



**COMPENDIO DE INVESTIGACIONES
SOBRE EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD EN COLOMBIA**

**MARIANA INÉS TEZÓN
HEIDI DEL CASTILLO BALLESTAS**
Compiladoras

Corporación Universitaria Rafael Núñez

2018



371.3
C738

Compendio de investigaciones sobre educación y diversidad en Colombia / Compilado por María Inés Tezón; Heidi del Castillo Ballestas. — Cartagena de Indias: Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2018.
209 p.

ISBN: 978-958-57186-6-1

1. Educación – Investigaciones – Colombia 2. Innovaciones Educativas – Colombia 3. Diversidad – Investigaciones – Colombia
I. Tezón, María Inés II. Castillo Ballestas, Heidi del



Corporación Universitaria Rafael Núñez
Centro Calle de la Soledad No. 5-70
Cartagena de Indias, Colombia

ISBN: 978-958-57186-6-1

Investigación y compilación: María Inés Tezón; Heidi del Castillo Ballestas

Edición: 2018

Depósito legal ante la Biblioteca Nacional de Colombia



TABLA DE CONTENIDOS

PRÓLOGO	6
PARTE 1. Contexto de la investigación	10
CAPITULO I.....	11
Introducción al proceso de la investigación.....	11
Contexto y problema de la investigación.....	15
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	18
CAPITULO III.....	21
Encuadre metodológico del proceso investigativo	21
Categorías de análisis del estudio	21
Procedimiento.....	22
Los datos y su técnica de recolección	23
Análisis de la información.....	26
PARTE 2. Los resultados de la investigación.....	29
CAPITULO IV.....	30
Objetivo 1:.....	30
Atención a las Diversidades De La Primera Infancia En El Contexto Familiar y Educativo.....	30
CAPITULO V	73
Objetivo 2:.....	73



La Discapacidad Como Categoría Social En El Contexto Normativo	73
CAPITULO VI.....	104
Objetivo 3:.....	104
Orientación sexual e identidad de género desde la escuela.	104
Objetivo 4:.....	149
Educación superior inclusiva y social: concepciones, avances y retos.	149
CAPITULO VIII	189
Objetivo 5.....	189
Apuestas por la diversidad cultural.....	189
Avances normativos y políticos para el reconocimiento y desarrollo de la población afrocolombiana.....	189
PARTE 3. Reflexiones finales de la investigación	232
CAPITULO IX.....	233
Reflexiones finales sobre los estudios en Educación y Diversidad.....	233
ANEXOS.....	238



PRÓLOGO

Oleg Vázquez Arrieta

La contradicción es una palabra, concepto o categoría usada para definir y caracterizar el momento histórico actual. Un momento en donde la infancia ocupa un lugar central y al mismo tiempo tiende a desaparecer; en donde la incertidumbre es el horizonte y todo se tiende a planear y controlar; un momento en donde la globalización rompe barreras comerciales y culturales y se imponen estándares de unificación; un momento en donde, desde lo académico, político y social, se reconoce la naturaleza diversa del hombre y se intentan imponer modos homogéneos de pensamiento y comportamiento; un momento en donde se pregona la naturaleza humana del humano y cada día nos convertimos más en cifras abstractas; lo local se pierde en lo global. La contradicción puede hacerse explícita o vivimos en ella, o con ella sin percatarnos; reconocemos la vida como un derecho y pedimos la pena de muerte, imponemos de manera violenta la democracia y la paz, somos conscientes del calentamiento global y cada día contaminamos más. La educación, vía escuela, cada día se hace más necesaria, y la escuela expulsa a los que más la necesitan, aunque muchas veces los expulsados no hayan sentido la necesidad de la escuela y la escuela no haya visto lo necesaria que es para los expulsado. No solo la escuela expulsa, también lo hace la sociedad, el inmigrante se convierte en el invitado no deseado; el pobre o marginado en una cifra sin rostro, ni cuerpo que es mejor olvidar. Estamos en un momento de grandes producciones simbólicas y tecnológicas que no se producen en la cotidianidad del hogar, que en apariencias requerirían de sujetos (profesores) e instituciones (escuela) que induzcan en su aprendizaje y



manipulación, pero vemos que los niños se introducen en este mundo simbólico y tecnológico sin esos sujetos e instituciones.

En el mundo de las contradicciones, en donde lo permanente es el cambio y el cambio es lo permanente, la diferencia asumida como lo que es igual a todos se oculta e invisibiliza, de allí que se hace necesario mirarla en la diferencia misma, en su particularidad o singularidad, desde esta mirada la diferencia gana presencia, no se puede ocultar y mucho menos invisibilizar. Empoderar la diferencia pasa por procesos sociales, particularmente educativos y políticos, de visibilización y concientización para que emerja allí en donde se ocultaba, excluía o marginaba. El acto político traducido en política pública (llámese ley, decreto, lineamiento u orientación) no basta para que la diferencia se asuma como tal. Los procesos educativos, que desbordan la escolaridad, son indispensables para que se generen cambios en la sociedad. En todo este proceso la academia se debe hacer presente, no solo orientando epistemológica y teóricamente como un observador pasivo que no se incluye en lo que quiere estudiar, ella debe involucrarse en los mismos procesos de vivir experiencialmente la diversidad. Esta vivencia se hace, de manera particular, cuando se trabajan procesos de formación que estudien la diferencia y en el mismo proceso se formen para educar en y para la diferencia.

Atendiendo lo último, el presente texto se constituye en una muestra de lo que se puede hacer para construir una cultura que viva la diversidad, no es solo el “producto” de una investigación que estudia la diversidad y se presenta como un requisito de grado en una especialización de Educación y Diversidad,



es más la expresión de una vivencia o experiencia formativa que nos abre a nuevos caminos para comprender y actuar en la diversidad.

Desbordando lo metodológico y ubicándonos en las intencionalidades, el texto se constituye en una expresión de la preocupación que tienen los autores por aproximarse de manera crítica y comprensiva, para entender y vivir el fenómeno de la diversidad, sin prejuicios, con la mente abierta, y proponer soluciones educativas a los posibles conflictos cuando en los diferentes espacios, instituciones y relaciones sociales la diferencia no es asumida como ella misma, es decir como diferencia.

En la primera parte se contextualiza al lector sobre el problema a estudiar, que se sintetiza en las preguntas ¿Cuáles son las investigaciones más pertinentes en cuanto a la educación y la diversidad en territorio colombiano? ¿Hay un avance científico desde las ciencias de la educación en materia de diversidad? Estas preguntas se contestan en los objetivos que ubican la diversidad en sus manifestaciones y en escenarios como la escuela, la familia y la universidad. Los objetivos planteados: Estudiar el abordaje de la diversidad desde las intervenciones hacia la infancia en el ámbito familiar y escolar en contexto colombiano; Analizar cómo el proceso normativo en Colombia delimita el concepto de discapacidad como categoría social en educación; Identificar diferentes abordajes de la escuela en materia de orientación sexual e identidad de género en Colombia; Detallar el proceso de educación inclusiva e inclusión social en el contexto de la educación superior; Describir los avances en el marco legal hacia la inclusión de la población afrodescendiente, se desarrollan como capítulos en la segunda parte del libro. Este desarrollo se constituye en un ejercicio de rastrear o construir un estado



del arte que nos permite comprender la situación en la que se encuentra el tratamiento de la diversidad en el contexto colombiano.

El texto se constituye en un ejercicio académico que nos invita a sumergirnos en el mundo de la diversidad, a vivirlo y a derrumbar prejuicios que en diferentes contextos, relaciones e instituciones se manifiestan en forma de segregación, invisibilización y exclusión, es una invitación para ponernos al día sobre los desarrollos conceptuales y teóricos que desde el ámbito académico se vienen proponiendo, y que en materia de política pública, particularmente en Colombia, se han venido y vienen desarrollando, en definitiva es una apertura a un mundo diferente, en donde la diferencia tenga su lugar.



PARTE 1. Contexto de la investigación



CAPITULO I

Introducción al proceso de la investigación

Mariana Inés Tezón

Heidi Del Castillo Ballestas

El presente libro resultado de investigación posee el objetivo de analizar la relación que se establece entre la educación y diversidad según el avance investigativo de estudios de alto impacto en Colombia; dicho análisis pretende abordarse desde 5 ejes o perspectivas temáticas: i) Diversidad desde el ámbito familiar y escolar; ii) Discapacidad como categoría social; iii) Escuela y orientación sexual e identidad de género; iv) Educación inclusiva en la educación superior; v) Diversidad étnica y cultural.

En el marco institucional, el capítulo es liderado por investigadores pertenecientes a la *Especialización en Educación y Diversidad* a cargo de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN) bajo el liderazgo de un proyecto de investigación en curso denominado *Estudios de investigación en educación para la paz y la inclusión*. Éste se encuentra inscrito en el grupo de investigación interdisciplinario *Huellas Pedagógicas*, mediante la línea de investigación “*Prácticas Pedagógicas y Procesos de Integración Social*”, generando un reto y una reflexión no sólo para los estudiantes prograduales sino para los docentes en materia de formación en diversidad e inclusión mediante una clara función social de la investigación.



En ese sentido, el presente libro responde- desde la academia- a las necesidades del contexto Colombiano y en especial a la región Caribe apelando al fortalecimiento, mediante prácticas pedagógicas, de las comunidades que hoy en día se encuentran en un proceso sistemático de exclusión en la educación tanto básica, media como superior. De esta manera, dentro de la línea de investigación propuesta se escoge el desarrollo planteado en su Eje número 2 que alude a la investigación en “*Educación y diversidad*” buscando generar un debate entre la temática integración- inclusión en materia de calidad educativa. Con esto, se pretende realizar una reflexión sobre el abordaje que se da en términos de inclusión a las prácticas pedagógicas en Colombia con el fin de especificar un completo y actualizado estado del arte y que, del mismo modo, surjan posibles interrogantes en las líneas investigativas.

La formación de prácticas y funciones de los docentes en la educación ligada a la diversidad posee una justificación teórica, científica y social de gran relevancia para las investigaciones académicas ligadas a programas de educación. Se parte del referente de la Declaración Mundial sobre la Educación para TODOS de Jomtien (UNESCO, 1990; 2000) desde la cual se asume la educación como un derecho fundamental para todos, hombres y mujeres, de todas las edades en el mundo entero, con lo que apunta a delimitar y procrear espacios y ambientes armónicos y pacíficos en los ciudadanos de una nación. Esta educación para todos implica un cambio y enfoque paradigmático referente a un esquema hacia la diversidad, donde se incluyan no sólo educación primaria y aquellas personas con necesidades educativas especiales, sino también hacia la educación superior de aquellas minorías



étnicas, de género, religiosas y/o vulnerables económica y socialmente con el fin de generar un procesos de desarrollo sostenible en las comunidades.

Dichas necesidades generan múltiples problemas susceptibles de ser investigados sobre todo en minorías que han sido motivo de segregación y exclusión en el ámbito educativo, no solo desde una perspectiva del acceso sino también desde el aspecto curricular y, por ende, en su calidad. Esta perspectiva de la diversidad, abre la posibilidad de que maestros, maestras, niñas y niños y jóvenes convivan en espacios de formación no solo desde el saber sino también desde el ser, desde la formación en su concepción integral. De esta manera, la investigación no solo genera un componente referido al nuevo conocimiento sino también a la transformación misma del conocimiento.

Siguiendo esta línea de pensamiento, atendiendo a las metas educativas del 2021, el presente trabajo investigativo apunta a fortalecer la *“competencia docente para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, integrando su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora”* (OEI, 2008, p.23)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OEI. (Mayo de 2008). Metas Educativas 2021. La Educación que Todos Queremos Para la Generación de los Bicentenarios. Madrid, España.



UNESCO. (5-9 de Marzo de 1990). Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien, Tailandia.

UNESCO. (26 de Abril de 2000). Marco de Acción de Dakar. Dakar, Senegal.



CAPITULO II

Contexto y problema de la investigación

Mariana Inés Tezón

Heidi Del Castillo Ballestas

La UNESCO señala que para superar las inequidades y desigualdades educativas el país debe realizar mucho esfuerzo, no solo en su contratación docente, sino en generar ambientes empáticos a las familias vulnerables, generando espacios propicios de respeto hacia los niños, niñas y adolescentes indígenas, en condición de calle, rurales, en condición de discapacidad, parte de minorías lingüísticas y culturales, entre otros¹.

En Colombia esta línea se evidencia desde la Constitución Política de 1991, que reconoce la naturaleza diversa de la sociedad colombiana, no sólo en el plano étnico y cultural, (Artículo 7), sino por cuestiones de raza, sexo, origen, religión, opinión política, limitaciones económicas, físicas y psicológicas en su artículo 13 (Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2015; Del Castillo Ballestas, 2010). En el mismo orden de ideas, desde Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se hace evidente la necesidad de atender a diversas poblaciones en el ejercicio de la educación como un derecho para todos, esto incluye grupos étnicos, escuelas para adultos, educación campesina y rural, y rehabilitación tanto cognitiva como social. En relación a las capacidades excepciones, se observa también un sustento legal amparado por la Ley 1618 de 2013², por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad mediante el lema “reconocer y valorar la diversidad” en todos los componentes

¹UNESCO. Diez aspectos de la educación para todos, en <http://www.unesco.org/es/efa/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa/>

² Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación: Programas de Formación Inicial de Maestros. 2013. Colombia. Consultado 23 de agosto 2015. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf



formativos y pedagógicos de las instituciones educativas nacionales (MEN, 2005; 2010). Para ello hay que consolidar políticas y programas de formación de capital humano para que puedan atender, en especial a los grupos vulnerables en situación de crisis, tal como surge en la *Política de la Prosperidad para Todos*³ aparece la necesidad de formar a los sujetos, particularmente a los que están en situaciones de riesgo, de allí que para atender a esta población se requieran personas con conocimientos, ya que la educación debe ser una herramienta útil para reducir la inequidad y alcanzar igualdad de condiciones para la generación de ingresos, para lograrlo se hace necesario garantizar el acceso universal a la educación (Plan de Desarrollo Nacional, 2014).

Siguiendo estas líneas, la educación debe ser fomentada por el Estado teniendo en cuenta igualdad y equidad de oportunidades y necesidades, no sólo desde la educación permanente, sino también desde la formación y la investigación en materia de educación en y para la diversidad.

A raíz de esto último, surge como interrogante de investigación ¿Cuáles son las investigaciones más pertinentes en cuanto a la educación y la diversidad en territorio colombiano? ¿Hay un avance científico desde las ciencias de la educación en materia de diversidad?

El y los discursos sobre la diversidad en la educación cada vez más reconocen aspectos diferenciales en la población en cuanto al multiculturalismo, inclusión, igualdad, equidad de oportunidades y a la no discriminación según género, etnia y religión (UNESCO, 2015). Sin embargo, en el contexto colombiano se evidencian actos de exclusión tal como lo sostiene la UNESCO desde la concepción de un “...*fenómeno de separar*,



tantos a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute de todo lo asociado a dichos bienes y servicios”. (UNESCO, 2012, p. 4).

Hablando específicamente de la educación, la exclusión se evidencia desde diferentes actos concretos presentando factores específicos que posibilitan este fenómeno. Por ejemplo, uno de los factores contextuales que inciden en la exclusión educativa refiere a las condiciones de vulnerabilidad económica y social de las comunidades ya que *“el sistema educativo, en ocasiones, no toma en cuenta las limitaciones y dificultades que surgen de la escasez de recursos, por lo cual genera desigualdades, exclusión y discriminaciones institucionales que se ven reforzadas con actitudes y comportamientos sociales, violentando a sectores sociales que no tienen el mismo acceso a los bienes y recursos como son las mujeres, grupos y/o comunidades etnias, personas con discapacidad, entre otras”.* (Equipo MISEAL, 2013, p. 37). A su vez, esta problemática está asociada a la permanencia de los estudiantes que, algunas veces, por la falta de recursos económicos desertan y abandonan su proyecto de vida educativo, dejando de lado sus sueños y metas por alcanzar, como también, se ignoran las limitaciones físicas y psíquicas que puedan presentar algunos estudiantes, limitando el ingreso o permanencia. (Mayorga, 2014).

A su vez, existen diversas razones que no permite que los estudiantes se motiven y avancen en sus procesos educativos. En algunas instituciones hay maestros apáticos, temerosos y sin compromiso alguno en el desarrollo de las clases, mostrando poca actividad creativa desde las innovaciones, adaptaciones, adecuaciones, metodología y estrategias. Al momento de diseñar y ejecutar las acciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no tienen en cuenta las diferencias cognitivas, físicas, comportamentales,



sensoriales y culturales, excluyendo a los educandos de algunas actividades académicas. (Serrano, 2010)

Por ello, es preciso preguntarse: ¿Cuáles son los retos investigativos en cuanto a la educación y la diversidad en Colombia? y siguiendo esta pregunta general se plantean diferentes preguntas más específicas que implican: ¿Cómo se aborda la diversidad desde las intervenciones hacia la infancia en el ámbito familiar y escolar?; ¿Cómo se manifiesta en el proceso normativo la discapacidad como categoría social fomentando un enfoque de diversidad en la educación?; ¿Cómo aborda la escuela la orientación sexual y la identidad de género en Colombia?; ¿Cuál es la situación de Colombia frente al proceso de educación inclusiva e inclusión social en el contexto de la educación superior?; ¿Cuáles fueron los avances normativos y políticos para el reconocimiento y desarrollo de la población afrocolombiana?

Dichos interrogantes se responderán entonces mediante los siguientes objetivos de investigación:

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

General

Analizar la relación entre la educación y diversidad según el avance investigativo de estudios de alto impacto en Colombia

Específicos

- 1- Estudiar el abordaje de la diversidad desde las intervenciones hacia la infancia en el ámbito familiar y escolar en contexto colombiano
- 2- Detallar cómo el proceso normativo en Colombia delimita el concepto de discapacidad como categoría social en educación
- 3- Identificar diferentes abordajes de la escuela en materia de orientación sexual e identidad de género en Colombia



4- Detallar el proceso de educación inclusiva e inclusión social en el contexto de la educación superior

5- Describir los avances normativos y políticos para el reconocimiento y desarrollo de la población afrocolombiana

Para ello, los objetivos específicos planteados poseen una metodología de investigación en común, expuesta en el capítulo a continuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Constitución política de Colombia . (1991). *De los Principios Fundamentales ART. 1.*

Corporación Universitaria Rafael Núñez. (2015). *Documento maestro especialización en Educación y Diversidad*. Cartagena: CURN

Del Castillo Ballestas, H. (2010). Las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, una mirada desde. *Hexágono Pedagógico*, 121 - 134.

Equipo MISEAL. (2013). *Medidas para institucionalizar la inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de America Latina*. Obtenido de <http://www.miseal.net/>

Mayorga., G. P. (12,13,14 de Noviembre de 2014). *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/congreso2014/>

MEN (2005). Lineamiento de políticas para la atención educativa de poblaciones vulnerables. Bogotá: MEN.



MEN (2010). Educación de calidad. El camino para la prosperidad. Bogotá:
MEN.

MEN. (16 de Marzo de 2016). *Red de universidades de educación en territorios rurales*. Obtenido de <https://rural.mineduc.cl/2016/03/16/red-universidades-educacion-territorios-rurales/>

MEN. (2013). *Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá .

OEI. (2009). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España.

Plan Nacional de Desarrollo (2014). Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Bogotá: DNP

UNESCO. (21 de Mayo de 2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*.

UNESCO. (Junio de 2012). *Organizacion de las Naciones Unidad para la Educacion, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <http://www.unesdoc.unesco.org>



CAPITULO III

Encuadre metodológico del proceso investigativo

Mariana Inés Tezón

Heidi Del Castillo Ballestas

Se empleó una metodología de tipo cualitativa, la cual apunta a la comprensión de los datos de forma no generalizable, interpretativa y holística, teniendo en cuenta el contexto de estudio y su realidad dinámica (Cisterna, 2005; Taylor y Bogdan, 2002). La investigación cualitativa consistió en descripciones detalladas de evidencia documental investigativa y de alto impacto sobre el tema educación y diversidad en Colombia.

Dicha metodología se basó en un tipo de estudio descriptivo, ya que se buscó especificar las propiedades relevantes a analizar, es decir, se interpretaron diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno investigado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

De acuerdo a esto último, dicho estudio cualitativo se puede denominar como un *caso instrumental* ya que sus conclusiones pueden aportar a construir y/o perfeccionar tanto aspectos teóricos como prácticos en pos de un trabajo que apunte a la generación de buenas prácticas en casos similares (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Categorías de análisis del estudio

Se exploraron 5 unidades de análisis o categorías apriorísticas del caso, las cuales responden cada uno de los objetivos específicos de la investigación.



Se describirá del caso, las siguientes dimensiones respecto a la educación y la diversidad:

- 1- Intervenciones hacia la infancia en el ámbito familiar y escolar
- 2- Proceso normativo de discapacidad como categoría social en educación
- 3- Orientación sexual e identidad de género en la escuela
- 4- Educación inclusiva e inclusión social en el contexto de la educación superior
- 5- Avances normativos y políticos para el reconocimiento y desarrollo de la población afrocolombiana

Procedimiento

Se procedió a delimitar el caso de estudio mediante una exhaustiva revisión bibliográfica y documental sobre cada una de las 5 temáticas que abordan la Educación y la Diversidad. Se detectaron bases de datos principales, páginas de internet de organismos internacionales y nacionales, CONPES, Leyes y Decretos, así como también artículos que responden a marco legal nacional e internacional en la temática. Luego se estableció el contexto a estudiar diferentes artículos científicos buscados en bases de datos de alto impacto indexadas en ISI o Scopus, como también aquellas incluidas dentro de los índices nacionales e internacionales en Publindex, Colciencias.



Los datos y su técnica de recolección

Para la recolección de los datos se ha utilizado la técnica Revisión Documental la cual permiten examinar y realimentar los conocimientos en el tema, aumentando el grado de confiabilidad en el mismo y sobre todo posibilitar un estudio complejo en científicidad y rigurosidad en determinado contexto (Cisterna, 2005). A partir de ello, la identificación de las fuentes bibliográficas mencionadas anteriormente fueron organizadas y sistematizadas como datos en un instrumento denominado “Matriz de inventario de revisión documental” en la que se consignaron aspectos importantes de los documentos seleccionados como son: contexto, autores, años de publicación, indexación, línea de investigación, perspectiva teórica de abordaje; categorías, subcategorías, resultados, conclusiones, entre otras, con el fin de direccionar los objetivos propuestos en este trabajo(ver anexo 1).

Los documentos revisados en cada categoría de análisis fueron:

Objetivo 1: Los datos refieren a 61 textos que implican verificar las intervenciones hacia la infancia en el ámbito familiar y escolar. Esta recolección permitió revisar diferentes concepciones en relación al tema, donde se seleccionaron cuatro subcategorías de análisis: atención a las diversidades, primera infancia, contexto familiar y contexto educativo. De este modo, se partió del concepto de diversidad y primera infancia con miras a la atención de sus diferencias.

Objetivo 2: Se recolectaron 47 documentos que permitieron dilucidar el proceso normativo de discapacidad como categoría social en educación. En primera instancia, la revisión consistió en producciones bibliográficas en el contexto internacional, con una mirada inicial al continente europeo, posteriormente se desarrolló una búsqueda en el contexto nacional y local de



la región caribe y concluyó en la ciudad de Cartagena de Indias DT y C. El análisis contempló documentos en forma física y virtual. Mediante el normograma (Quevedo, 2017), como herramienta de consulta jurídica que permite a las entidades públicas y privadas delimitar las normas que regulan sus actuaciones en desarrollo con su objeto misional. El normograma contiene las normas externas como leyes, decretos, acuerdos, circulares, resoluciones que afectan la gestión de la entidad y las normas internas como reglamentos, estatutos, manuales y, en general, todos los actos administrativos de interés para la entidad que permiten identificar las competencias, responsabilidades y funciones de las dependencias de la organización. En particular para efectos de este estudio se usó para consignar información de tipo legal, reglamentaria y de autorregulación al tiempo en que facilitó la revisión organizada y análisis categorizado de la normatividad existente sobre el tema de discapacidad en el territorio nacional.

Objetivo 3: Se revisaron 53 documentos con el fin de indagar acerca de la Orientación sexual e identidad de género desde la escuela. Dicha búsqueda se dio por medio de lecturas de documentos hallados en diferentes bases de datos virtuales teniendo como principio que los documentos tuvieran una vigencia de no más de 5 años, en su mayoría, que se encontraran inscritos en un contexto local, nacional e internacional y que se relacionaran con el tema de investigación. Consecuentemente, por cada objetivo de investigación planteado se generó una subcategoría de análisis, como la de género y la construcción de lo femenino o masculino; la de escuela, y las subcategorías sobre comunidad educativa en general. (Pensamiento hegemónico, binario o excluyente) y manual de convivencia; la de normatividad, en donde se tiene



como subcategoría las leyes y decretos; y la aquella referente al análisis bibliométrico de las publicaciones en cuanto a género y la escuela.

Objetivo 4: Se evidencia el análisis de 58 documentos referentes a la educación inclusiva e inclusión social en el contexto de la educación superior. Los mismo se encuentran divididos en memorias de eventos, libros, artículos e investigaciones, comprendidos en un periodo de los cinco últimos años el 80% y el 20% restante corresponde a otros años, así mismo los contextos revisados son; Europa, América Latina, el Caribe, Colombia y Cartagena, como una forma de recrear e indagar en la literatura existente de aquellos contextos que ha generado impactos en los diferentes ámbitos de la vida. Los resultados obtenidos de la revisión documental se presentarán en tres subcategorías de este documento, los cuales son: las concepciones de la educación inclusiva e inclusión social en el contexto europeo, América Latina, el Caribe y Colombia; avances significativos de la educación superior frente a la educación inclusiva e inclusión social en el contexto europeo, América Latina, El Caribe y Colombia; hallazgos encontrados en el plano local frente a la educación inclusiva e inclusión social en contexto de la educación superior.

Objetivo 5. Para el desarrollo del artículo fue necesaria la revisión de 23 documentos sobre diversidad cultural, la exploración de los referentes normativos y la lectura de reflexiones y planteamientos sobre el tema en cuestión. La búsqueda se realizó a través de documentos impresos y en internet con el buscador google académico con los descriptores diversidad cultural, grupos étnicos, normatividad, políticas para la atención a la diversidad. Esta



acción permitió el acercamiento a artículos publicados en bases de datos como Scielo, Scopus, Scimago, revistas científicas universitarias y varios textos académicos; alguno de estos documentos corresponde a la producción de intelectuales nacionales e internacionales e integrantes del movimiento social afrocolombiano tanto del pacífico como del caribe colombiano. Se logró explorar también algunas normas, decretos, convenios y políticas nacionales e internacionales. Los variados textos y materiales a los cuales se tuvo acceso han sido citados en otros artículos y libros mostrando un vasto recorrido de los autores lo que permite la confiabilidad de la información de las fuentes.

Análisis de la información

A fin de analizar los datos recolectados se realizó una sistematización de los mismos según la técnica de análisis *triangulación hermenéutica* (Cisterna, 2005; Martínez Carazo, 2006). Por medio de la cual se procede a relacionar y cruzar la información pertinente a cada objetivo de investigación, es decir para cada unidad o categoría de análisis, surgida de la recolección de las fuentes utilizadas. Dicho análisis pertenece al corpus de los resultados de investigaciones, respondiendo a diferentes etapas:

- a) selección de la información pertinente y relevante (aquello que define a las unidades a analizar y aporta a la construcción de categorías y subcategorías);
- b) triangular información de cada estamento (entre los documentados recolectados) estableciendo conclusiones

ascendentes, agrupando respuestas por unidad desde las semejanzas y diferencias:

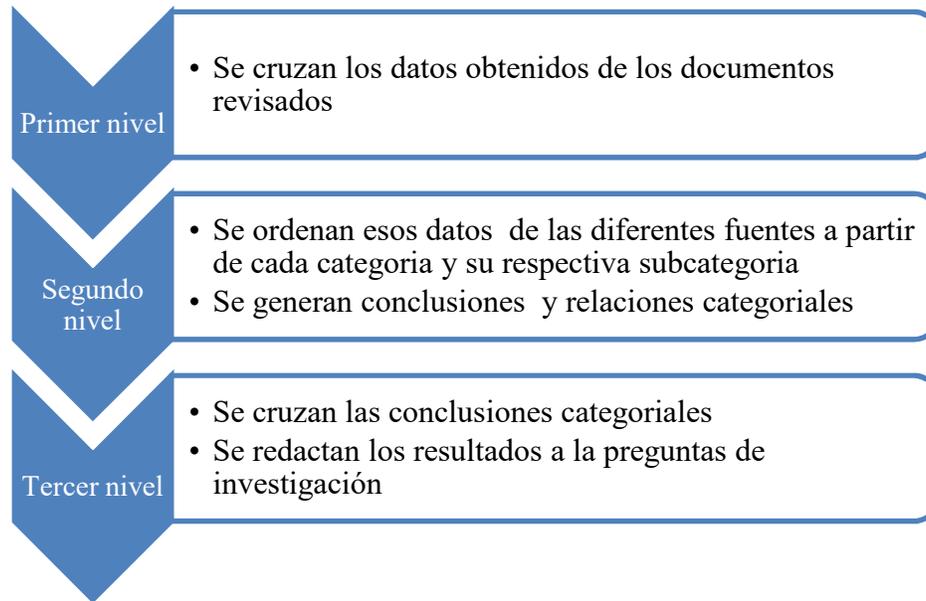


Figura 1. Niveles de análisis de categorías

Fuente: elaboración propia basada en Cisterna (2005).

Por último, se procede a la triangulación con el marco teórico en una acción de revisión y discusión crítica respecto a los resultados encontrados de las fuentes utilizadas en el trabajo de campo. Dicha actividad permite brindarle una coherencia a la investigación cualitativa. Esto se denomina Confiabilidad (Auditabilidad/Dependencia) y está dada por la posibilidad de repetición de los datos y hallazgos por medio de diversas investigaciones en diferentes momentos y con independencia del investigador (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; Mendizabal, 2007).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cisterna C., F. (2005). Criterios de categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoría*, 14(1), 61-71.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación, 6ta. Edición*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Martínez Carazo, P. (2006) El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Mendizabal, N. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Quevedo, P., & Tatiana, J. (2017). *Análisis comparativo entre la ley 27349 de 2017 Apoyo al Capital Emprendedor de Argentina vs 1014 de 2006 Fomento a la Cultura del Emprendimiento de Colombia*. Bogotá: MJN
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.



PARTE 2. Los resultados de la investigación



CAPITULO IV

Objetivo 1:

Atención a las Diversidades De La Primera Infancia En El

Contexto Familiar y Educativo

Yessica Paola Blanquicett Espitia

María Isabel Troconis Palomino

María Elena Moreno Hernández

INTRODUCCIÓN

La atención y protección que requiere la primera infancia, es tarea de la familia y progresivamente la escuela desde sus diferentes modalidades y niveles; ambos contextos intervienen como garante del pleno desarrollo del ser integral. En la actualidad, esto continúa siendo un reto, dado que la primera infancia en ocasiones resulta involucrada en la problemática social del país, la misma se caracteriza por situaciones de pobreza, violencia y la explotación infantil, entre otros aspectos; por lo que se requiere esfuerzos conjuntos entre la familia, la escuela y el estado, para brindar una atención integral a la primera infancia de este modo lograr su pleno desarrollo.

En Colombia las políticas de atención a la primera infancia han avanzado durante la última década, este se evidencia en la aplicación de la sanción de la Ley 1098 de 2006 se da paso a la política pública de primera infancia y se



fortalece e instala un nuevo panorama educativo para nuestros niños y niñas. Sobre esta temática se hará hincapié en las siguientes líneas teóricas e investigativas.

El presente artículo tiene como propósito hacer revisión documental, sobre a la atención de las diversidades de la infancia en el contexto familiar y educativo; el cual se abordó con un enfoque de carácter cualitativo, que permitió revisar diferentes concepciones en relación al tema, donde se seleccionaron cuatro categorías de análisis: atención a las diversidades, primera infancia, contexto familiar y contexto educativo.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Las investigaciones expuestas son estudios relacionados con el tema de estudio, que dan soporte teórico e investigativo, por cuanto aportan ideas y teorías en relación a las dimensiones: atención a las diversidades, primera infancia, contexto familiar y contexto educativo. Seguidamente, entre estas se cita a Guerra, Martínez & Martínez (2014) quienes presentaron el estudio titulado “reflexiones teóricas y prácticas en torno a la atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar” a cual tuvo el objetivo de aportar un conjunto de reflexiones pedagógicas acerca de los fundamentos sociológicos y psicológicos de la atención a la diversidad educativa, que al ser contextualizados en la educación de la infancia preescolar permiten develar las particularidades del tratamiento de este tema en dicha etapa.

Este trabajo se enmarcó en el paradigma cualitativo, de tipo exploratorio donde se dio uso de una revisión bibliográfica y un análisis de contenido para generar los resultados de esta investigación. En este sentido se presentaron los



antecedentes históricos tanto en la Pedagogía Preescolar, como en la Educación Preescolar en Cuba. A partir de las valoraciones sobre el estado de esta problemática, se realizaron recomendaciones dirigidas a lograr que la atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar contribuya al máximo desarrollo de las potencialidades de todos y de cada uno de los niños, desde una perspectiva inclusiva y preventiva. Así mismo, se concluyó que La individualidad de cada niño es un criterio esencial en la atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar, sin perder de vista que esta característica comienza a gestarse desde que el niño nace.

Por otro lado, se cita a Guerrero & Demarini (2016) con el trabajo titulado “Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes” el cual tuvo como objeto revisar los principales modelos de AEPI a la luz de la evidencia internacional y nacional disponible acerca de su efectividad.

La investigación, se contextualiza durante las últimas décadas, de la atención especial a la primera infancia. Destacan, como aspectos positivos, el reconocimiento de la primera infancia como una prioridad del Estado en varios documentos de política vigentes, así como el incremento en las tasas de cobertura en educación inicial, sobre todo en el caso de niños de 4 y 5 años, y el hecho de que esto se haya logrado sin que actualmente se observen brechas de género.

Al terminar la investigación, las autoras proponen la necesidad de hacer frente a tres retos: la ampliación del acceso a programas AEPI de calidad para niños de 0 a 2 años, la mejora de la calidad de la oferta de educación inicial



para niños de 3 a 5 años, y la implementación de un sistema de evaluación del desarrollo infantil a nivel nacional en el contexto peruano.

De acuerdo a lo anterior, se justifica la construcción del conocimiento y tratamiento equilibrado sobre el concepto de diversidad en la primera infancia, se enfatizan las reflexiones sobre la urgente necesidad de aplicar prácticas diferenciadas a la población infantil para que disfruten de las mismas oportunidades. Por este motivo la reflexión se encamina a descubrir la atención a las diversidades de la infancia en el contexto familiar y educativo.

Por tanto, en Colombia en alianza con entidades públicas y privadas, reconocen los derechos y los argumentos científicos, éticos y económicos que lo soportan, por lo cual han trabajado en el desarrollo de programas orientados a la atención de la primera infancia, en especial para aquellos que se encuentran en condición de pobreza y vulnerabilidad. Por tal razón, contienen un marco general vigente del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF- y las Políticas de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre; además los fundamentos políticos, técnicos y de gestión para la atención integral, los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, que tengan incidencia en los procesos de primera infancia en el territorio nacional para soportar dicho cumplimiento.

CATEGORIAS ANALIZADAS

Dentro del análisis realizado se han encontrado diferentes dimensiones que definen a la categoría atención a las diversidades, primera infancia,

contexto familiar y contexto educativo. Esto se evidencia en la siguiente figura:

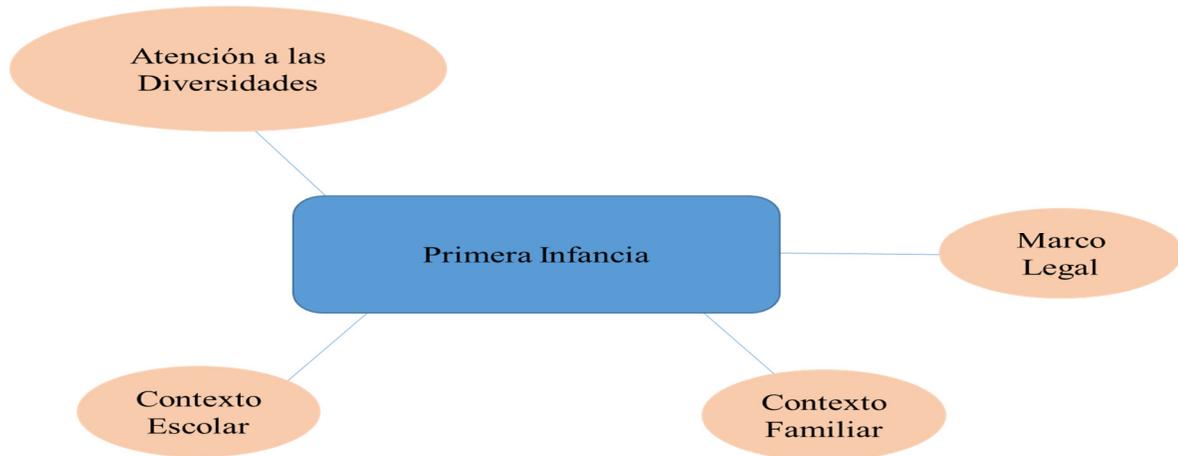


Figura 2. Intervenciones en el ámbito familiar y escolar

Fuente: elaboración propia

I) Atención a las Diversidades

El primer acercamiento al problema, parte de las concepciones que históricamente se ha hecho sobre la diversidad. Con ello, se señala desde el diccionario de la Real Academia de la Lengua el término diversidad está definido por tres acepciones: variedad, desemejanza y diferencias. En los últimos tiempos se han dedicado a su estudio y ofrecen distintas definiciones sobre la diversidad en el campo educativo. Varias investigaciones (Bell, 2002; Castellanos, 2012; Giraldo, 2012; Guerra Gonzalez, Nieve, & Jixy, 2012; López, 2012) concuerdan en reconocer que la diversidad tiene como origen la combinación de las condiciones individuales biológicas, psicológicas,



sociales, históricas y del desarrollo integral de la personalidad, esto evidencia el carácter genérico del concepto y consecuentemente indica que debe ser tratado desde un enfoque complejo.

Hablar de la diferencia es hablar de una construcción cognitiva la cual consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad como una condición humana.

De acuerdo a las clasificaciones propuestas por los diferentes autores, sugerimos una agrupación, con carácter estrictamente didáctico, en cuatro grandes grupos de diferencias para caracterizar a la población infantil desde la gestación hasta los 6 años:

- Biológicas y/o físicas: congregarían la edad, el género, los ritmos biológicos y el estado de salud.
- Culturales y/o raciales: concentra a las diferentes culturas, las diversas clases sociales, las Etnias y razas a la que pertenecen los niños y niñas.
- De aprendizaje: abarcaría el estilo cognoscitivo y de aprendizaje, y las diferentes capacidades de aprendizaje.
- Personales: en las que se consideran las características de personalidad y socio afectivas. (Fermin Gonzalez, 2014)

En concordancia con las ideas anteriores López (2012) plantea, que la atención a las diversidades ha estado presente en diferentes momentos, iniciando con una etapa que se caracterizó por la desatención, marginación, incompreensión y la crueldad a las personas con determinadas discapacidades, prosiguiendo con la atención integral identificada por el reconocimiento de una educación especializada para aquellos con discapacidades. En este sentido, el concepto diversidad hace referencia a que toda persona tiene necesidades propias y específicas, y que en el ámbito educativo va a requerir



la construcción de modelos de enseñanza, basadas en una atención pedagógica individualizada que permita ajustarse a los diferentes estilos, intereses y enfoques de aprendizaje (Fernandez, 2011;García, 2008; González & Serrano, 2017; Jiménez, 2005; Torres, 2008).

A tenor de lo anterior, las características específicas de los grupos sociales, están determinadas por la cultura y el desarrollo de las capacidades individuales; es decir, cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, que determinan los patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Lo que genera diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, entre otras. Estas diversidades naturales y necesarias, en los grupos sociales deben ser atendidas en los primeros años de vida para garantizar el pleno desarrollo del individuo. Es responsabilidad del estado, la familia y la escuela garantizar la atención a las diversidades de la primera infancia, por ser la población que se encuentra en pleno desarrollo de sus potencialidades.

II) Primera Infancia

La primera infancia se precisa como un periodo desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento donde el cerebro se desarrolla notablemente, gran parte del desarrollo de los procesos cognitivos que fundamentan la inteligencia, ocurren antes de los siete años, igual sucede con los procesos socio emocional que cimientan la calidad relacional del sujeto. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos (UNESCO, 2011). Para el estado



colombiano en la ley 1098 del 2006, en el artículo 29 la define la primera infancia como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad.

En relación al tema Jaramillo (2007) explica que la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época. Un rápido recorrido sobre el concepto de infancia a través de los tiempos nos muestra los cambios que ha tenido esta categoría. De acuerdo con Puerto Santos (2007) en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que debe estar al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. En el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”

La concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores;



la familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente que, en estos tiempos, cuando la mujer ha entrado a participar en el mercado laboral, asume un rol fundamental. Ambos cumplen un papel central en la consolidación y reproducción de esta categoría. “La Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia”

Una de las tendencias en Educación Infantil en el mundo moderno es el logro de la formación integral del niño, tal y como lo planteó en 1996 a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que hizo explícitas cuatro dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. La Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se define como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos con igualdad de derechos y obligaciones todos los actores sociales (Jaramillo, C, N, López, & Pérez, 2014, p. 4).

En relación a lo anterior hay un llamado a la atención y protección de la primera infancia desde su gestación; sin importar los distinguos de edad, el género, los ritmos biológicos y el estado de salud, raza, etnia o estrato social; además de respetar, el estilo cognoscitivo y de aprendizaje de las diferentes capacidades. Así como, las características de personalidad y socio afectivas. (Fermin Gonzalez, 2014).



III) La Familia y Atención a la Diversidad Infantil

La familia a lo largo de los años ha sufrido transformaciones, las cuales nos llevan a replantear el concepto del mismo, esta no está conformada por mamá y papá, Planiol y Ripert (como se citó en Gómez, 2013) afirman lo siguiente:

Las características, conformación y significado de las familias se explican como el medio en donde se genera, cuida y desarrolla la vida. Se convierte en el nicho ecológico por excelencia y en la primera escuela de la humanización, de transmisión de valores éticos, sociales y culturales que aporta sentido a la existencia humana (p.43).

Partiendo de lo anterior, la familia representa en sí misma la estructura de la sociedad y el papel como la unidad principal de la sociedad, que se modifica al mismo ritmo que avanza la sociedad actual. A tenor de lo anterior, el trabajo de los padres, la existencia mayoritaria de familias, la incorporación de la mujer al trabajo, la vinculación de los niños a la escuela, el acceso a información a través de los medios de comunicación masivos, ha generado cambios respecto a las formas de atención a los niños dentro del núcleo familiar. Por otra parte, el acceso a la información a través de los medios de comunicación, cada vez más cercanos a las familias, ha generado otra comprensión respecto de las posibilidades de aprender de los pequeños (Blanco & Umayahara, 2014).

Es evidente entonces la importancia que tiene la participación de los padres en las escuelas de sus hijos/as como también la formación de los maestros/as ya que de esta preparación dependerán los posibles



resultados positivos para todos, no solo para los niños/as, sino también para la familia y ellos mismos (Martínez, 2008)

La mayor comprensión del niño, por muy pequeño que este sea, con características propias y distintas a las del adulto, ha generado que desde las familias se les den mayores niveles de autonomía, se les escuche o se les apoye en actividades propias de la edad. Como ejemplo, la delimitación absoluta que existía respecto del tipo de juegos para niñas o para niños, frente a la actual comprensión respecto a que hay juegos que pueden ser realizados por uno y otro sexo, como por ejemplo, jugar a la pelota. La disciplina como medio de enseñanza, se mantiene, pero ha experimentado cambios en América Latina.

En la atención de la familia a las infancias, se mantienen los roles tradicionales del cuidado, protección y educación de los más pequeños, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de las pautas de socialización propias de la cultura de la familia. La preocupación de las familias por darles un mejor futuro a sus niños y niñas ha hecho que éstas participen cada vez más de actividades escolares. A su vez, la búsqueda de una mayor cercanía con la escuela para conocer lo que se enseña y a su vez apoyar al hijo(a) en el hogar, o también para conocer su comportamiento y contribuir a mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo la educación, son actividades que se han incorporado al rol ejercido por las familias, viéndose enriquecidas así las pautas de crianza. (Blanco & Umayahara, 2014, p. 1) Por otra parte, la Mesa Nacional De Organizaciones Afrocolombianas, (2011). Afirman que “en las familias étnicas



extendidas se caracteriza por fuerte lazos afectivos de consanguinidad y afinidad, que soportan relaciones de convivencia con base al respeto, obediencia, autoridad y ayuda mutua, a través de los apellidos y los espacios territoriales, compartidos intergeneracionalmente”.

Así mismo, las prácticas de crianza se enmarcan en la experiencia de las personas mayores que forman parte de la familia extensa; allí la música, la religiosidad, la tradición oral toman lugar y constituyen pautas de crianza en particular. En consecuencia, el cuidado y la atención de niños y niñas están a cargo de cualquiera de los miembros de la familia, los abuelos y abuelas son reconocidos como los seres aptos para la atención del niño, lo cual resulta normal en el contexto urbano (Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, 2011).

En áreas rurales, los niños acompañan a los padres y abuelos en actividades productivas, en las cuales aprenden el rol de lo masculino. Estas culturas desarrollan diversas formas de socialización que influyen en su concepción de niños y niñas según sus características étnicas, raciales, geográficas y culturales. Sin embargo, nos encontramos con la difícil situación de pobreza que se vive no solo estas poblaciones, sino también la que padecen una gran cantidad de niños no importando la condición, por ello, la niñez en contextos de pobreza se encuentra en situación de riesgo y vulneración de derechos en sí misma.

El Estado Mundial de la Infancia afirmó en 2005 que, los niños y las niñas que viven en la pobreza sufren una privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar sus derechos, alcanzar su pleno potencial



o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad (UNICEF, 2005).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Estado Mundial de la Infancia 2005, puntualiza, más allá de las carencias materiales y de la insuficiencia de ingresos, la falta atención esta relaciona a limitaciones y precariedad en el acceso a servicios básicos, inseguridad alimentaria y nutricional, exposición y vulnerabilidad frente a riesgos sociales, discriminación y exclusión social, además de otras situaciones que afectan negativamente las condiciones físicas, psicológicas y sociales de los niños y las niñas, y pueden llegar a perjudicar gravemente su desarrollo. Algunas evidencias permiten afirmar que quienes viven la niñez en estos contextos, tienen mayor riesgo de enfrentar en el futuro problemas de salud mental y alcanzar un menor desarrollo cognitivo (Mustard, 2002).

Igualmente, estudios relacionados con el tema demuestran que existe una fuerte correlación entre pobreza y desnutrición, mortalidad, abandono escolar, soledad, exposición a situaciones de riesgo, y otras circunstancias que constituyen obstáculos para el bienestar y el desarrollo de los niños y las niñas en sus primeros años. En general, se afirma que “quienes nacen en familias pobres suelen tener menor nivel educativo óptimo, más probabilidad trabajo infantil, condiciones de vivienda desfavorables, conflicto con la ley, maltrato, entre otras condiciones), que en últimas reflejan que la limitación de oportunidades en la niñez impacta las posibilidades de desarrollo de las personas, y contribuye a consolidar y aumentar las inequidades de generación en generación.” (Vargas, Vargas, Ramírez, & Blanco, 2010). Para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza, se requieren inversiones dirigidas a



solucionar las carencias de la población infantil, debido a los profundos efectos que tiene la atención de la primera infancia y la garantía de sus derechos, sobre el crecimiento y el desarrollo económico a largo plazo.

Entre otros problemas, en la primera infancia nos encontramos con las familias víctimas del conflicto armado cuya situación es una urgencia y un deber obligatorio dedicar los máximos esfuerzos a aliviar, proteger y compensar a todos los niños que han vivido las experiencias traumáticas de la guerra. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), por medio de su Instituto Iberoamericano de Innovación y Desarrollo Educativo (Idie) en Primera Infancia y Derechos de la Niñez, se asoció con SavetheChildren Canadá (SCC) para hacer frente a una preocupación mutua: la situación de la población menor de seis años frente al conflicto armado interno en Colombia. Cincuenta años de guerra no han sido suficientes, y los odios e imposibilidad de perdón y reparación se transmiten de generación en generación. (Marchesi, 2009)

Además, las cifras de niños y niñas reclutados por los grupos organizados al margen de la ley en Colombia, actualmente es desconocido, lo cierto es que, entre 1999 y 2008, fueron atendidos por el Programa de Atención Especializada del ICBF, 38.505 niños, niñas y adolescentes desvinculados. Cuando se les preguntó sobre la participación de otros niños, niñas y adolescentes en el grupo, el 90% confirmó que había con ellos otros más. Un 15% dijo que fue forzado a vincularse a tales grupos y el 85% admitió haber ingresado “voluntariamente”, aunque fueron realmente forzados por condiciones familiares, sociales, culturales, económicas y políticas, entre otras. El reclutamiento de muchos de estos niños, niñas es visto por ellos



mismos, sus familias y comunidades como casi la única opción para sobrevivir en contextos de extrema violencia: convertirse en un actor violento.

La familia es el primer escenario donde se pone en juego la inclusión social del niño y niña, tiene sus primeros aprendizajes sobre valores que están en la base de cualquier historia resiliente: equidad, justicia, oportunidades, participación, tolerancia, respeto, afecto, protección y dignidad. Allí se adquiere algo muy importante: una identidad, que va más allá del nombre, que nos identifica positivamente con otras personas y que está asociada con la autoestima.

Además, juega un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y las niñas en la primera infancia por tres razones esenciales: Porque es el contexto principal de socialización y construcción de vínculos afectivos. Porque es corresponsable en la garantía de los derechos junto con el Estado y la sociedad civil.

IV) Escuela y Atención a La Diversidad Infantil

Es preocupante pensar que la escuela interprete la diversidad en la educación inicial, solo con población educativa en contextos desfavorables de discapacidad, inmigración o etnicidad. Si bien es cierto que en el aula de clase existe presencia de estas problemáticas; también es cierto que hay otros estudiantes que no presentan las caracterizaciones anteriores y no por esto dejan de ser estudiantes diversos que de igual forma presentan necesidades que requieren atención educativa personalizada.

De ahí la importancia de indagar y reflexionar sobre el problema de la diversidad en un contexto educativo no denominado diverso, es necesario



indagar sobre los conocimientos actuales que los educadores infantiles tienen sobre diversidad, aportar perspectivas más amplias permite tratar a la primera infancia desde una mirada menos estigmatizada. Las concepciones de los educadores infantiles sobre diversidad posibilitarán o entorpecerán el desarrollo integral de los niños en el aula de clase, de igual forma se pondrían en sospecha las formas y prácticas educativas institucionales que se centran en diversidades específicas o que no la consideran (Barrero, 2016).

La diversidad es una de las condiciones de los estudiantes en las etapas infantiles y primaria, esta diversidad se debe a causas sociales, culturales, familiares y personales, entre otras, convertirse en desigualdades u oportunidades de aprendizajes. Por ello la escuela debe aceptar la importancia de la participación y la colaboración de los padres en la atención de los niños/as y la necesidad de una relación cordial entre docente y padres para que los/ las profesores/as puedan realizar su función de manera efectiva y completa.

Antecedentes históricos sobre la atención a la diversidad en la primera infancia se hacen apreciables en las concepciones de los pedagogos (Comenio, 1983) y (Rousseau, 1989); quienes si bien, no hacen mención al término atención a la diversidad, en sus postulados resaltan de manera muy especial, la necesidad de respetar la naturaleza de los niños, sus características específicas en las primeras edades y distinguen este período evolutivo de otros estadios del desarrollo del ser humano. Comenio (1983) en su obra *Didáctica Magna*, señala como un problema de la educación en su época, la desatención al carácter individual de la enseñanza, le vio un valor primordial al derecho a la



igualdad en la educación, independientemente de las características de los educandos, incluyendo los más difíciles de educar, según palabras del autor.

En la obra de Montessori (como se citó en Monés y Vallet 2000) por primera vez se establecen los períodos sensitivos de la etapa preescolar, como momentos importantes para una mejor atención a los niños, esta pedagogía pondera el trabajo individual con los infantes, aunque no deja de reconocer el trabajo en grupos, los cuales, a juicio de la autora citada, no deben ser demasiado grandes para atender mejor a los niños. No obstante, para ella, el principio de la individualidad, significa dejar ante todo que el niño haga aquello que desea para no interferir su libre desarrollo, aquí el papel del educador es organizar el ambiente para satisfacer las necesidades de autoconstrucción de los niños, y que el educador debe abstenerse de participar en el proceso de desarrollo, dejando a los niños que aprenden por sí solos.

Esta postura se inscribe en posiciones de una educación espontánea y ha recibido cuantiosas críticas de quienes compartimos la posición teórica de (Vigotski, 1989) y de otros seguidores actuales de la teoría histórico cultural, proponen que la educación no debe ir a la zaga del desarrollo sino debe antecederlo, conducirlo y tirar de él, atribuyéndole al educador el rol de mediador social que dirige el proceso educativo, el cual guía, orienta y conduce el desarrollo del niño.

La concepción educativa de Decroly (como se citó en Domínguez y Martínez 2014) se pronuncia por la necesidad de clasificar a los niños de acuerdo con su desarrollo intelectual, hacer grupos homogéneos, para adelantados o retrasados y desarrollar secciones especiales para trabajar con los más deficientes. Se aprecia que el autor se acerca intencionalmente a la



necesidad del diagnóstico y a la atención a las diferencias individuales de los niños; sin embargo, se considera que la propuesta de clasificar y homogenizar grupos de educandos, es una alternativa que no es eficaz para la correcta atención a la diversidad, porque se ha demostrado que la clasificación conlleva a la segregación, al igual que la homogenización de los grupos.

La historia de la educación para la diversidad se originó en el marco del movimiento social indígena, considerando posteriormente a las comunidades afrocolombianas. El término etnoeducación es reconocido oficialmente hasta la constitución de 1991 y, desde entonces, es acogido como respuesta a la necesidad de reconocimiento de los grupos sociales históricamente marginados desde los imaginarios construidos por el poder dominante, que tradicionalmente ha legitimado un sentido único y una única forma de percibir, comprender y relacionarse con el mundo (Muñoz, 2013, p. 5).

En Cuba, en el período colonial y neocolonial, predominó una visión limitada de la atención a la diversidad en la educación de la primera infancia, las pocas instituciones que brindaron algún tipo de atención a los niños de la primera infancia: casas de beneficencias, casas cunas y casas de maternidad, centraron su atención mayormente en aspectos asistenciales, brindándole atención caritativa a niños huérfanos, abandonados. La introducción del denominado kindergarten; no obstante, a estos solo asistían un reducido número de niños dada la discriminación racial y clasista.

En la actualidad el currículo de la educación en Cuba tiene entre sus fundamentos la teoría Histórico Cultural de Vygotsky (1989), por lo que se reconoce el papel trascendental que juega el medio social y las influencias que este ejerce en el desarrollo integral del niño. El educador de la primera



infancia atiende la diversidad educativa como tarea primordial, porque se trata de la edad donde comienza a gestarse la individualidad como característica de la personalidad. Para que el diagnóstico de la primera infancia constituya una vía para la atención a la diversidad debe ser integral, no limitarse solo al niño, sino a la familia y la comunidad, asumiendo la responsabilidad colectiva y a su vez, creando un proyecto educativo consensuado, compartido y contextualizado (Bonafe, 2013).

Se afirma que la educación inclusiva constituye una oferta adecuada y responsable para el trabajo que se exige a los docentes en la actualidad, respondiendo profesionalmente a las implicaciones pedagógicas y organizativas que resultan pertinentes, de manera que se pueden lograr los objetivos de convivencia en la diversidad, anhelados a lo largo de la historia (Marchesi, Blanco & Hernandez , 2014).

El Estado Colombiano, en alianza con entidades públicas y privadas ha avanzado en las políticas públicas a favor de la primera infancia, ha puesto especialmente interés a la diversidad cultural en los contextos urbanos como objetivo primordial, puesto que se evidencia la necesidad de respuestas formativas que logren atender las necesidades de niñas y niños pertenecientes a grupos minoritarios. En estos contextos se encuentran niños inmigrantes y otros nacidos en la ciudad que provienen de comunidades indígenas. Estos niños enfrentan dificultades debido a los choques culturales de la cultura dominante y la minoritaria, así como actos derivadas de la violencia, el racismo, la discriminación en contextos excluyentes (Barriga, 2013) .

En los países latinoamericanos como Chile (2017), determinan que la educación con enfoque inclusivo, aspira al desarrollo de las escuelas comunes



para que todos los estudiantes, no obstante, sus diversidades individuales, culturales y sociales ante el aprendizaje puedan acceder a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprender y participar en el contexto escolar. Pese a las diferencias entre países, es posible afirmar, aunque se evidencien avances en las políticas de la primera infancia la educación no está logrando reducir las desventajas con la que los estudiantes llegan a la escuela, que es una de sus principales funciones. Aquellos que provienen de los hogares vulnerables, viven en la zona rural, pertenecen a pueblos originarios o afro descendientes y con discapacidad se encuentran en una situación de inequidad y las brechas se acentúan a medida que se avanza en el sistema educativo, siendo más agudas en la educación secundaria y postsecundaria.

En este mismo orden de ideas no todos los excluidos son igualmente visibles, es notoria, por ejemplo, la falta de información sobre los estudiantes con discapacidad, especialmente aquellos con discapacidades más severas o múltiples. Esta falta de información dificulta la definición y retroalimentación de políticas y la inversión de los recursos necesarios para atender sus necesidades y garantizar la igualdad de condiciones. Un tercer elemento a destacar es la múltiple discriminación o segregación, es decir, la convergencia de dos más factores de exclusión que se potencian entre sí, colocando a un importante porcentaje de la población en una grave situación de desigualdad y exclusión. Los estudiantes de pueblos originarios, afro descendientes y con discapacidad tienen índices más altos de pobreza, y si habitan en la zona rural tienen además menores opciones de acceder a la educación secundaria y superior (Marchesi, Blanco, & Hernandez, 2009).



Por tanto, la escuela en el proceso educativo que tenga en cuenta la atención a la diversidad las normativas deben educar y estimular a los niños, teniendo en cuenta lo que es posible lograr en cada uno desde las potencialidades de su desarrollo. Para la atención a la diversidad en el grado preescolar resulta una vía importante el diagnóstico sistemático y el final. Estos deben caracterizarse por su carácter integral, con énfasis en la valoración del desarrollo desde de la relación entre la esfera cognitiva instrumental y afectiva motivacional volitiva.

Aguilar (2013, p.52) propone que el educador debe mantener su posición como guía en la dirección de este proceso: debe saber orientar las tareas, saber identificar cuándo los niños necesitan ayuda, y qué nivel aplicar en dependencia del diagnóstico sistemático, utilizar el estímulo y la aprobación, no apresurarlo por el resultado de la tarea, sino darle el tiempo que cada cual necesita según sus características individuales. Plantea que la escuela debe ser un espacio, no sólo de cohabitación sino de convivencia, ha de ser construido con el propósito de generar la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva o multicultural para permitir el encuentro de los actores, grupos o colectivos y favorecer una relación equivalente.

V) Marco Legal

A continuación se mencionan una serie de acuerdos internacionales en los cuales el Estado colombiano ha asumido compromisos en relación con la atención integral a la primera infancia, entre éstos se considera la declaración



final, publicada por la UNESCO, de la Conferencia Mundial Educación para Todos, en Jomtien (1990), la cual incluyó como una de sus conclusiones: El aprendizaje comienza desde el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la Educación Inicial de la infancia, lo cual puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones según convenga.

Igualmente, las ministras y ministros de educación de los países iberoamericanos convocados por el Ministerio de Educación de Panamá y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, reunidos en la ciudad de Panamá el 3 y 4 de julio de 2000 para la celebración de la X Conferencia Iberoamericana de Educación, con el propósito de analizar y debatir los problemas propios de la Educación Inicial en el Siglo XXI. Los resultados de las deliberaciones se expresan en la Declaración de Panamá, reconociendo que: “...para lograr una educación de calidad para todos se requiere impulsar la educación de la primera infancia.”

Por otro lado, La Alianza Save the Children, comprometida con minimizar los efectos emocionales alrededor de la niñez en el mundo sobre todo aquellas poblaciones vulnerables, ha venido trabajando para garantizarle su protección y el acceso a una educación de calidad; con este propósito ha implementado un programa global denominado «Reescribamos el futuro», que opera en 32 países afectados por conflictos armados y que aboga por que también en Colombia se garantice el derecho a una vida digna de la niñez desde sus primeros años.



El Instituto de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la OEI, instancia iberoamericana que ha venido generando convergencias y fortaleciendo las iniciativas sobre la garantía de los derechos de la infancia que se suceden en sus países miembros, ha creado un programa de atención integral, para continuar desarrollando estrategias de intervención, así como produciendo investigaciones para que se minimice el impacto del conflicto en los niños y cesen la inequidad y la falta de garantías para la niñez de la región (Marchesi, 2009).

Durante la última década, en el estado de Colombia se han dado avances importantes en la atención a la primera infancia y la educación inicial. Con la sanción de la Ley 1098 de 2006 se da paso a la política pública de primera infancia y se fortalece e instala un nuevo panorama educativo para nuestros niños y niñas desde su concepción hasta los cinco años de vida. Todos los gobiernos de América Latina apuestan a esta primera infancia, pues se han convencido de que entre más temprano se eduque al ser humano, menos serán las problemáticas que tendrán que enfrentar en el futuro.

A partir del Decreto 2082 de 1996, concerniente a la atención a personas en condiciones de discapacidad y excepcionalidad, pasando por el Decreto 366 de febrero 9 de 2009, donde se reglamenta la educación inclusiva, y los Lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable, se puede reconocer que el gobierno, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha realizado esfuerzos para el reconocimiento y atención a dicha población.

El objetivo de la Política Pública Colombiana por la Primera Infancia en gran medida, en el Conpes, CONPES 109 de diciembre de 2007, a través del



cual se oficializó la política pública Colombia por la Primera Infancia. Se trabaja a través de siete objetivos específicos:

Fortalecer y aumentar las coberturas de educación inicial en sus modalidades de atención integral en los entornos comunitario, familiar e institucional; garantizando su sostenibilidad financiera; b) posicionar el tema de primera infancia para sensibilizar y movilizar al país sobre la importancia crucial de los primeros años de vida; c) promover la salud, la nutrición y los ambientes sanos, prevenir y atender la enfermedad, e impulsar prácticas de vida saludable y condiciones de saneamiento básico y vivienda; d) promover prácticas socioculturales y educativas, que potencien el desarrollo integral durante la primera infancia; e) garantizar la protección integral y la restitución de los derechos de los niños y niñas que hayan sido vulnerados, especialmente aquellos pertenecientes a grupos y/o poblaciones en riesgo; f) potenciar a las familias y cuidadores primarios para relacionarse con los niños y las niñas de manera más equitativa e inclusiva, e igualmente a los centros de desarrollo infantil y la comunidad, partiendo del respeto por la diversidad cultural en las pautas de crianza y g) crear y fortalecer los mecanismos necesarios para el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de la política de primera infancia para que, tanto el Estado como la sociedad, puedan



realizar análisis periódicos para garantizar una eficiente y eficaz gestión de la política.(Simarra, 2010, p. 14)

De igual manera, la ley 75 se crea el Instituto Colombiano De Bienestar Familiar con el objetivo de “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar”, dando vida en forma más generalizada a una concepción asistencialista, centrada en la protección, vinculada al trabajo social y la nutrición y alejada, por mucho tiempo, de directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar existente en ese momento, se da origen a los Centros de Atención Integral al Preescolar, orientados a la atención de las hijas y los hijos de los trabajadores, los cuales vienen a sumarse a los jardines infantiles nacionales(Bienestar familiar, 2016).

Así mismo, ante la necesidad de la atención y cuidado de la primera infancia y el ingreso de la mujer al trabajo se creó 6 jardines infantiles populares nacionales en las principales ciudades del país, adscritos al Ministerio de Educación Nacional, con el interés de garantizar el acceso de las clases menos favorecidas a la educación preescolar. De igual manera se amplía la cobertura a través del decreto 1576 de 1971 se crean otros 22 jardines infantiles nacionales, con lo cual se amplía la oferta tanto en las grandes ciudades como en las intermedias con el fin de atender integralmente a las infancias(Abello, 2014).

Por su parte, los hogares comunitarios creados en 1972 son una modalidad de atención orientada a niñas y a niños menores de 5 años de edad con el objetivo de brindarles atención en afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial. Las modalidades de atención de estos hogares son: a)



Hogares FAMI (Familia, Mujer e Infancia) orientados a la atención de familias con mujeres gestantes, madres lactantes y niñas y niños menores de 2 años; b) Hogares tradicionales que atienden a niñas y niños de 0 a 5 años, ya sea en el tipo hogar comunitario familiar, hogar comunitario grupal, hogar comunitario múltiple, hogar comunitario múltiple empresarial y jardín social (Abello, 2014).

En 1976, mediante el decreto 088, se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. En el artículo 4 se plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad (Abello, 2014).

En 2006 promulga la Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia, en la cual se exponen varias premisas no negociables por las que la sociedad debe responder, tales como la protección integral (artículo 7) y el interés superior de las niñas y los niños desde la primera infancia, asimismo son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados Internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud, nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. Tiene como finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Asimismo, el CONPES 109 de 2007 “Política Nacional de



Primera Infancia” el cual promueve la atención prioritaria y la restitución de los derechos en caso de que estos sean vulnerados (ICBF, 2016).

Ley 1804 de 2016 La política pública de Atención Integral a la Primera Infancia actual, que se materializa a través de la Estrategia De Cero a Siempre, es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013).

En la meta 2021 expone que se garanticen las condiciones básicas de alimentación y de salud de los niños pequeños, la provisión de estimulación variada, el apoyo a las familias para que atiendan las necesidades, el desarrollo y la educación de sus hijos, y la incorporación progresiva de los niños en situaciones educativas organizadas que contribuyan a su maduración y aprendizaje (Unesco, OEI, & Cepal, 2011).

Ley 115 de 1994: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (ICBF, 2016). Por lo tanto, los maestros agentes educativos que conozcan las leyes y el concepto de diversidad que viene implícito en cada una de las normativas se les invita a trabajar prácticas diferenciales para cada infante, que permita disfrute y goce



de sus derechos y posibilitar dentro de la escuela una pedagogía no excluyente, teniendo en cuenta la historia y las familias de donde provienen los estudiantes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez desarrollado el cuerpo descriptivo se procedió a **triangular de información con base a cuatro categorías de análisis: diversidad, primera infancia, familia y escuela** a través de la recolección de información usando como procedimiento una matriz la cual ayudó a destacar los puntos de importancia en los documentos consultados.

La familia es el primer mundo social que encuentra el niño o la niña, que a través de los padres, abuelos o personas a cargo, experimentan las primeras relaciones y se les proporcionan sus primeros conocimientos, como la de ser tratados como individuos diferentes. Igualmente se convierte en un importante grupo referencial de normas y valores los cuales niños(a) aprende como propias y en el futuro le ayudarán a desenvolverse en el entorno ya que son la base para la formación de su personalidad.

Cuando se habla de educación infantil se piensa en los actores o categorías que la conforman: infancia, escuela y familia. El modelo ecológico del desarrollo humano Bronfenbrenner (como se citó en Jaramillo, 2007) sostiene que los niños y niñas se desarrollan en contextos interconectados, entendiéndose por ellos la familia y la escuela, y que éstos influyen sobre su desarrollo. Es en la familia y la escuela donde los niños y las niñas preescolares pasan la mayor parte del tiempo. Los adultos, como modelos,



tienen influencia sobre el desarrollo y el comportamiento infantil y estas experiencias marcan la pauta para el comportamiento en su vida posterior.

Los elementos que caracterizan los procesos educativos que se orientan al principio de integralidad son: prestación conjunta de los servicios de educación y cuidado; donde se garantizan ambientes protectores que reúnan condiciones de infraestructura y logística para favorecer una atención pertinente y adecuada y generar en los niños sentimientos de confianza para crear y vivir relaciones de afectividad, solidaridad, respeto y participación. Por otro lado, la atención no escolarizada, basada en metodologías y contenidos diferentes a los formalizados de la educación básica, desarrollados en espacios abiertos que respondan a sus necesidades y características, logrando la articulación entre juego, arte, lenguaje y literatura, de manera tal que aseguren aun universo de experiencias capaces de despertar en el niño el interés por el conocimiento del mundo social y natural, una adquisición y dominio del lenguaje, una participación en la vida cultural de su tiempo y de relaciones plenas de sentido. Fortalecimiento del rol de la familia como primer educador y como corresponsable de la educación de la primera infancia, de manera tal que se favorezca el crecimiento, desarrollo y aprendizaje. El afecto y buen trato como elementos esenciales que permitan establecer vínculos de identidad que potencien el desarrollo físico, psicológico y social de los niños menores de 6 años (Fernández, 2011; García, 2008; González & Serrano, 2017; Jiménez, 2005; Torres, 2012; 2008).

En consecuencia, la educación infantil no solo se realiza en el contexto escolar si no que es una función compartida con la familia, además, se cuenta con la ayuda del Estado por darle prioridad a la atención de la infancia desde

el primer momento cuando Colombia se ha elevado a principio constitucional los compromisos adquiridos, establecidos en el artículo 44 de la constitución política de 1991: Los derechos del niño prevalecen sobre los correspondientes a las demás personas. En este artículo, al reconocer los derechos fundamentales de los niños, se establece la obligatoriedad del Estado, la sociedad y la familia de protegerlos contra toda forma de maltrato y explotación, como también la Ley 1098 de 2006, se toma el concepto del niño y la niña desde sus primeros años, sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social.

De esta manera, frente a dicha discusión, del presente capítulo se puede, realizar entre otras, las siguientes conclusiones:

- La diversidad de las infancias comprende no solo aquellos sujetos en condición de discapacidad, también aquellos grupos de origen étnico, talentos excepcionales, poblaciones vulnerables como población en condición de desplazamiento, conflicto armado, pobreza, abandono, entre otros.
- La familia juega un papel importante en la edad inicial del ser humano su función fundamental está basada en valores, principios, propiciando ambientes armónicos, afectivos que favorezcan un pleno desarrollo del individuo.
- La escuela debe asumir las diversidades de la infancia como un modelo de enseñanza capaz de brindar una formación equitativa e integral
- Los docentes no están del todo capacitados para asumir el reconocimiento de la diversidad en las infancias como condición única



del ser humano por falta de desconocimiento de la diversidad y políticas públicas que garantizan una educación inclusiva

- A manera general según la fuente consultada se pudo evidenciar el concepto de diversidad en las infancias es nuevo para el campo educativo.
- Faltan conclusiones con respecto a las tendencias y desarrollos

En esta investigación documental se encontraron estrategias en la familia que contribuyen a potenciar cuatro ejes constitutivos de los procesos de inclusión infantil como son: el favorecimiento de vínculos, el reconocimiento y desarrollo de competencias, el reconocimiento de la singularidad y el fomento de la participación (Jaramillo, C, N, López, & Pérez, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, M. C. (2014). *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación integral en marco de la atención integral*. Bogotá.
- Aguilar B. M (2013). Educación, Diversidad e Inclusión: La Educación Intercultural en Perspectiva. *Ra Ximhai*, vol. 9, núm. 1, enero-abril, , pp. 49-59 Universidad Autónoma Indígena de México.
- Alcántara, A. (2013). Educación Superior e Inclusión Social en México: algunas experiencias recientes. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 17 - 28.



Álvaro Marchesi, R. B. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva. 175.

Anaya, G. S. (09 de Marzo de 2007). Universidad de Cartagena inaugura sede en El Carmen de Bolívar. (U. Colombia., Entrevistador) Cartagena de Indias, Colombia. Obtenido de <http://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2007>

Arizabaleta, S. L. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes No. 45*, 41 a la 52.

Banco Interamericano de Desarrollo. (Febrero de 2016). *+Inclusión Social. Lecciones de Europa y perspectivas para América Latina.*

Banco Interamericano de desarrollo. (02 de Noviembre de 2017). *¿Los de afuera? La exclusión social en América Latina y el Caribe.* Obtenido de <https://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2007-11-02/>

Barrero, A. (2016). lo visible e invisible de la diversidad en la educacion infantil. 15.

Barriga, A. M. (2013). *Diversidad cultural en la primera infancia : un reto educativo en contextos urbano*, 14.

Barriga, A. M. (2013). Diversidad cultural en la primera infancia : un reto educativo en contextos urbanos . *Educacion y ciudad*, 14.

Barriga, A. M. (2013). Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos. *educacion y ciudad*, 14.



Barriga, A. M. (2013). Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos. *educacion y ciudad*, 14.

Barriga, A. M. (2013). Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos. *educacion y ciudad*.

Bedouch P, L. J. (s.f.). Compliance with guidelines on antibiotic prophylaxis in total.

Bell, R. (2002). Pedagogía de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de. *Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, 12.

Betancur Agudelo, J. (2016). Una inclusion excluyente: reconfigurando la inclusion en la escuela. *Revista de investigacion PLUBINDEX*, 11.

Betancur, E., & Julian, A. (2016). una inclusion excluyente. *revista de investigaciones PUBLINDEX*, 11.

Bienestar familiar. (28 de Diciembre de 2016). *Liniamientos tecnicos de la primera infancia*. Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co>

Blanco Guijarro, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre*, 8.

Blanco Guijarro, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación. . *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 8.



Blanco, R. (2006). La equidad y la Inclusión uno de los desafíos en la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-15.

Blanco, R. (abril de 2008). Obtenido de La educación inclusiva: El camino hacia el futuro.

Blanco, R. (25-28 de Noviembre de 2008). *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO*.

Blanco, R. (2008). *La educación Inclusiva: El Camino Hacia el futuro*. .

Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 37 a la 55.

Blanco, R., & Umayahara, M. (2014). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Trineo S.A.

Blanco, R. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*.

Bobadilla, A., & Rocio, M. d. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 12.

Bonafé, A. d. (2013). La renovación de las políticas educativas para la primera infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 20.

Bonafé, A. d. (2013). la renovación de las políticas educativas para la primera infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 20.

Castellanos, D. (2012). La diversidad educativa: un desafío al proceso de enseñanza. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12.



Catillo, H. D. (2012).

CEPAL. (2014). *Comisión Económica para América Latina*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/inclusion-social>

CEPAL. (14 de Octubre de 2015). *Comisión Económica para América Latina*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/inclusion-social>

Comenio, J. (1983). *Didáctica Magna. Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, 12.

Comisión de Educación Británica . (1978). *Informe Warnock*.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). *de cero a siempre atención integral a la primera infancia*. Bogotá.

Consejo Distrital de Cartagena de Indias. (junio de 13 de 2016). Plan de desarrollo 2016-2019 primero la gente. Cartagena, Colombia.

Consejo Nacional de Acreditación. (Enero de 2013). Lineamientos para la acreditación de programas en pregrado. Bogotá, Colombia.

Constitución política de Colombia . (1991).

Constitución política de Colombia . (1991). *De los Principios Fundamentales ART. 1.*

CURN. (22 de 07 de 2015). *Documento Maestro Registro Califica de Programas*. Obtenido de Corporación universitaria Rafael Núñez.

Del Castillo, H. (2010). Las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, una mirada desde. *Hexágono Pedagógico*, 121 - 134.



Domínguez, M., & Martínez, F. (2014). La atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12.

E, B., & Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 19.

El Congreso de Colombia. (Diciembre de 1992). *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992*. Bogota, Colombia.

El Congreso de Colombia. (17 de Febrero de 2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*.

Elena Balongo González, R. M. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electronica de investigacion educativa*, 18.

Equipo MISEAL. (2013). *Medidas para institucionalizar la inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de America Latina*. Obtenido de <http://www.miseal.net/>

Fermin Gonzalez, M. (2014). Por una Educación Inicial en y para la diversidad: ¿conocen y atienden los maestros este reto. *Revista Internacional de Diversidad e Identidad en la Educación*, 14.

Fernandez, B. (2011). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electronica de investigacion educativa*, 18.

García, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Revista Electronica De Investigación Educativa*, 18.



Giraldo, R. (2012). Recursos didácticos para la enseñanza –aprendizaje de los escolares. *Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, 12.

GÓMEZ, E. O., & JUDITH, V. G. (2013). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. 10.

González, M. B., & Serrano, R. Y. (2017). 17.

Gonzalez, M. F. (2014). *Por una Educación Inicial en y para la diversidad: ¿conocen y atienden los maestros este reto?*, 1-14.

González, M. F. (2014). Por una Educación Inicial en y para la diversidad: *common ground*, 15.

Guerra Gonzalez, C., Nieve, M. R., & Jixy, M. G. (2012). La atención a la diversidad Educativa en la infancia preescolar. 1-12.

Guerra González, I. C., Martínez Galiano, J., & Martínez Rubio, B. N. (2014). Reflexiones Teóricas y Prácticas en Torno a La Atención a La Diversidad Educativa en La Infancia Preescolar. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 5(3).

Guerrero, G., & Demarini, F. (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. MISC.

Jaramillo, J. M., C, R. M., N, G. A., López, L. D., & Pérez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana. scielo*, 18.

Jaramillo, L. (2007). Concepcion de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educacion Universidad del Norte*, 1-16.



- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores Universidad del Norte*, 16.
- Jiménez, C. (2005). Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad. *Pearson Educación*, 17.
- Julia, S. T. (2010). *Panorama de las políticas públicas de primera infancia en Colombia*, 1- 21.
- La Comisión Eupera . (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020*. Obtenido de <https://ec.europa.eu/info/education>
- Ley 1098* . (2006).
- López, R. (2012). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela. *Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, 12.
- M., P. (2002). *Qualitive research and evaluation methods*. 3rd ed. *Thousand Oaks: sage; 2002*.
- Marchesi, A. (2009). Colombia huellas del conflicto en la primera infancia. *numero Ediciones*, 290.
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernandez, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en iberoamerica. *OEI*, 175.
- Martínez, S. D. (2008). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *revista digital para profesionales de la enseñanza*, 15.
- Martínez, S. D. (2008). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *revista digital para profesionales de la enseñanza*, 15.



- Martínez, S. D. (s.f.). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *revista digital para profesionales de la enseñanza*.
- Mayorga., G. P. (12,13,14 de Noviembre de 2014). *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/congreso2014/>
- Melo, L. A. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, 59 a la 111.
- MEN. (2002). *FORO DE ETNOEDUCACIÓN*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/>
- MEN. (Septiembre de 2008). *Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*.
- MEN. (2013). *Caracterización de los estudiantes y diagnóstico de deserción*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co>
- MEN. (2013). *Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogota .
- MEN. (julio de 2016). *Decreto 1075.Art 2.3.3.1.4.1(2016)* .
- MEN. (21 de Noviembre de 2016). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co>
- MEN. (16 de Marzo de 2016). *Red de universidades de educación en territorios rurales*. Obtenido de <https://rural.mineduc.cl/2016/03/16/red-universidades-educacion-territorios-rurales/>



- Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas. (2011). *Mesa de Organizaciones Afrocolombianas*, (pág. 14). Bogota.
- Monés, J., & Vallet, M. (2000). La atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar. *Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, 12.
- Nieve, M. R., Galiano, j. M., & Gonzalez, I. C. (2014). La atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1 -12.
- OEI. (Septiembre de 2008). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de Metas 2021.
- OEI. (2009). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España.
- Oliva Gomez, E. (2013). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalizacion. *Scielo*.
- ONU. (10 de Diciembre de 1948). *Organización de las naciones Unidas*. Obtenido de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Otálora-Gallego, D. (2017). Educación inclusiva para la primera infancia. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 8.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. *Scielo*.
- PattonM. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. *Thousand Oaks: Sage; 2002*.



Planiol, & Ripert. (2002). *Tratado Práctico de Derecho. Scielo.*

Política, C. (1991). *Artículo 44.*

Portal de la Unión Europea . (2016). *Horizonte 2020.*

Portal de la Unión Europea . (2017). *Es Horizonte 2020.* Obtenido de
<https://eshorizonte2020.es>

Puerto Santos, J. (2007). La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la
evolución de la atención de la infancia. *Revista Científica de
Universidad del Norte.*

Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad. (2016). *IncluD-ed.*
Obtenido de <http://www.includ-ed.eu/es/la-red>

Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas. (2013). *Equidad
e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Los
casos de Bolivia, Chile, Colombia y Peru.* Chile.

Ríos, B. M. (2015). *Sin inclusión no hay desarrollo: la política española de
cooperación internacional y las personas con discapacidad.* Madrid,
España.

Rousseau, J. J. (1989). Emilio o De La Educación. *Didasc@lia: Didáctica y
Educación*, 12.

Sampieri, R. H. (1997). *Metodología de la Investigación.* Mexico: McGraw
Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.



- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2016). *Metodología de la investigación*. Mexico: Free libros.
- Serrano, A. (2010). Incidencia de las actitudes de los docentes regulares en el Comportamiento de los estudiantes con limitación visual Incluidos en escuela regular. *Hexágono Pedagógico* , 40 - 58.
- Serrano, E. A. (2017). La Inclusion como un proceso por el sistema Educativo: Experiencias de inclusion en la universidad de Holguin, Cuba. *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 138,, 81-98.
- Simarra, J. S. (2010). *panorama de las politicas publicas de la primera infancia en Colombia*, 21.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 17.
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: Promoviendo comunidades de. *Revista Educatio Siglo XX*, 17.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien 1990*.
- UNESCO. (26-28 de Abril de 2000). *Marco de Acción de Dakar*.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación.*, (pág. 9). Ginebra.



UNESCO. (Junio de 2012). *Organizacion de las Naciones Unidad para la Educacion, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <http://www.unesdoc.unesco.org>

UNESCO. (21 de Mayo de 2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*.

UNESCO. (2015). *Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO. (19 al 22 de Mayo de 2015). *Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <http://www.unesco.org>

Unesco, OEI, & Cepal. (2011). *Metas educativas 2021*. Madrid.

Vargas, J. E., Vargas, J. F., Ramírez, C., & Blanco, M. (2010). *Primero la Primera Infancia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Vigotski, S. L. (1989). Obras completas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*., 12.

Vasquez, Karina, Mancilla, Carlos, Muñoz. Victor, O. Jara, Jesse Andrés. La Educación inclusiva en la realidad educativa chilena. Apuntes Universitarios. Revista de Investigación [en línea] 2017, 7 (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 6 de octubre de 2018] Disponible en: HYPERLINK "<http://www.redalyc.org/articulo.oa>" <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467650996008>> ISSN 2225-7136



CAPITULO V

Objetivo 2:

La Discapacidad Como Categoría Social En El Contexto

Normativo

María Celina NaizirUrquijo

Pedro Roberto Torres Pérez

Heidi del Castillos Ballestas

INTRODUCCIÓN

Es necesario generar una serie de reflexiones acerca de la discapacidad, desde su constructo teórico, histórico, cultural y social, ya que dicho concepto ha cambiado con el paso de los años, sin embargo, se conserva la mal llamada costumbre de discriminar y segregar. Por esas y otras razones, este capítulo se presenta como una alternativa para comprender el posicionamiento de la discapacidad como categoría social tomando como punto de partida la normatividad nacional en discapacidad, lo cual pretende identificar si la legislación colombiana la reconoce como categoría social y como expresión de la diversidad. Para ello, el texto sustenta fehacientemente que la discapacidad ha alejado de mantener percepciones negativas en sociedad y que se ha convertido en un asunto social que expresa diversidad y enriquece a la población.



ANTECEDENTES TEÓRICOS

La exclusión social es una situación relevante que les toca enfrentar a las personas en condición de discapacidad, tal como son denominadas por el marco normativo nacional, pues ser discapacitado en sociedades donde el rechazo, la discriminación y la segregación parecen ser características propias del ser humano. Así mismo, los estereotipos y prejuicios que consecuentemente a lo largo de la historia cultural han padecido las personas en condición de discapacidad han sido objeto de burla, de señalamientos inhumanos tratando con desconsideración o sin el debido respeto a las demás personas.

A lo anterior se colige, que la persona en condición de discapacidad deja de ser sujeto de derechos en muchos aspectos y ámbitos de la vida cotidiana. Ello infiere que la discapacidad no es más que una característica deshumanizante; obligándoles a este grupo de personas a estar condenadas a vivir en sociedades imponentes de obstáculos y barreras que fomentan las dinámicas de exclusión y marginación. Luego entonces, la lucha por la inclusión social de la discapacidad se presenta como una alternativa para visibilizar y crear nuevas percepciones para el reconocimiento, la tolerancia y el respeto por el otro, ha resultado ser una ardua tarea en tanto enfrentar y tratar de crear nuevos pensamientos en sociedades donde por lo negativo está arraigado es un asunto de lucha. Sin embargo, el activismo y las acciones afirmativas y positivas han incido mucho en el avance frente a la discapacidad y a las personas con discapacidad.

De acuerdo a la Ley estatutaria 1618 del 2013, en su artículo 2. , refiere que las



Personas con y/o en situación de discapacidad:
Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Teniendo en cuenta lo anterior, vemos que frente a eso, el concepto de discapacidad ha tenido varias acepciones y estas variaciones conceptuales, han considerado la condición de discapacidad de las personas como producto de hechizo maldición de Dios o enfermedad que ameritaba que quien la padecía fuese castigado, asesinado o recluido en hospitales y en las mazmorras de las antiguas iglesias, entre otras acciones que desmoralizan a la persona con esa condición; hasta llegar a una de las más recientes vertientes sociales que apoyada por fuertes académicos le conciben como una condición que expresa diversidad. Por su parte Bascones (citado por Ferreira 2008)

La discapacidad es una interacción entre mis limitaciones funcionales y el entorno, con sus factores de equiparación y sus barreras discriminatorias. Es un hecho de la diversidad humana y como tal exigimos que se nos respete, lo cual pasa por construir / transformar una sociedad donde poder ejercer un control sobre nuestra vida hasta donde sea posible, y sobre las acciones que nos conciernen (sobre



nosotros) emprendidas por poderes públicos y otras organizaciones. (p. 1)

Se puede entender que la discapacidad no es más que una característica propia del ser humano, la cual hace parte de la vida del sujeto que la posee aun cuando, esta puede limitar ciertas funciones, el sujeto tiene otras funciones que le permiten desenvolverse en contextos, es por ello que, por poseer cierta condición no deja de ser un ser humano, una persona. Lo anterior indica, que la discapacidad, así como es una condición intrínseca de la persona, también, es una construcción social, es decir, la concepción social permite posicionar a las personas con discapacidad, pero la sociedad general ha sido en esta lucha de reivindicación de derechos (Ferreira, 2008)

La discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individuo o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, interactivo y dinámico entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea. (p.1)

Eso reafirma que la discapacidad es otra característica como otras que puede tener una persona al nacer o en su proceso de construcción de vida, replicando en los contextos de interacción. Frente a los avances del estudio sobre discapacidad y su atención, en un recorrido por lo normativo nacional, se puede evidenciar que la creación de nuevas normas que propenden garantizar los



derechos de los actores en mención. En ese proceso se detallaron numerosas leyes, leyes estatutarias, decretos, circulares, CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) y directivos, todas estas construidas como respuestas al status quo de la discapacidad, salvaguardando derechos fundamentales como el acceso a la salud, la educación y al trabajo, reconociéndose como parte activa de la sociedad y desarrollando acciones que materialicen la mejoría de las condiciones de personas en situación de discapacidad.

La tarea científica de este capítulo consiste precisamente en la revisión de ese marco normativo, con la pretensión de identificar el posicionamiento de la discapacidad como categoría social en los contextos normativos nacionales.

Se espera que los conocimientos obtenidos de esta revisión permitan la creación de nuevos interrogantes e hipótesis, que incentiven a realizar nuevos abordajes en torno a la discapacidad relacionada con otras expresiones de diversidad y diseñar estrategias para el estudio de las mismas, contribuyendo sustancialmente a la aceptación de la discapacidad como expresión diversa que nos enriquece.

De acuerdo con todo lo expuesto, es posible referir que la discapacidad se puede entender como una categoría que identifica a un grupo de personas en específico, con características similares o diferentes, así mismo poseedoras de derechos. Sin embargo, para Barnes (1991) “El término “discapacidad” representa un sistema complejo de restricciones sociales impuestas a las personas con insuficiencias por una sociedad muy discriminadora. Ser discapacitado hoy (...) significa sufrir la discriminación” (p. 5). Esto adhiere,



que con el paso de los tiempos el concepto de discapacidad ha variado de definiciones y percepciones, debido a los cambios sociales que se han generado, sin embargo, históricamente las personas en situación de discapacidad han sido objetos de discriminación y segregación en distintos contextos de integración social tanto es así que han sido invisibilizadas y maltratadas por el reconocimiento y trato como personas, sujetos de derechos, incluso en las normatividades existentes se evidencia el distanciamiento de las realidades con los planteamientos, es decir las políticas públicas y leyes en ocasiones no responden a las necesidades de las personas. Por todas estas situaciones nace la inquietud de realizar esta revisión con el objetivo de analizar el posicionamiento de la discapacidad como categoría social en los contextos normativos. Partiendo de los siguientes interrogantes, el contexto normativo ¿reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos? Además, de develar si ¿reconoce el contexto normativo la discapacidad como categoría social y como expresión de la diversidad?

Las consideraciones en torno a los siguientes interrogantes se constituyen en uno de los principales argumentos que soportan la realización del presente eje o categoría de análisis. Las respuestas de estos ayudarán a dilucidar el posicionamiento de la discapacidad en la sociedad, entender si esta es vista como parte del enriquecimiento de la misma y comprender acerca de esas perspectivas sociales de las personas en situación y/o condición de discapacidad. Así mismo, se conocerán limitaciones, restricciones y barreras normativas para las personas en dicha condición, todas aquellas informaciones obtenidas permitirán contrastar la información contenida en la normativa con las percepciones de los actores, en ese sentido, la investigación pretende crear

conciencia del “todos somos diferentes” y aceptar que esta es una expresión diversa, así como difundir el uso del concepto de diversidad funcional, e incentivar nuevos abordajes de la discapacidad relacionada con otras expresiones de diversidad, de manera semejante este contenido servirá como referente para estudiar, actualizar y contextualizar las políticas en torno a la discapacidad.

CATEGORIAS ANALIZADAS

Dentro de la categoría Discapacidad como categoría social se han encontrado dos temáticas o dimensiones principales que pasaron, luego de un análisis metodológico, a definirse como subcategorías. A continuación, se evidencian en la siguiente figura:



Figura 3. Discapacidad como categoría social



Fuente: elaboración propia

I) Nuevo abordaje de la Discapacidad

Desde la perspectiva conceptual, para Ferreira y Rodríguez. (2010) “El discurso de la diversidad funcional ha de asumir esta ardua tarea: reconsiderar la condición humana, su condición hecha carne, cuerpo y sentimiento, de la persona, con y sin discapacidad” (p. 307). Esto indica, una nueva reconceptualización frente a las concepciones y posición de las personas con diversidad funcional, puesto que en la actualidad referirse a esta población, discapacitados, hace referencia a la discriminación y segregación con sentido a deshumanización de la persona, es que, históricamente el concepto de discapacidad ya ha construido esquemas negativos, en sentido que la sociedad la ha esquematizado con los atributos de anormalidad y ser inservible. Frente a eso, es evidente que aún las sociedades no logran entender que la discapacidad es una característica propia de la persona y que esta mantiene incidencia de construcción y reconocimiento personal en las relaciones interpersonales y sociales en las que el sujeto se mantiene. En ese sentido, la discapacidad es construida en el proceso de habitus de la persona, a esto nos referimos a que el sujeto puede ser tratado de manera positiva o negativa, de tal forma que, como sea el trato en sociedad así mismo se reconocerá.

En ese proceso de cambios y avances, se plantean otras formas de reconocer la discapacidad, desde una categoría social, entendida desde la diversidad como una característica propia de ser humanos, en la que se hace necesario hablar y promover la Diversidad funcional. Ferreira y Díaz (2010) sostienen que

El discurso de la diversidad funcional ha de incorporar en su construcción conceptual de la



discapacidad, y entendido como la reclamación de un orden normativo alternativo al vigente, la exigencia de una categorización de las capacidades, sociales, de los seres humanos, desmedicalizada e inscrita en las demandas socialmente impuestas. (p.304)

En el transcurrir de avance en busca de la libertad de las represiones en las que han tocado enfrentar por las estructuras sociales que históricamente mantienen un sentido negativo al ser discapacitado, donde son estigmatizados como cuerpos enfermos, indicando no poseer habilidades para gozar de una vida “normalizada”. A su vez, en ese modo transitoria han aparecido términos tales como, la minusvalía; refiriéndose a un cuerpo de menor valor, luego, la discapacidad; el cual en estos tiempos se encuentra en proceso reflexivo, ya que utilizar este término se ha denominado como otra forma de discriminación directa y positiva.

Luego se considera la Diversidad funcional resaltando que el término se constituye en uno de los foros de Vida independiente (FVI), del Movimiento mundial de Vida Independiente. A partir de ese encuentro político y académico con asistencia de personas con diversidad funcional, se ha visto la importancia de acoger este término para referirse a las personas en aquella condición. Por el fuerte sentido sociológico, social y político que mantiene en su percepción, es por ello que el autor Ferreira promueve la importancia de incluir en nuestros discursos tanto sociales como médicos.



Por otra parte, encontramos otros planteamientos del autor que coadyuvan a fortalecer la temática desarrollada, vemos que Ferreira y Rodríguez (2010) manifiestan la:

“diversidad funcional indica la emergencia de la resistencia, corporal, experimentada cotidianamente como necesidad de un sentido y una práctica encarnadas que generen una identidad autónoma, de la resistencia del deseo del cuerpo por enfrentar la lucha contra las construcciones” (p. 19).

Entonces, la razón teórica y política de la diversidad funcional como nuevo término, se sustenta en promover el respeto a la dignidad, e integridad de la persona como ser humano. Así mismo, nace como respuesta a las concepciones médicas, las cuales consideran que la discapacidad denomina a un cuerpo enfermo de poca capacidad para realizar acciones. Además, reafirma la teórica social, la cual, también, tuvo origen como contraposición de los discursos médicos. Alegando que si bien en ciertos, la discapacidad manifiesta ser una condición de la salud, es decir, biológicamente es un cuerpo de formación diferente, por ende, se mantiene con funcionalidad diferencial. Sin embargo, también, es cierto que la persona discapacitada se construye socialmente, partiendo de que es una persona, un ser social, por ende, tiene derechos y deberes como toda persona que goza de su cuerpo sin esta diversidad.

II) Diversidad funcional

En este acápite, se muestran los resultados de la búsqueda de todas aquellas producciones que engrosan el estado del arte en torno a la producción



académica sobre la discapacidad o la diversidad funcional. Las cuáles serán analizadas en otro momento dentro del mismo.

Una mirada retrospectiva nos muestra que las personas con diversidad funcional han sido histórica y tradicionalmente discriminadas, muchos de los actores se han convertido en activistas en la lucha por sus derechos, pues aún cuando estos se encuentran referidos en las diversas políticas, leyes, normas, decretos, resoluciones y estatutos, lo cierto es que estas están descontextualizadas.

Según el MEN (Ministerio de Educación Nacional) en el decreto 1421 de 2017, las instituciones están en el deber de crear estrategias para la inclusión y no solo para la integración escolar, respaldado con los criterios para la atención de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales establecidos en la resolución 2565 de 2003. A su vez, es imposible dejar a un lado a las empresas públicas, quienes aun con las exigencias del decreto 2011 del 30 de noviembre de 2017, en el que se estipula el porcentaje “obligatorio” de participación de personas en condición de discapacidad relacionado al tamaño y número de empleados de la empresa, los cuales van desde el 2% para plantas entre 1 y 1.000 empleos y el 0.5% para plantas mayores a 3.001 empleos. De esto, se espera el cumplimiento a 2019 y aun cuando en la actualidad tantas industrias privadas y gubernetamentales reciben beneficios tributarios, la realidad es que las escuelas se niegan o encuentran excusas para la admisión de las personas con diversidad funcional, los centros de salud no brindan oportuna y calidad en la atención y las empresas aun con los beneficios otorgados por el estado se mantienen al margen en la contratación. A diferencia de países como España donde tanto empresas públicas como privadas con más de 50 empleados



están legalmente obligados a disponer de lo que ellos denominan cuota de reserva de discapacitados, correspondiente al 2% del total de sus empleados, en Colombia aún no se supera ni se acerca a esas cifras.

Por otra parte, es necesario realizar un análisis de hallazgos encontrados a lo largo de la búsqueda bibliográfica, donde es posible establecer que en asuntos normativos se han venido abordando en el tema desde la década de los 90, las cuales a lo largo de los años han sido modificadas, restablecidas y nuevas diseñadas con la finalidad de lograr mayor integralidad en el tema de la diversidad funcional. Para el caso de los libros, la búsqueda devela que estos han sido escritos desde el año 2000 hasta la fecha y que el 100% de los mismos corresponden al contexto internacional, concentrado en España.

En cuanto a los artículos se puede evidenciar que el 21.05% corresponden a artículos escritos entre los años 2001 a 2005, el 36.86 % corresponde a artículos escritos en los años comprendidos entre 2006 y 2012 y el 42.10 % son artículos publicados en los últimos 5 años, se puede observar que solo un 36.84 de los mismos corresponden a escritos de contexto nacional y que las áreas que se han concentrado en investigaciones referentes al tema corresponde a educación con un 42.10% seguida del área de las ciencias sociales con un 36.68%.

Al estudiar la matriz de inventario bibliográfico, específicamente en área de investigaciones se establece que el 25% de las mismas son registradas entre los años 2000 y 2006, mostrando un crecimiento significativo hacia los últimos 5 años, el área que muestra mayor interés por el abordaje investigativo de la diversidad funcional es las ciencias sociales, pues el 50% de las investigaciones relacionadas en la matriz de inventario corresponden a la misma.



Posterior al abordaje de la diversidad funcional, ahora es pertinente realizar un recorrido histórico de la normatividad nacional en discapacidad, en ese proceso se halló un amplio abanico de normas, sin embargo, aquí se muestran las más recientes y las de mayor impacto en los diferidos tiempos y espacios que abordan áreas como la salud, el trabajo, la educación y la inclusión social, tomando como punto de partida la constitución política de 1991, sintetizando dicha revisión se observa:

Tabla 1. *Marco legal en materia la de diversidad*

EN DISCAPACIDAD REPÚBLICA			
ÁREA	NORMA	AÑO	FUNDAMENTO
CONSTITUCIÓN	Constitución Política de Colombia. Art 13	1991	El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.
	Constitución Política de Colombia. Art 47	1991	El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.



	Constitución Política de Colombia. Art 54	1991	Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud.
	Constitución Política de Colombia. Art 68	1991	La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a esta área, en la cual deja claro el posicionamiento que el estado debe asumir para la protección de toda la ciudadanía y por supuesto de las personas con discapacidad. Inicialmente en la constitución política se refiere la atención de esta población, como todo sujeto de derecho nacido en la nación. Sin embargo, en el Art 54, se refiere a las personas con discapacidad como minusválido, ello infiere que en ese momento esta población fue vista como una persona enferma, aunque la constitución la posiciona como sujetos de derechos. Pero, con el paso de los tiempos normativamente la discapacidad se entiende en su totalidad desde categoría social. En esa misma línea de análisis, en el área de la salud se presentan:

Tabla 2. *Marco legal en materia la discapacidad*



ÁREA	NORMA	AÑO	FUNDAMENTO
SALUD	Ley 100	1993	Sistema de Seguridad Social Integral tiene por objeto garantizar los derechos irrenunciables de la persona y la comunidad para obtener una calidad de vida acorde con la dignidad humana, y brinda beneficios especiales a las personas con discapacidad.
	Resolución 3165	1996	Adopta lineamientos de atención en salud para las personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías.
	Ley 643	2001	Se fija el régimen rentístico propio de juegos de suerte y azar con un porcentaje de los recursos recaudados a la vinculación al régimen subsidiado a los discapacitados, limitados visuales y salud mental. Artículo 42 Parágrafo 1 literal d).
	Ley 1438 de 2011	2011	Por medio de la cual se reforma el sistema general de seguridad social en salud y se dictan otras disposiciones.
	Ley 1751	2015	Por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dictan otras disposiciones. En el artículo 11 establece como sujetos de especial protección a la población con discapacidad. Declarada exequible por la Corte Constitucional mediante sentencia C-634 de 2015

Fuente: elaboración propia.

El área de la salud, ha sido uno de los más amplio en construcción de normativas, para la atención de personas con discapacidad, se encuentra un amplio abanico respectivo a atender todo tipo de discapacidad, esto responde a la concepción cultural que se tiene frente a mirar al discapacitado como un cuerpo enfermo perteneciente al área de la salud y no contextualizado en lo



social. Aún en la actualidad tanto en el área de la salud como el campo social se discute el posicionamiento de la discapacidad, sin duda alguna muchos afirman que la discapacidad ha pasado a ser reconocida desde categorías sociales, por lo avances en derechos humanos y porque la vida en sociedad, también incumbe en el desarrollo de la persona con discapacidad. Al mismo tiempo en el área de la Educación se presenta:

Tabla 3. *Marco legal en materia la de discapacidad y educación*

ÁREA	NORMA	AÑO	FUNDAMENTO
EDUCACIÓN	Ley 115	1994	Prevé la educación para personas con limitaciones y con capacidades excepcionales planteando que la educación de estos grupos es un servicio público de obligación para el Estado.
	Decreto 2082	1996	Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
	Decreto 672	1998	Educación de niños sordos y lengua de señas como parte del derecho a su educación. Modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997.
	Resolución 2565	2003	Determina criterios básicos para la atención de personas con discapacidad y



			necesidades educativas especiales.
	Plan Decenal Nacional	2006	Plan Decenal de Educación 2006-2016 dirigido a definir políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia futuro incluida la población con discapacidad.
	Decreto 1421	2017	Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, el área de Educación, ha sido otro componente en la construcción de normativas, que buscan responder a la atención integral de las personas con discapacidad, en esa medida se han construido modelos educativos inclusivos, como forma positiva y afirmativa para generar aceptación y respeto por otro. Ese proceso ha posicionado la importancia de atender a la discapacidad como un tema trascendental, de tal modo que desde la educación se han construido escenarios heterogéneos donde toda población tiene la oportunidad de afianzar con el otro y de eso modo ir modificando percepciones. Entonces, es la educación el campo competitivo para el avance en la lucha social. Sin embargo, existen impedimento de ciertos procesos. Simultáneamente, en el área del empleo sucede:

Tabla 4. *Marco legal en materia la de diversidad y empleo*



ÁREA	NORMA	AÑO	FUNDAMENTO
EMPLEO	Ley 909	2004	Regulan el empleo público y la carrera administrativa y en su Art 52 protege a las personas con discapacidad.
	Ley 1429	2010	Ley de formalización y generación de empleo para personas con discapacidad.
	Ley 1562	2012	"Por la cual se modifica el Sistema de Riesgos Laborales y se dictan otras disposiciones en materia de salud ocupacional". Artículo 17. Honorarios Juntas Nacional y Regionales ante situaciones de —invalidez.
	Decreto 1507	2014	Por el cual se expide el Manual Único para la Calificación de la pérdida de la Capacidad Laboral y Ocupacional.

Fuente: elaboración propia.



En lo laboral, aun cuando existen ciertas normatividades que regulan la inclusión laboral y la atención a las personas con discapacidad, existe gran diferencia en lo real. En cuanto a lo laboral, esta población sufre la discriminación y la exclusión positiva, que recae en la condición que padece desconociendo otras habilidades que pueda poseer la persona. Este ha sido una lucha de mucha fuerza y sentido, aunque en ese proceso de toma de posicionamiento se la logrado la inclusión de empleabilidad a estas personas. De manera que lo social se presenta como:

Tabla 5. *Marco legal en materia la de diversidad y sociedad*

ÁREA	NORMA	AÑO	FUNDAMENTO
SOCIEDAD	Ley 361	1997	Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.
	Ley 762	2002	Mediante la cual se aprueba la Convención Interamericana de Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
	Ley 982	2005	Se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones.
	Ley 1145	2007	Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad.



	Ley 1618	2013	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
--	----------	------	---

Fuente: elaboración propia.

En lo social, se presenta la cuestión del posicionamiento de la discapacidad. Sobre esta área, recae todos los procesos que se han logrado construir, como también, lo que se ha realizado y construido y lo que se ha mantenido estructuralmente, en ese sentido lo social, pese a que han construido normativas para regular e incentivar la inclusión social de toda población, con sentido de aceptación, respeto, y tolerancia, donde la sociedad logre entender que todos somos diferentes, pero a la vez, compartimos particularidades que nos mantienen en contacto y en convivencia en comunidad. Las realidades frente a lo anterior han sido otras, las sociedades se han mostrado a favor en ocasiones, pero también han sido tajantes de ciertas acciones, ya que las estructuras sociales se han mantenido, pero las personas con discapacidad la logran avanzar, es por ello que en la actualidad se encuentra amplia normativa; eso responde al proceso que la población con discapacidad y otras personas han asumido. De esta perspectiva se puede entender que la discapacidad hoy ocupa un posicionamiento social y una expresión de la diversidad.

Entonces, la discapacidad si es un asunto categórico social, inicialmente por todos los avances sociales que han dado frente a los derechos humanos, además, que las personas con discapacidad conviven en relación con el otro, y, a eso se le retribuye que son incluidos en la constitución política, donde se dice que el



país en un estado social de derecho, eso indica que todo ciudadano es sujeto de derecho, aunque las estructuras sociales y las mismas organizaciones no lo reconozcan. Si nos seguimos por las normas, la inclusión social no debería ser una lucha, sino un asunto común, es decir no debería existir etiqueta social, más bien, las personas con discapacidad deberían ser tratadas como todo aquello que no la padece. Eso indica que la cuestión radica precisamente en las normatividades o en los entes gubernamentales, sino que las estructuras sociales.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el proceso de análisis, se pudo evidenciar que, en la producción hallada, existe poca documentación a nivel nacional referida a la discapacidad como categoría social y como expresión de la diversidad. En el plano local, en Cartagena de Indias, a la fecha se registra que la política pública de discapacidad se encuentra vencida, es decir, en la actualidad no se halla vigente una política que regule las condiciones de las personas con discapacidad. Eso demuestra retroceso en la construcción de nuevas formas de atención a esta población, además, en la lucha social de derechos, puesto que, de alguna manera positiva se les puede estar vulnerando, porque no existe una apuesta construida, con rutas e ideas conducentes para atender casos.

En todo ese recorrido, en el plano académico, se halló a Ferreira, un fuerte académico y miembro de activismo social por y para la discapacidad o la diversidad funcional. Ferreira mantiene una concepción sociológica de la diversidad. Para él, la diversidad funcional se presenta como una nueva



alternativa más digna e integradora para reconocer a esta población, esta permite reconceptualizar el concepto de discapacidad, y entra con un constructo de reconocer las cualidades, actitudes y aptitudes que poseen estas personas y que son necesarias en la sociedad. Esto refiere a que, para él, la discapacidad si es un asunto de categoría social y una expresión de la diversidad; la primera porque, la diversidad funcional, ya que es una característica de la persona, también la hace sujeto derecho y esta se construye en sociedad; el segundo concepto, refiere a que la persona por su naturalidad nace con variadas características que le hacen propia y diferentes al otro, esta sería otra característica de la persona. En ese sentido, este autor, junto con el rastreo normativo, permitió entender la importancia y necesidad de reevaluar el concepto de discapacidad para poder aplicarlos y repensarlos en nuevas políticas públicas.

Referencias bibliográficas

Alta consejería presidencial para la equidad de la mujer. *Lineamientos de la política pública nacional de equidad de género para las mujeres*. Presidencia de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Albarrán, A. (2015). *Algunas perspectivas y modelos de comprensión de la discapacidad*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/364/36448438007.pdf>

Ainscown. M. (2004) *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Recuperado de:



http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso 1.pdf

Arnaiz, P. S. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos (1 Ed)* Madrid, España. Aljibe

Arnau, R. M. y Ferreira, V. M. (2013). *La discapacidad y estigmatización: una perspectiva crítica y transformadora*. Recuperado de: <http://www.asesdis.es/vdocs/Stigma.pdf>

Bascones. (2007). Extraído de la página web del Foro de vida independiente. Citado por Díaz y Ferreira. Recuperado de: http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/asi_opinamos_1.htm

Barnes, C. (1991a): *Disabled People in Britain and Discrimination, Londres, Hurst & Co.* (Citado por Ferreira, 2012). Recuperado de: http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/PyS_Ferreira_Diaz.pdf

Cano, A., Díaz, E., Rodríguez, S., Toboso, M. y Ferreira. (2015). *Discapacidad y políticas públicas: la experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. España. La catarata.

Ciruelo, P. S. (2016). *Actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad*. (Trabajo de Máster). Universidad Jaime I. Castellón, España.

Constitución Política de la República de Colombia, 1991.



Crosso, C. (2014). *El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva*. Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0983/5_COR_DER.pdf

Díaz, R. T., González, D., Espitia, M. I., Liñán, D. Mórelo, L., Morris, Ch. y Palencia, S. S. (diciembre de 2014) *Incidencia de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el acceso a la educación superior en Cartagena de indias*. 1er congreso internacional virtual sobre discapacidad y derechos humanos. Llevado a cabo en Cartagena, Colombia.

Duarte, C. C. y Osorio, P. M. (2012). *Desarrollo de la legislación en discapacidad en Colombia*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Consulta%20Internet/Downloads/21-Texto%20del%20art%C3%ADculo-39-1-10-20170310.pdf>

Decreto 2082. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 18 de noviembre de 1996.

Decreto 672. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 3 de abril de 1998.

Decreto 1421. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 29 de agosto de 2017

Escudero, M. J. y Martínez, B. (2010). *Educación inclusiva y cambio escolar*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Consulta%20Internet/Downloads/rie55a03.pdf>



- Fernández, C. M. (2004). *El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>
- Ferreira, V. M. A. (2008). *La construcción social de la discapacidad: Habitus, estereotipos y exclusión social*. Recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/nomadas/17/mferreira.pdf>
- Ferreira, V. M. A. (2007). *Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad*. Recuperado de: <http://www.intersticios.es/article/viewFile/1084/854&a=bi&pagenumber=1&w=100>
- Ferreira, V. M. A. y Toboso, M. M. (2013). *Cuerpo, Emociones y Discapacidad: la experiencia de un “desahucio” vital*. Recuperado de: http://www.um.es/discatif/documentos/RELACES_Ferreira_Toboso.pdf
- Ferreira, V. M. A. y Díaz, V. E. (2012). *Discapacidad, exclusión social y tecnologías de la información*. Recuperado de: http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/PyS_Ferreira_Diaz.pdf
- Ferreira, V. M. A. y Rodríguez, D. S. (2010). *desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional un ejercicio de dis-normalización*. Recuperado de: http://www.um.es/discatif/documentos/SRDyMAVF_RIS.pdf
- González. O. M. y Quesada, L. X. (2003). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Recuperado de:



http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%ADricas.pdf

Gómez, A. L., Avella, T. A. y Morales, A. L. *Observatorio de Discapacidad de Colombia* (2015) Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/observatorio-nacional-discapacidad-gomez-avella-morales.pdf>

Herazo, J. A., Domínguez, R., Barrera, A., Pacheco, J. (2015). *Diagnóstico de accesibilidad para personas en situación de discapacidad motora a los espacios públicos del centro histórico de Cartagena, Colombia*. (Investigación social). Universidad de San Buenaventura. Cartagena, Colombia.

Hurtado, L. T. y Agudelo, M. A. (2014). *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia*. Recuperado de: [file:///C:/Users/Consulta%20Internet/Downloads/2971-13987-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Consulta%20Internet/Downloads/2971-13987-3-PB%20(1).pdf)

Ley Estatutaria 1618. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 27 de febrero De 2013.

Ley 70. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 27 de agosto de 1993.

Ley 115. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.



- Ley 1098. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 8 de noviembre de 2006.
- Ley 1618. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 27 de febrero de 2013.
- Ley 100. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 23 de diciembre de 1993-
- Ley 643. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 16 de enero de 2001.
- Ley 1438. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, de 19 de enero de 2001.
- Ley Estatutaria 1751. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, de 16 de febrero de 2015.
- Ley 909. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 23 de septiembre de 2004.
- Ley 1429. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 29 de diciembre de 2010.
- Ley 1562. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 11 de julio de 2012.
- Ley 1507. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 12 de agosto de 2014.
- Ley 361. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 7 de febrero de 1997.



Ley 762. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 31 de julio de 2002.

Ley 982. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 2 de agosto de 2005.

Ley 1154. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 4 de febrero de 2007.

Mays N, Pope C. *Qualitative research in health care: assessing quality in qualitative research*. BMJ. 2000; 320:50.

Martínez, M. G., Ramírez, L. E., Cavazos, Ch. J., Martínez, T., C. y Mullet, E. (2011). *Actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual*. (Investigación Académica). Universidad Nueva León. México.

Martínez, V. N. (2013). *“Actitudes de los/las padres/madres/personas cuidadoras hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual”* (Tesis Magistral). Universidad Almería. Almería, España.

Martínez, Rozo. A., Uribe, Rodríguez. A. y Velázquez, González. H. (2015). *La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana*.

Recuperado

de:

<file:///C:/Users/Consulta%20Internet/Downloads/Dialnet-LaDiscapacidadYSuEstadoActualEnLaLegislacionColomb-5053065.pdf>



Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva. Prosperidad para todos*. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Ministerio de salud nacional. (2017). *Nomograma de discapacidad para la república de Colombia*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Normograma-discapacidad-2017.pdf>

Molina. B. R. (2014). *La discapacidad y su inclusión social: un asunto de justicia*. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/43624/63703>

Moscoso, M. (2011). *La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Consulta%20Internet/Downloads/Dialnet-LaDiscapacidadComoDiversidadFuncionalLosLimitesDel-3743434.pdf>

Ordosgoitia, S, I. y Sánchez, V. L. (2016). *Creencias y prácticas de los agentes escolares sobre la inclusión educativa de los niños con discapacidad en la ciudad de Cartagena*. (Trabajo de grado) Universidad de la Sabana.

Ortiz, G. M. y Lobato, Q. X. (2001). *La importancia de la cultura escolar para las escuelas inclusivas*. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11089/CC-63%20art%2053.pdf?sequence=1>

Padilla, M. A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>



Palacios, A. y Romañach. J. (2008) *El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)*. Recuperado de: <http://www.scholarlyexchange.org/ojs/index.php/InterSoc/article/viewFile/2712/2122>

Pérez, C. Y. (2013). *La discapacidad y el derecho al trabajo análisis del marco normativo y jurisprudencial en Colombia*. (Trabajo de grado) Universidad de Cartagena. Cartagena, Colombia.

Pérez, G. (noviembre de 2014). *La inclusión educativa de personas con discapacidad: un reto para el docente universitario Primera Parte*. D. Pulfer (presidente), Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.

Política Pública de Discapacidad en el Distrito de Cartagena “Claves para la Participación con Inclusión Social” 2010-2015. Cartagena-Bolívar, Colombia. Junio 29 de 2010.

Plan Nacional Decenal 2006-2016. Colombia. 2006

Quintero, D. P., Quintero, Q. M. & Sánchez, G. P. (2015). *Sobre el concepto “persona en situación de discapacidad” en el ordenamiento jurídico colombiano*. (Proyecto de investigación). Universidad Libre. Barranquilla, Colombia.

Rodríguez, D. S. y Ferreira, V, M. (2009) *Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-*



capacidad. Recuperado de:

http://www.mferreira.es/Documentos_nuevo/DF_SRDyMAVF.pdf

Rojo, L. E., González, E., García, L. Y., y Murga, CH. N. (2015). “*Yo elijo*”
Participación política y derecho a la ciudadanía de las personas con
discapacidad. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26743130007>

Resolución 3165. República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, 1996.

Resolución 2565 República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, 24 de octubre de
2003.

Stainback, B. S. y Stainback, W. (2001). *Curriculum consideración in inclusive
classrom; aulas inclusivas un nuevo modelo de enfocar y vivir el
currículo (2 Ed)*. Madrid, España. Narcea.

Victoria, M. J. (2013). *Hacia un modelo de atención a la discapacidad basado
en los derechos humanos.* Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42728900008>



CAPITULO VI.

Objetivo 3:

Orientación sexual e identidad de género desde la escuela.

Marcela Beatriz Castellar Rodelo

Jhon Freddy Consuegra Hernández

Mariana Inés Tezón

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo de revisión bibliográfica se hace un estudio y análisis detallado de documentos producidos en torno a la orientación sexual e identidad de género desde la perspectiva escuela y cómo ésta desde su condición formadora, asume ciertas posturas desde los documentos guías que la legitiman: manuales de convivencia y PEI. Además, se hace un mapeo del panorama internacional, nacional y local de dichas producciones bajo una línea de investigación referida a la orientación sexual e identidades de género. Se trabajaron las teorías sobre género, identidad, orientación sexual, cultura y escuela desde las perspectivas teóricas de Wilson Castañeda (2016); Alexander Pérez (2013); MEN (2016); Martha Lamas (2014); Judith Butler (2007); entre otros.



ANTECEDENTES TEÓRICOS

Si se consideran a las escuelas como entes e instituciones fundamentales para formar ciudadanos que tienen una interacción constante y natural con la sociedad, debe ser de suma importancia reconocer o identificar cómo desde éstas se asumen diferentes perspectivas frente a prácticas sociales y culturales que problematizan al ser y que deberían generar en las personas un pensamiento crítico, por ejemplo, desde la toma de decisiones y el reconocimiento del otro. Si la escuela es uno de esos entes mediadores entre los individuos y la sociedad, surge la inquietud sobre conocer de qué manera nos forma, cuáles son las perspectivas y asimilaciones que se imparten y qué postura asume frente a las dicotomías sociales que problematizan la convivencia y aceptación del otro.

Es por esto, que en este capítulo se pretende dilucidar cómo la escuela reconoce las identidades de género y orientación sexual que cada individuo tiene, siendo estos dos ejes temáticos de los que actualmente más se problematiza. Así como, conocer cómo se da la construcción de género desde las escuelas, cuáles son las concepciones de éstas en donde se promueve la diversidad, desde qué políticas nacionales ya sean leyes, decretos o resoluciones que el Estado colombiano ha aprobado, se han generado resultados y prácticas que tengan relación directa con las mismas y en qué estado se encuentra el panorama internacional, nacional y local en cuanto a las producciones realizadas en torno a esta temática.

La escuela es uno de los espacios en dónde más se viven experiencias referidas con aceptar o no las dinámicas de vivir con las diferencias. Por lo tanto, también el espacio en donde se deben garantizar la construcción de prácticas



pedagógicas e institucionales que valoren positivamente la orientación sexual, en un marco de reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos.

Es así, que se hace necesario conocer cómo se consolida dicho reconocimiento desde los documentos institucionales que la forman como el manual de convivencia y PEI, que son un medio para orientar a los estudiantes a adquirir la capacidad social de saber convivir con los demás, pues vivir la práctica de los derechos humanos desde el entorno educativo hace que se disminuyan la confrontación y violencia que se evidencia en todos los ámbitos del país en donde se discrimina y excluye, sólo por no haber asumido la diversidad como una práctica cotidiana y escolar.

Al hablar de diversidad, también se hace necesario hablar de grupos poblacionales. Los seres humanos nos organizamos poblacionalmente, la diversidad es un asunto que le pertenece a la sociedad y que por naturaleza no es un problema, es inherente. Se está en un punto de exigibilidad de un gran movimiento social mundial que busca reconocimiento y garantía de derechos y el politólogo e investigador Wilson Castañeda (2013), nos da luces en torno a dicha conceptualización. Las personas tienden a tener una identidad sexual definida, no por lo que la sociedad le impone sino por aquello que construye personal e íntimamente en el desarrollo de su sexualidad; por tanto, se hace necesario hacer aclaraciones teóricas sobre lo que es identidad de género y sexualidad.

La identidad de género es la forma en cómo las personas se construyen socialmente y asumen una identidad dependiendo de las variantes e influencias sociales que experimentan a lo largo de su vida. Los grupos sociales han construido unos parámetros de comportamiento que cultural y



sociológicamente han sido estereotipados y asimilados hasta el punto de establecer el género, esto es lo que se considera como masculino y femenino en cada una de sus manifestaciones. La manera en cómo el ser humano se relaciona, interactúa y posiciona está directamente relacionado con las diferentes expresiones de género que ha adquirido cultural y socialmente, es decir, la identidad de género es la construcción social asumida por un sujeto que ha experimentado y vivido bajo unos preceptos y manifestaciones de lo que es femenino y masculino (Butler, 2007).

Cuando un niño nace macho se le obliga a tener comportamientos masculinos y cuando nace hembra, se le obliga a tener comportamientos femeninos. Sin embargo, cuando se decide romper con esas estructuras sociales y transgredir el género, hay cambio en las formas de interacción del uno con el otro y empiezan a entrar en juego una serie de comportamientos sociales que pueden variar entre exclusión o aceptación por ese otro que actúa y es diferente a lo que la mayoría ha aprendido. (Castañeda, 2010)

Es así, que las personas transgresoras del género (transgénero) son un ejemplo claro de cómo dependiendo de la forma en la que se asume lo femenino o masculino, puede ir en contravía con su sexo biológico. Tanto así, que se identificaron tres distintas expresiones de género dentro de estas personas; los transformistas, que son aquellos hombres y mujeres que esporádicamente asumen comportamientos que la sociedad valida en el sexo contrario. El travestismo, a aquellos que de manera permanente se sienten, se nombran y se identifican con el sexo diferente. Se da el caso que nace biológicamente macho porque se tiene pene y testículos pero, se construye el cuerpo en relación con lo femenino independientemente de ser un hombre de



sexo macho. Ser travesti no significa necesariamente transformar el sexo, lo que cambia es la construcción identitaria. En tercer lugar, las personas transexuales que son aquellas que no solamente se sienten, nombran e identifican con el sexo contrario, sino que acude a una cirugía de reasignación de sexo.

Es entonces fundamental tener claro que la identidad de género no va directamente relacionada con la forma biológica en la que se nace, ya sea hembra o macho sino en la manera en la que se asumen unos comportamientos, sentires y afinidades ya sea femenino o masculino.

De acuerdo con la investigación realizada por Cambindo y Bazar (2016)

Se puede constatar que los sentidos y los significados que se han configurado respecto a la identidad de género, están basados en mensajes, enseñanzas y prácticas de las representaciones socioculturales de lo que es hombre o es mujer, construyendo relaciones perpetuadas generación tras generación. (p. 18)

Ahora bien, se tienden a presentar confusiones en cuanto lo que es identidad de género y orientación sexual en algunos casos, se asumen como sinónimos y en otros como contradictorios. La orientación sexual es la manera cómo se relaciona una persona afectiva y eróticamente. Lo erótico hace referencia a aquello que nos gusta, aquello que nos genera placer y lo afectivo es aquello que nos genera enamoramiento; al unir las dos, erotismo y afecto existe un estado de orientación sexual y dependiendo hacia donde estén orientados tus gustos y afectos se consolida si se es heterosexual, bisexual u homosexual.

Estos tres componentes: el sexo, la orientación sexual y la identidad de género son los que conforman la sexualidad y la sexualidad es algo intrínseco



al ser humano. Lo que ha generado exclusión y discriminación hacia lo diferentes es cuando hay personas como las LGTBI, que construyen su orientación sexual e identidad de género de forma diferente a lo impuesto culturalmente y que sólo exigen como ciudadanos respeto a su autonomía, respeto al libre desarrollo de la personalidad como se estipula en la Constitución Nacional de Colombia y que su opción no sea motivo de discriminación y exclusión.

En el caso de los niños, la construcción de su identidad de género se crea desde que está en el vientre materno tanto por su desarrollo biológico natural como por las estimulaciones externas que recibe de su entorno. Los niños no crean su identidad cuando están en una cierta edad, éstos desde que nacen se ven mediados por una serie de comportamientos hacia lo que es ser femenino o masculino y que van ligados directamente con su sexo (pene o vagina).

Ahora bien, dentro de los factores que intervienen en dicha construcción se encuentra la escuela, que desde temprana edad se convierte en uno de los espacios iniciales en donde éstos empiezan a desenvolverse y a convivir con otros individuos totalmente diferentes a él. Es así que se constituye como una fuerte influencia hacia su identidad y construcción social como sujeto y ciudadano.

Por tanto, es fundamental que las personas que se mueven en el contexto educativo conozcan y tengan claro las definiciones ya dadas puesto que, permiten aterrizarlas en cada una de las acciones y/o decisiones que surgen y se dan en dicho contexto. Asimismo, se es más fácil identificar los problemas de exclusión y discriminación que en la escuela se viven a causa de la no aceptación del otro desde su diferencia.



Por ello, el MEN (2016) propone una articulación y actualización de los manuales de convivencia en torno a lo que es identidad de género y orientación sexual y que las funciones de la escuela desde la creación y uso adecuado de los manuales de convivencia deben evidenciar:

Un compromiso institucional por la garantía de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, entre los que se encuentra de manera directa el poder expresar de manera libre y sin discriminación la orientación sexual y la identidad de género. (p. 31)

En las cartillas “*Ambientes escolares libres de discriminación*” (2016) del MEN se hace un estudio de lo que es el género y la forma en cómo se construye desde una perspectiva de garantía de los derechos y aceptación de lo que es ser diverso desde ese contexto educativo, nos van a decir que:

...educar en el reconocimiento de la diversidad como una característica inherente a todas las personas, y que parte de esa diversidad son las orientaciones sexuales y las identidades de género no hegemónicas, se torna fundamental para el logro de la formación de la ciudadanía. (p. 12)

En otras palabras, es la escuela el medio en donde confluyen una serie de factores sociales, culturales y educativos que consolidan la construcción del género de cada uno de los que tengan acceso a ésta. Y es en dicha construcción que los estudiantes se forman como ciudadanos y adquieren normas básicas de socialización. Es responsabilidad de la escuela que desde sus cimientos y bases epistemológicas se vea un claro conocimiento de lo que repercute en la construcción de las identidades de género y cómo desde el respeto por ello y hacia la orientación sexual que se tenga se forman individuos sociables.

CATEGORIAS ANALIZADAS

En cuanto a las orientaciones y la identidad de género asumidas por la escuela, se han encontrado diferentes subcategorías que permiten delimitar las dimensiones de este fenómeno desde la figura que presenta la siguiente investigación:

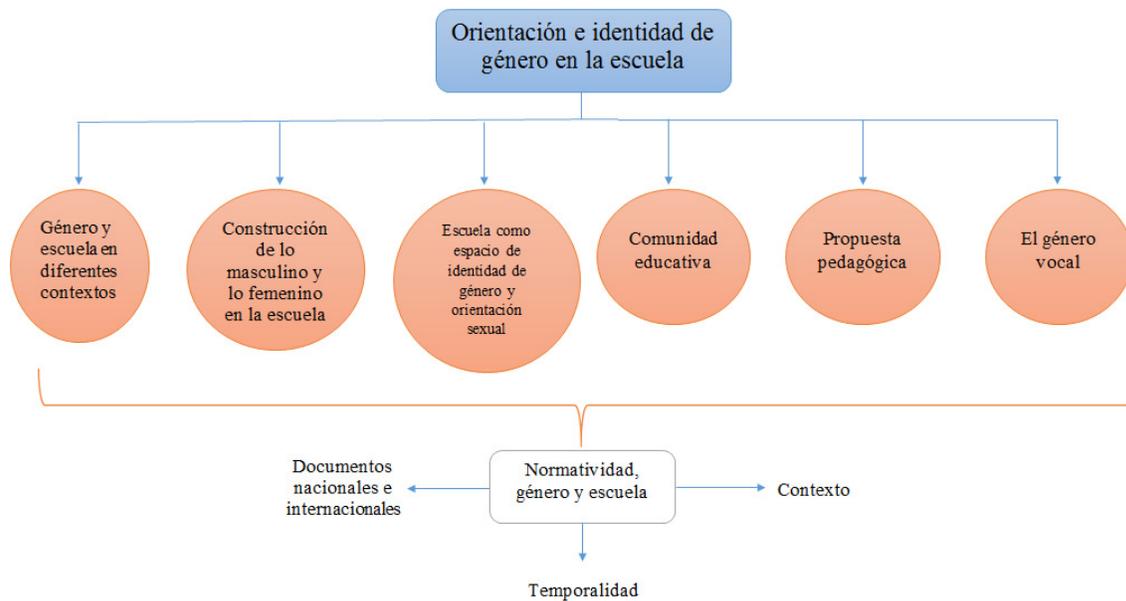


Figura 4. Orientación e identidad de género en es la escuela

Fuente: elaboración propia



El género y la escuela desde diferentes contextos.

Desde una mirada internacional países como España, Argentina, EEUU y otros, han hecho avances significativos en cuanto a la creación de políticas que estén en beneficio de las personas con expresiones de género diferentes a las culturalmente aceptadas y reconocidas como son las personas LGTBI, y que han ayudado a repensar la idea que se tiene de orientación sexual, diversidad sexual y al reconocimiento de la o las identidades de género con la que un individuo se auto-reconoce. Además, de ampliar las conceptualizaciones que permiten hacer las aclaraciones pertinentes referentes a lo que es género, lo masculino, lo femenino, cultura, entre otros.

En esta categoría se busca saber cómo desde diferentes contextos se asume lo que es género y su relación con la escuela en cuanto a la construcción de lo femenino, masculino, hombre, mujer y demás expresiones de género que tal como se planteó en el marco teórico varían dependiendo de las experiencias, influencias y prácticas culturales por las que cada individuo se ve permeado.

I) Construcción de lo masculino o femenino y diferentes expresiones de género.

Martha Lamas (2015) en muchos de sus textos y conferencias hace determinaciones referentes a lo que se considera género y cultura. Expone que el primero se modifica desde lo externo y se le asignan funciones de lo masculino y lo femenino, comportamientos que deben ser asumidos de tal forma que no vayan en contra de lo que se espera de un hombre y una mujer; y la cultura, como una mediadora entre los símbolos o códigos que nos modifican, incluidos los de género y nuestras elecciones personales.



Dicho pensamiento simbólico es en el que se da la diferencia sexual a través del habla como uno de los entes transformadores que nos vuelve sujetos y seres sociales. Gracias a este lenguaje las experiencias se vuelven comprensibles y cargadas de significación y como resultado de las mismas se establece lo que se considera como género y "mediante el proceso de constitución del mismo, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres." (p. 2).

Todo esto, conlleva a pensar que los pensamientos hegemónicos que se gestan desde la escuela están histórica y simbólicamente asimilados por la colectividad y de allí que muchos de los que tienen comportamientos diferentes a lo que la mayoría ha simbolizado son vistos como algo fuera de lo 'normal'.

Por su parte, investigaciones como las de Inmaculada Gómez Jarabo (2015) en España sobre "*Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género.*" han permitido conocer un poco más sobre cómo desde la formación que se hace de los docentes, que son uno de los principales actores en la construcción de ciudadanos y que intervienen directamente en muchos de los problemas sociales que se gestan o fortalecen desde o en la escuela, se hace necesario formar profesionales con la capacidad de resolver conflictos sociales y que puedan brindar alternativas de solución e intervenir en situaciones en las que la convivencia pacífica se ve amenazada.

Así como en España se producen conocimientos sobre el tema, Colombia también ha pasado a formar parte de ese grupo de naciones que lideran procesos inclusivos y de respeto hacia el otro, y sea considerado como uno de



los primeros en tener en cuenta los derechos de todas las personas que históricamente han sido excluidas. Ciudades como Bogotá, Pereira y Cartagena son las pioneras en tener trabajos actualizados y relacionados a lo que es identidad de género y orientación sexual desde la escuela. Bogotá, como capital del país, tiene mucha documentación sobre estrategias pedagógicas y guías para trabajar desde las aulas el reconocimiento del otro y la inclusión escolar. En Pereira, por su parte, los trabajos encontrados fueron las investigaciones para optar a un título profesional en la facultad de pedagogía de la Universidad Tecnológica de Pereira en donde todos los documentos estaban hechos desde una mirada pedagógica.

Por su parte, en el Caribe colombiano, se encontró que hay varias investigaciones en torno a la orientación sexual e identidades de género, como las hechas por Caribe Afirmativo encabezadas en su mayoría por Wilson Castañeda y Alexander Pérez, se encontraron textos como: “Acción colectiva LGBT: Por el reconocimiento de la diversidad sexual y las identidades de género en el Caribe Colombiano” (Castañeda, 2010) ; “Poner el grito en el cielo: Diversidad sexual e identidades de género en familias con prácticas patriarcales en Cartagena de Indias, 2010-2012”(Pérez, 2013) ; “Raros... y oficios, Diversidad sexual y mundo laboral: discriminación y exclusión” (Castañeda W.; Correa G.; Pérez, A. 2013); “Entre el miedo y la resistencia. Informe de derechos humanos de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans.” (Pérez, A. & otros 2016). en los cuales se busca un mayor reconocimiento tanto legal como socialmente de aquellas personas que históricamente han sido víctimas de discriminación o exclusión debido a su orientación sexual. Hacen un recorrido de lo que se ha hecho, que se está



haciendo y que se debería hacer desde el Caribe colombiano y que acciones de otros países se deberían tomar como referencia para avanzar y ser más propositivos en cuanto a la creación de acciones afirmativas.

Del mismo modo, investigaciones como las de Brenda Eguis (2015) *“Hablando de sexualidades y ciudadanía: una apuesta al repensar de las orientaciones sexuales e identidades de género como categorías únicas en la defensa de los derechos humanos de las personas LGBTI.”* sobre narrar el proceso a partir de las experiencias sociales con los jóvenes sujetos participantes frente a la deconstrucción de imaginarios sexuales y de género, como apuesta a la reivindicación de derechos de las personas con orientaciones, identidades y expresiones de género diversas; hacen entrever que actualmente es más recurrente el interés por conocer e investigar más sobre el género y las consecuencias que se generan a partir de prácticas culturales no hegemónicas.

II) La escuela como espacio ante la identidad de género y orientación sexual.

Es en el contexto educativo en el que tiene sentido incorporar otras formas de entender el mundo, a los hombres y a las mujeres que en él habitan. Por ello, es esencial incorporar a la educación (a sus teorías y a sus prácticas, a los currículos y a los materiales didácticos, al lenguaje y a la vida cotidiana en las aulas y en las escuelas) los argumentos de la equidad entre mujeres y hombres, otorgar autoridad a los saberes, a las ideas y a las actitudes que fomentan el diálogo y la convivencia entre unos y otras y construir un escenario cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada coeducación sentimental de las



alumnas y de los alumnos, que unas y otros construyan sus diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias. (Abate y Berardini, 2017)

De allí que en esta categoría se plantea a la escuela como aquel espacio de interacción en donde el reconocimiento de la identidad de género y orientación sexual por parte de toda la comunidad educativa se vuelve fundamental en la socialización y establecimiento de prácticas culturales y sociales hacia lo que es vivir en la diversidad y aceptación de las diferencias. Saber si aún se desenvuelve basado en un pensamiento hegemónico, binario o excluyente que legitima abusos, discriminaciones y exclusión.

III) Comunidad educativa: Pensamiento hegemónico, binario o excluyente.

En este momento la escuela dice ser inclusiva y, por lo tanto, respetuosa de las diferencias presentes en las comunidades educativas. Sin embargo, en la práctica se evidencian pensamientos, discursos y actos que producen y reproducen la exclusión o discriminación hacia el otro, lo que lleva a perpetuar un lenguaje y prácticas incorrectas. Tal como se evidencia en el artículo producido por las argentinas Paredes, Giachero y Sueiro (2015), en donde exponen una diferenciación entre las escuelas públicas y privadas, entre lo que debe ser el hombre y lo que debería ser la mujer y cómo están tan marcadas ciertas prácticas culturales que vuelven a las escuelas excluyentes, prácticas que se evidencian por ejemplo, en los currículos y PEI institucionales.



Anotan que hay contenidos y materias "ocultas" que evidencian una restricción o miedo por implementar actividades que ayuden a saber más de ello, como ocurre con el tema de sexualidad que, aunque es un tema que se trabaja, se da con temor y limitaciones. Los jóvenes en el uso de su lenguaje y expresiones artísticas están gritándole al mundo que sí están interesados y que es una necesidad verlo pero que al ser manejados de esa forma oculta y restrictiva se generan choques entre la forma de asimilarlo y la reproducción de comportamientos que son naturales, pero hacen ver como malo. Asimismo, sucede con otras prácticas escolares en donde la división del género femenino y masculino se expresa fehacientemente, la celebración de los días emblemáticos del año es ejemplo claro de ello.

Según Quaresma Da Silva y Fossatti (2012) en su artículo sobre el género y sexualidad en las escuelas, nos dicen que:

Hay una necesidad de trabajar temas de género y sexualidad en la formación profesional de graduación y postgraduación en el área de Pedagogía. Las escuelas están altamente implicadas en la educación, regulación, control y corrección de las expresiones sexuales y de género de niños y niñas, y que esas prácticas son indisolubles de la producción simultánea de ordenamientos y jerarquías que legitiman y autorizan situaciones de exclusión, marginación, subordinación y violencia entre las identidades sexuales y de género. (p. 18)

Es necesario educar desde estrategias pedagógicas que reconozcan los sentidos, significados y experiencias de los sujetos alrededor de su propia sexualidad. Para que esto sea real, se deben aportar herramientas conceptuales y metodológicas a los y las docentes para reflexionar sobre nuevas formas de



comprender el cuerpo, la identidad de género y la orientación sexual, entre otros aspectos.

Además, el enfoque pedagógico debe implicar un proceso de formación sensible, vivencial y humanista que interrogue, cuestione y confronte críticamente las creencias, emociones y actitudes de los sujetos en relación con la diversidad sexual. Por lo tanto, es importante vincular esta perspectiva en las políticas educativas de educación sexual y en las políticas públicas para las personas con una identidad de género y orientación sexual definida.

IV) Visión escuela desde las propuestas pedagógicas de implementación en Colombia.

En Colombia se han implementado o han intentado implementar diferentes estrategias para vivir en la inclusión, sin embargo, algunos métodos y herramientas no han sido los mejores. El MEN en el año 2016 sacó a flote una propuesta pedagógica innovadora sobre el diseño e implementación teórica para hacer aclaraciones conceptuales acerca de la diversidad sexual e identidad de género por medio de unas cartillas tituladas “Ambientes escolares libres de discriminación” (MEN, 2016) en donde se busca reflexionar sobre

La realización efectiva de la igualdad, la libertad, la dignidad y el derecho a la vida implica aunar todos los esfuerzos para que en los espacios educativos no existan barreras ni prácticas que se sustenten en el ejercicio de violencias de todo tipo hacia personas que viven y ejercen su sexualidad al margen de lo que se ha considerado históricamente hegemónico dirigidas a todas las instituciones educativas del país. (p. 9)



Para ello, se le invita a las instituciones educativas y comunidad en general a que pudieran

...repensarse el horizonte educativo como un espacio para la transformación de las inequidades sociales, sustentadas en el sexismo, la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia y, por tanto, contribuir a la construcción de una paz estable, sostenible y duradera desde la cotidianidad. (p. 10)

Con todo esto se buscaba, tal como se menciona en su título, hacer una reflexión más no imponer pensamientos o conductas. Es una revisión conceptual y teórica de aspectos esenciales que constituyen la sexualidad autónoma y libre de las personas en el contexto educativo. Sin embargo, lo que se pensó como un gran avance en la idea de volver a las escuelas más inclusivas, se malinterpretó debido a grupos políticos o religiosos, como una amenaza a la idea de familia ya estereotipada por las personas. Es decir, lo que Butler (2001) llama, ruptura de un “pensamiento binario” que no admite otras posibilidades o aceptación al cambio. Tanto así que se desarrollaron marchas en contra de la misma al considerarla como imposición de una “*ideología de género*”⁴, lo que resultó en la no implementación de las cartillas.

Por su parte, en Cartagena durante la búsqueda de información se encontró que las investigaciones son muy pocas y tienen lapsos prolongados de publicaciones entre una y otra. De acuerdo con las tablas de organización de información, solamente los trabajos hechos por el Observatorio de Caribe Afirmativo de Wilson Castañeda (2010, 2013, 2016, 2017) y Alexander Pérez

⁴ Término que surgió gracias a una malinterpretación de la concepción de orientación sexual, diversidad sexual, expresiones e identidad de género.



(2013, 2016, 2017) se encontraron textos como “*Arcoiris en blanco y negro*” (2017), en el cual se habla sobre las consecuencias de acceder o no a la educación. En el capítulo de Interdependencia fracturada: derecho al trabajo y educación, entre sus análisis parece relevante el análisis de analfabetismo existente en personas LGBTI que no saben leer y escribir, porque nunca asistieron a la escuela o la abandonaron a temprana edad y con el paso del tiempo se les olvidó lo aprendido, siendo las mujeres trans las que lideran el analfabetismo.

En estas personas LGBTI, el analfabetismo se debe en su mayoría a la pobreza económica de sus familias y se agudiza con un referente de discriminación hacia ellos y ellas. Lo que conlleva a que sean expulsados, a la deserción, víctimas de la violencia en planteles educativos o a someterse escondiendo su construcción de identidad por el temor a la burla, la exclusión y la violencia ejercida desde compañeros, docentes y administradores educativo

V) El género desde el contexto local (Cartagena) y manuales de convivencia.

Consecuentemente, el análisis de otros textos como los manuales de convivencias de escuelas tanto públicas como privadas de la ciudad de Cartagena, dieron algunas luces sobre el tema en cuestión. Aquí se referencian como escuelas 1, 2 y 3 para mantener la confidencialidad de las mismas. Se encontró que diferentes colegios han actualizado desde sus principios y fundamentos sus manuales. Aspectos como el colegio privado 1, que estableció en su documento institucional los siguientes puntos:

- “Educar en y para el respeto a las diferencias, la valoración de las culturas foráneas y minoritarias”



- “La tolerancia, el respeto a las diferencias, a los derechos de los demás y a la dignidad de la persona; la participación y la cooperación solidaria; son valores fundamentales en el Proyecto Educativo.

En consecuencia, el Colegio 1 se propone:

- “Fomentar las prácticas de la democracia participativa en la vida diaria del colegio”

A través de la participación activa como miembros del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Dicho colegio, al hacer parte del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y de Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar”), conforme con el marco de la Ley 1620 de 2013.

Acoge y promueve los siguientes principios:

Diversidad: se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes. (s.n. 2017)

En cuanto al colegio privado 2, se encontró en el manual de convivencia, artículo 61 correspondiente a las faltas graves; lo siguiente:

- Se consideran faltas graves: discriminar, maltratar, burlarse, hostigar, acosar, incitar o perseguir, a otro miembro de la comunidad escolar por su raza, género, discapacidad, orientación sexual, estatus socio-



económico, origen nacional, familiar, lengua, opinión política o filosófica, cultura y/o credo.

Por su parte, los colegios públicos del departamento de Bolívar, la secretaría de educación departamental en julio de 2016 ordenó a las instituciones a actualizar los manuales de convivencia con el fin de promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media, dentro y fuera de las escuelas oficiales de Bolívar, teniendo para ello como base a la ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar que establece las pautas para que las instituciones ajusten sus manuales de convivencia, promoviendo la construcción de ambientes democráticos de aprendizaje, el fomento de las relaciones pacíficas y el reconocimiento de la diferencia, para que en las instituciones educativas de Bolívar se implementen las medidas pedagógicas y las acciones que contribuyan a la reconciliación, la reparación de los daños causados, la restitución de los derechos vulnerados y el restablecimiento del clima escolar.

En síntesis, se han realizado ciclos de talleres pedagógicos con directivos docentes, docentes y rectores de las 224 instituciones educativas del departamento que permitieron socializar las 'Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar' elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional, para apoyarlos en la revisión de las estrategias y herramientas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia y al ejercicio de los derechos humanos y los derechos sexuales y reproductivos.



VI) La normatividad y la identidad de género: una visión desde la escuela

En el contexto colombiano se evidencia la presencia de normatividad actualizada como la ley 1482 que fue aprobada en Colombia en un principio solo para prevenir la discriminación racial, pero luego se incluyó a las personas LGBTI. Acorde con esta misma ley 1482, en Colombia se discrimina por credo religioso y a su vez, por orientación sexual. Sin embargo, se encuentra que dicha ley presenta algunas inconsistencias como el hecho de que únicamente sanciona la discriminación, no la previene. Es decir una persona que discrimine tiene una sanción económica, pero la ley no menciona cómo hacer pedagogía para la prevención de la discriminación. Por ejemplo, en los contextos escolares; esta ausencia de pedagogía en prevención hace que tratar la diversidad sea un tema que genera todo tipo de exclusiones y desigualdades y conlleva a que la inclusión, aún no se materialice en la práctica.

Anterior a esta ley 1482, en la Constitución Política colombiana de 1991, se estableció que todas las personas tienen igualdad de derechos, y se habla del estado social de derecho. Estos fundamentos constitucionales han influido de manera positiva sobre este proceso de alcanzar garantías y derechos fundamentales facilitando la creación de mecanismos de protección para las personas LGBTI.

Todo este panorama normativo ha ido avanzando y transformándose en el transcurso de la historia de Colombia y dichos cambios se relacionan con los movimientos de masas culturales, sociales y del derecho que ha tenido la sociedad en las construcciones de sus saberes.



Con la idea de ser un país más incluyente, varios gobernantes han establecido leyes y decretos como la Ley 1482 de 2011 o ley antidiscriminación; la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar; la Sentencia T-594 de 2016 que prohíbe la discriminación a trabajadores sexuales; la sentencia T-478 de 2015 de legitimación por activa en tutela de padres de familia de hijos fallecidos; entre otras; que han posibilitado la idea de inclusión y aceptación del otro, teniendo en cuenta que a pesar de estos avances, las brechas sociales y discriminaciones son existentes aún hoy en la cotidianidad educativa y social.

En Cartagena y la región Caribe, el avance por la garantía de los derechos de las personas LGBT ha estado abanderado por la corporación Caribe afirmativo y desde esta, Alexander Pérez y Wilson Castañeda han dado aportes teórico conceptuales significativos actuales como en su libro Raros y oficios Diversidad sexual y mundo laboral: discriminación y exclusión (2013) en donde profundizan en las expresiones relacionadas con orientación sexual e identidades de género; develando los prejuicios sociales, la exclusión, discriminación y los pasos en el reconocimiento de derechos, para las personas LGTBI fuera de una concepción de heteronormatividad.

Cabe destacar también la importante Acción colectiva LGBT: Por el reconocimiento de la diversidad sexual y las identidades de género en el Caribe Colombiano de Wilson Castañeda (2010) en donde se da una mirada local, desde el Caribe Colombiano a la comunidad LGTBI desde una mirada política y social y se observa el papel del Estado invisibilizador de dicha comunidad y no ofrecer garantías o castigos severos a los que agreden y violentan sus derechos humanos. Según la idea que respalda el autor, todo esto



se debe a las prácticas culturales y sociales ya dogmatizadas y estereotipadas de las personas, apoyadas en políticas de seguimiento o constitucionales muy débiles. Por ello, el autor propone como posible solución acciones legales y políticas por parte del Estado, específicamente, del Estado local que es el más directo a cada caso. Para esta acción colectiva, el autor realizó un análisis bibliográfico; revisa la función del Estado y las leyes que hacen valer los derechos de la comunidad LGTB; se estudian informes de agresiones a esta comunidad e influencias sociales externas que afectan y agrandan los problemas en torno a esta comunidad como el conflicto armado.

Por su parte, Alexander Pérez (2013) en su artículo sobre las “Políticas públicas y diversidad sexual en Cartagena de Indias y el Caribe colombiano” explica cómo desde el contexto nacional y desde hace dos décadas, la Corte Constitucional colombiana inició la transformación de una gran estructura jurídica que ha sostenido al Estado moderno colombiano, heteronormativo y promotor de una masculinidad hegemónica, fundada en el miedo y la homofobia por parte de los varones. El artículo, pretende develar evidencias del interés heteronormativo y la acción de “varones de la vida pública del país” que se convirtieron en defensores de esa estructura y, por tanto, en promotores de discriminación. Primero, expone la perspectiva teórica de los conceptos desde los cuales se hacen los planteamientos posteriores. Después, explica con ejemplos el control de la heteronormatividad en el siglo XX e inicio del XXI y cómo desde entonces la normatividad ha cumplido la función de salvaguardar los principios de la heteronormatividad, generando con ello representaciones negativas de la diversidad sexual y de género. Finalmente, en la última parte, “Entre normas para una sexualidad heteronormativa de los



varones y un orden jurídico para la diversidad”, se da a conocer una serie de normas mediante las cuales se quiso controlar la sexualidad y el cuerpo de los varones y cómo la acción de la Corte Constitucional, en respuesta a demandas ciudadanas, ha buscado corregirlas y revertir los efectos de esas normas.

En este contexto local (Cartagena) aunque hay un avance en la actualización de los documentos, proyectos y programas escolares ajustados a normatividad nacional e internacional actual para las personas con orientación sexual e identidades de género diversa, siendo evidente este esfuerzo en actualizaciones a manuales de convivencia de distintos colegios privados de la ciudad y acciones desde la misma secretaría de educación para avanzar en ello en lo público; se evidencia también que aún persisten más los inconvenientes para implementar las políticas públicas en defensa de las personas LGBTI que los logros, siendo aún muy marcada la discriminación en el contexto educativo como se pudo evidenciar en el 2016 cuando desde el mismo MEN se propuso el trabajo con las Cartillas de orientación sexual e identidades de género que pretendían ser un aporte teórico conceptual para la educación colombiana. Sin embargo, se malinterpretó por grupos políticos, religiosos y desde el mismo sector educativo, que vieron en la implementación de la cartilla propuesta una amenaza a la familia, lo que llevó al desarrollo de acciones de rechazo y la no implementación de la misma. Estas acciones de rechazo social como la descrita han contribuido a que se siga en muchos ámbitos sociales con la idea inamovible de una constitución de estado patriarcal moderno, en donde prevalece la idea de defender la heterosexualidad como norma, la familia nuclear y controlar el uso del cuerpo y la sexualidad por parte de los hombres.



Después de haber analizado cada una de las categorías en torno a la escuela, se pasa a hacer un análisis bibliométrico sobre todas las publicaciones que se recopilaron en la matriz de inventario con la finalidad de detallar en dónde se podían encontrar algunos vacíos o hallazgos conceptuales desde el contexto local, nacional e internacional. Además, para identificar las relaciones que se establecen entre las publicaciones de uno u otro contexto, es decir, si en el ámbito internacional en un año determinado se estaban produciendo y haciendo hallazgos, en comparación con el contexto local, por ejemplo, qué se estaba haciendo, si estaba en contravía o en la misma línea de esas investigaciones.

Es así que, se establecieron unos criterios de organización como el número de documentos de acuerdo al contexto de búsqueda; número de documentos de acuerdo con el año de publicación y una relación entre el número de publicaciones de acuerdo al año y el contexto de búsqueda.

Tabla6: *Documentos de acuerdo con el contexto de búsqueda en género (nacional o internacional)*

Documento Contexto de búsqueda	MEMORIA DE EVENTOS	LIBROS	ARTÍCULOS	INVESTIGACIONES
Internacional	2 1. América Latina y el Caribe. OIE 1. Perú.	2 1 España 1Latinoamérica	6 1 Argentina 1 Argentina, Córdoba. 1 Brasil 1 Reino Unido UK 1 Venezuela 1 México 1 España	2 1 Madrid, España 1 Latinoamérica



Nacional	7 7. Bogotá.	2 1 Bogotá, Colombia diversa. 1 Bogotá.	8 1 Montería, Córdoba. 1 Bogotá, UNC 1 Bogotá. UniMinuto. 1 Bogotá 2 Manizales 1 Medellín 1 Cauca, Santander de Quilichao	6 1 Pereira, Uni. Tecnológica de Pereira. 1 Bogotá. Uni. Jorge Tadeo Lozano. 3 Pereira 1 Bogotá, Colombia Diversa.
Local	1 1. Bolívar.	2 2 Cartagena, Barranquilla. (Caribe Afirmativo – Alex Pérez, Wilson Castañeda)	3 Cartagena – Caribe Afirmativo. Alex Pérez – Wilson Castañeda.	1 1 Cartagena
Total:	10	6	18	9

De acuerdo con la información recopilada en la tabla número 1, se puede decir que el tipo de documento que más se producía y produce a nivel internacional, nacional y local son los artículos de investigación científica, siendo Argentina, Bogotá y Cartagena los que lideran dichas producciones, respectivamente. Los resultados que aquí se exponen van de la mano con la búsqueda de revisión bibliográfica de más de 40 documentos que se realizó para la creación del presente artículo. Cabe aclarar, que estos están sujetos a modificaciones y cambios dependiendo del objetivo y línea de investigación que se aborde. Es así que, los artículos que aquí se referencian son los que tuvieron relación con la diversidad, identidad de género, orientación sexual en o desde la escuela.

Hecha esta salvedad, Se prosigue con las memorias de eventos e investigaciones en donde se hallaron un total de 9 producciones en cada una. A nivel internacional, Latinoamérica y España tuvieron participación y nuevamente Bogotá, a nivel nacional, fue pionero en producciones científicas



desde las universidades y otras organizaciones ministeriales. Por su parte, en el filtro de los libros, solamente se encontraron 6 entre todos los contextos de búsqueda en donde se reitera el liderazgo de España y Bogotá y su interés por trabajar con el reconocimiento de las identidades de género y orientación sexual desde la escuela.

Tabla 7. *Documentos de acuerdo con la fecha de publicación.*

Documentos Año	MEMORIA DE EVENTOS	LIBROS	ARTÍCULOS	INVESTIGACIONES
1990 a 2000	1 1991 – Constitución Política de Colombia.	0	1 2000 (Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo) Venezuela	0
2001 a 2010	2 2004 (evolución y normatividad de la condición de mujer: estrategias teórico metodológicas para su estudio a través de la imagen) U. Nariño – U. De Cartagena. 2010 (propuesta para la incorporación del enfoque de equidad de género en los proyectos educativos institucionales “pei” de instituciones educativas del municipio de Medellín) Medellín	1 2004 (Psicología y Género) España 2007 (Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia) Bogotá.	8 2005 (Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente) - Argentina 2006 (Alguien que cuide de mí: Para una lectura crítica sobre los discursos de género.) - Bogotá 2007 (¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y Construcción cultural de la masculinidad.) España 2007 (Equality, Diversity and inclusión) Reino Unido. 2009 (Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes en la secundaria.) Bogotá 2009 (Necesidades de aprendizaje para la sexualidad de jóvenes entre 10	1 2007 (Perspectiva de género y las competencias comunicativas.) Pereira.



			y 19 años en el Caribe colombiano.) Montería, Córdoba.	
			2010 (Acción colectiva LGBT: Por el reconocimiento de la diversidad sexual y las identidades de género en el Caribe Colombiano) Cartagena	
2011 a 2017	6 2011 (Ley antidiscriminación - 1482) Bogotá 2013 (Ley de convivencia escolar - Ley 1620/ Decreto 1965) Bogotá 2015 (Sentencia T-478 - Legitimación por activa en tutela de padres de familia de hijos fallecidos) Bogotá 2015 (Proyecto de Ordenanza N° 135 - Política Pública de diversidad sexual e identidades de género para el departamento de Bolívar) Bolívar. 2016 (Sentencia T-594 - Prohibición de discriminación a trabajadores sexuales.) Bogotá 2017 (V Campus Euroamericano de cooperación cultural - El género es cultura.OIE) Latinoamérica.	3 2013 (Raros... y oficios Diversidad sexual y mundo laboral: discriminación y exclusión) Cartagena. 2015 (educación para todos y todas en América Latina y el Caribe) Latinoamérica. 2016 (Entre el miedo y la resistencia. Informe de derechos humanos de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans.) Cartagena 2016 (AMBIENTE ESCOLARES LIBRES DE DISCRIMINACIÓN. 1. Orientaciones sexuales e	9 2012 (Género y Sexualidad: ¿Qué Dicen las Profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil?) Brasil. 2012 (La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: Unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad.) Manizales 2013 (Del armario al escenario: Políticas públicas y diversidad sexual En Cartagena de Indias y el Caribe colombiano.) Cartagena 2013 (Poner el grito en el cielo: Diversidad sexual e identidades de género en familias con prácticas patriarcales en Cartagena de Indias, 2010-2012) Cartagena. 2013 (Masculinidad y homofobia. El control de la sexualidad del varón en la construcción del Estado colombiano) Antioquia, Medellín. 2014 (Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual.) Manizales. 2015 (la diversidad en la escuela: discursos que interpelan las prácticas.) Córdoba, Argentina 2015 (Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género.) México. 2016 (Sentidos y significados de la diversidad de género: Estereotipos que se perpetúan entre generaciones.) Santander de Quilichao, Cauca.	5 2013 (acciones afirmativas planteadas por el gobierno colombiano para la garantía de los derechos de la población LGBTI) Bogotá, U. Tadeo. 2015 (Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género.) Madrid, España. 2015 (hablando de sexualidades y ciudadanía: una apuesta al repensar de las orientaciones sexuales e identidades de género como categorías únicas en la defensa de los derechos humanos de las personas LGBTI.) Cartagena. 2015 (Proyecto Identidad de Género y Orientación sexual de la OIT) Latinoamérica. 2015 (opiniones de los docentes de primaria de la institución educativa gimnasio Risaralda sobre diversidad sexual) Pereira 2015 (concepciones sobre la diversidad sexual de estudiantes de licenciatura



	2017 (Sexualidad Y Derechos En Argentina Educación Sexual Integral. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación Psychology Investigati on.) Perú	identidades de género no hegemónicas en la Escuela. Aspectos para la reflexión) Bogotá.		de la universidad tecnológica de Pereira (UTP) Pereira 2015 (las opiniones docentes respecto dela diversidad de comportamientos de género y sus manifestaciones en el aula de clase grado cuarto de la institución educativa Byron Gaviria.) Pereira 2016 (Encuesta de clima escolar población LGBT en Colombia.) Bogotá.
Total:	10	6	18	9

Ahora bien, en la tabla número 2 en donde se ubicaron todos los documentos ya no desde el contexto de búsqueda sino de acuerdo con el año en que se publicaron, se obtuvieron resultados interesantes. Si en nuestra primera tabla, queda al descubierto que España y Colombia han liderado la producción de documentos referidos a la línea de investigación que aquí se aborda, ahora se mirará qué tan consecuente fueron esas producciones entre el año en que se publicaron y los cambios y el contexto que lo acogían, es decir, si estos documentos estaban o no en contravía con lo que social y políticamente estaba sucediendo.

Los años de publicación se filtraron teniendo en cuenta una medida de 10 años entre cada uno, debido a que en los años del 1990 al 2000, por ejemplo, se creó la Constitución Política de Colombia y esta como Carta magna del país no podía dejarse por fuera de la revisión y como en esta revisión bibliográfica se le dio prioridad a los documentos publicados entre 2012 al 2017 para no exceder



los 5 años, se consideró pertinente anexarlo más no priorizarlo. De igual manera, sucedió con el rango entre 2001 al 2010.

Dejando claro lo anterior, se puede decir que desde el establecimiento de la Constitución Política colombiana a nivel nacional, se evidencia un mayor acercamiento, desde lo político, a la realidad social de un país que necesitaba una guía para saber qué estaba permitido y qué no y hasta donde se reconocían los derechos de los grupos más vulnerados históricamente. Sin embargo, tal como se muestra en la tabla, no se encontraron documentos que fueran de la mano con esta nueva propuesta, ni a nivel nacional o local. Solamente, una investigación que se realizó en Venezuela sobre cómo la escuela desarrollaba actividades para el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes desde el respeto hacia el otro.

Posteriormente, entre los años 2001 y 2010, se empezaron a producir investigaciones tanto a nivel internacional como nacional y local que llenaron los vacíos conceptuales que en entre el 91 y el 2000 se generaron.

A nivel internacional, España, Argentina y un primer documento encontrado en el Reino Unido, publicaron investigaciones relacionadas a la temática y aportaban al debate. En España, por ejemplo, en el 2004 se publicó la cuarta edición del libro sobre *“Psicología y Género”* (Barbera et al., 2004) en donde se hacían aclaraciones conceptuales sobre la relación de estas dos conceptualizaciones y su repercusión en la sociedad y el establecimiento de un orden jerárquico en el que la mujer se ve subyugada. Más un artículo, 3 años después, de Carlos Lomas en el 2007 sobre si *“¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y Construcción cultural de la masculinidad”*. En Argentina, por otro lado, se encontraron trabajos sobre como el de las *“Implicancias del*



género en la construcción de la sexualidad adolescente” (Checa, 2005) y en el Reino Unido, el artículo de Colgan, Creegan y otros autores (2007) sobre la relación entre la igualdad, diversidad e inclusión en las escuelas.

Al mismo tiempo, a nivel nacional y local se empezó a producir material fundamental que brindaba luces desde el reconocimiento de la mujer en el trabajo adelantado por la Universidad de Nariño y la Universidad de Cartagena en la ponencia de Isabel Goyes Moreno y Mireya Uscátegui de Jiménez en 2004; además, el artículo sobre la lectura crítica de los discursos de género: *“Alguien que cuide de mí: Para una lectura crítica sobre los discursos de género”*. (Serrano, 2006) en Bogotá; La investigación sobre *“Perspectiva de género y las competencias comunicativas”* (Orrego & Arango, 2007) en Pereira hasta la *“Propuesta para la incorporación del enfoque de equidad de género en los proyectos educativos institucionales “PEI” de instituciones educativas del municipio de Medellín”* (Alcaldía de Medellín, 2010). También, cabe destacar los artículos que se presentaron en Montería, Córdoba sobre las necesidades del aprendizaje para la sexualidad de Valencia y Solera (2009) y junto con Medellín, en Cartagena el artículo de Wilson Castañeda (2010) sobre el reconocimiento de la diversidad sexual e identidades de género

En el rango de fechas más actualizado entre el 2011 y 2017 los hallazgos encontrados fueron muy evidentes. A nivel internacional, Brasil, España y Organizaciones Latinoamericanas hicieron publicaciones que ayudaron a fortalecer el conocimiento sobre la inclusión, diversidad e igualdad hacia las distintas expresiones de género desde el ámbito educativo. En Brasil, los investigadores Denise Quaresma da Silva, Dirléia Sarmiento y Paulo Fossatti (2012) publicaron un artículo relacionado con el género y la sexualidad y su



relación con la educación infantil, en donde se aborda la concepción y referentes que utiliza el Ministerio de Educación de ese país relacionado con los trabajos que avanzan en las escuelas sobre sexualidad e identidad de género. Es así, que se asume el concepto de género, sexualidad y escuela desde la evolución histórica de cada término y la forma en cómo se le ha asociado desde lo pedagógico.

Luego, en el 2015 se encontró que tanto España como Argentina publicaron un artículo y una investigación sobre “*La diversidad en la escuela: discursos que interpelan las prácticas.*” (Giachero, *et al.*, 2015) y de Inmaculada Gómez Jarabo (2015), respectivamente. Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo, liderado por Martha Lamas (2015) sacó a relucir un proyecto sobre la identidad de Género y orientación sexual en toda Latinoamérica.

Como se puede observar, España y Argentina, han sido dos de los países más constante en cuanto al seguimiento e investigación referente a orientación sexual, diversidad e identidades de género desde el 2001 hasta la fecha. Es así que, países como Colombia los han tomado como puntos de partida y horizontes para establecer sus leyes, hacer aclaraciones conceptuales y contextualizar esos trabajos a sus realidades.

Gracias a esto, en la revisión bibliográfica se pudo percatar que la productividad académica ya sea en artículos científicos, investigaciones, ponencias, libros y políticas han aumentado considerablemente, como la creación de políticas públicas (como se menciona en la categoría de normatividad) hacia la aceptación, reconocimiento, validación de derechos, prácticas pedagógicas y documentos que vayan en beneficio de los grupos más vulnerables.



De ahí que en Bogotá, Pereira, Bolívar, Cartagena, Manizales y Medellín las producciones escritas entre artículos, libros, investigaciones, etc. Sean cada vez más. Se encontró en Bogotá que, durante el 2011 con la creación de la Ley antidiscriminación – 1482 y en el 2013 con la Ley de convivencia escolar - Ley 1620/ Decreto 1965 desde el ámbito político la constitución de leyes permitió la visibilización y reconocimiento legal de aquellas personas que sufrían exclusiones sociales por su orientación sexual o prácticas sociales diferentes.

Tanto así, que Manizales, Cartagena y Pereira en consonancia con lo que sucedía adelantaron investigaciones como: *“La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: Unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad”* (Quiñónez et al., 2012) en Manizales; dos artículos en Cartagena de Alexander Pérez (2013) sobre las políticas públicas y diversidad sexual y el patriarcado en las familias cartageneras.

Asimismo, en Medellín Antioquia se publicó un artículo sobre masculinidad y homofobia en el Estado colombiano (Bustamante, 2013); la investigación de Raúl Torres y Julián Vásquez, también en el 2013 sobre acciones afirmativas del gobierno colombiano en donde hace un recorrido histórico de las políticas y percepciones que se han dado respecto a las personas LGTBI y cómo éstas han pasado por procesos de modificaciones que se van acercando a la realidad social de las personas ya mencionadas; y, finalmente el libro *“Raros... y oficios Diversidad sexual y mundo laboral: discriminación y exclusión”* de Wilson Castañeda y Alexander Pérez en el 2013, Cartagena. Indiscutiblemente, en el 2013 y como resultado de los documentos ya mencionados, se encontró una gran producción de escritura académica en el Caribe colombiano, especialmente



en Cartagena pero casi que de forma exclusiva a las realizadas por el Observatorio de Caribe Afirmativo hace falta que otras instituciones se interesen y empiecen a aportar a la discusión.

Consecuentemente, en el 2014 en Manizales Tulio Blandón, publicó un artículo sobre las percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales en el cual “saca a la luz el trasegar (vivencias) de los jóvenes con diversidad sexual y afectiva dentro de las instituciones educativas” (p. 8).

Más adelante, en el 2015 y 2016 hubo un aumento considerable de las investigaciones en comparación con los artículos y libros. Se halló en el 2015 documentos referidos a la sexualidad y la ciudadanía y el repensar de las orientaciones sexuales (Eguis, 2015); “Las opiniones docentes respecto de la diversidad de comportamientos de género y sus manifestaciones en el aula de clase” (Suárez Vásquez & Villegas Pineda, 2015); Concepciones sobre la diversidad sexual (Arévalo, Gacharná & Hernández, 2015); y opiniones de los docente de primaria de algunas instituciones educativa (2015); todas desarrolladas en la ciudad de Pereira.

Por su parte, en Bogotá se consolidaba en ese mismo año, la Sentencia T-478 - Legitimación por activa en tutela de padres de familia de hijos fallecidos y el Proyecto de Ordenanza N° 135 - Política Pública de diversidad sexual e identidades de género para el departamento de Bolívar.

Dicho lo anterior, es en el 2016 que se da la sentencia T-594 - Prohibición de discriminación a trabajadores sexuales; se realiza una investigación en Bogotá sobre “*Encuesta de clima escolar población LGBT en Colombia*” (Colombia Diversa, 2016); se publican dos libros “*Entre el miedo y la resistencia. Informe de derechos humanos de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans.*”



(Panesso Quintero, *et al.*, 2016) y la cartilla “*Ambientes Escolares Libres De Discriminación.*” del Convenio Marco entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (Unicef). Que en la categoría de análisis Escuela se hace referencia a las consecuencias y resultados que arrojó la publicación de esta cartilla. Y, en Santander de Quilichao Cabimdo y Bazán (2016) publicaron un artículo sobre “*Sentidos y significados de la diversidad de género: Estereotipos que se perpetúan entre generaciones.*”

Finalmente, en el 2017 se encontró una ponencia del V Campus Euroamericano de cooperación cultural sobre Género y Cultura de Martha Lamas en el cual hace una relación entre los efectos e influencias culturales de las prácticas sociales en la construcción de género de cada persona, entre lo que es ser femenino y masculino.

Tabla 8. *Publicaciones de acuerdo al año y el contexto de búsqueda.*

Año de publicación / Contexto de búsqueda	INTERNACIONAL	NACIONAL	LOCAL	
1990 a 2000	1 1. Venezuela	1 1. Colombia		2
2001 a 2010	4 2 España 1 Argentina 1 Reino Unido.	7 3 Bogotá 1 Pereira 1 Montería, Córdoba 1 Medellín. 1 Nariño (duda)	1 1 Cartagena	12
2011		1. 1. Bogotá.		1
2012	1 1. Brasil	1 1. Manizales		2
2013		3 3. Bogotá.	3 3. Cartagena.	6
2014		1 1. Manizales		1



2015	5 2 Latinoamérica 1 España 1 México 1 Córdoba, Argentina.	4 1. Bogotá 3 Pereira	2 1. Bolívar 1. Cartagena	11
2016		4 3 Bogotá 1 Santander, Cauca.	1 1. Cartagena	5
2017	1 1. Latinoamérica. 1. Perú			2
	13	22	7	Total: 42

Al hacer una comparación entre el año y el contexto de publicaciones, de acuerdo con la tabla 3, se puede evidenciar que sólo en el año 2015 hay una sincronía en los tiempos y las producciones; tanto a nivel internacional como nacional y local se encontraron diferentes documentos científicos en torno a la relación de identidad de género, orientación sexual y la escuela. Lo que lleva a plantearse que, en los años más recientes, hay un mayor índice de escrituralidad, pero si se retrocede un poco hacia las fechas que comprenden entre el 2001 y 2010 aunque hay una relación entre uno y otro contexto, considerando los 9 años que transcurren, los procesos de escritura son pocos puesto que, sólo se hallaron un total de 12 producciones y específicamente, en el contexto local sólo se halló un documento científico. Queda la pregunta sobre qué se estaba haciendo, cuál era la situación del Caribe y Cartagena teniendo en cuenta que en Bogotá, Pereira y Manizales sí se estaba escribiendo.



DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La construcción de género está fuertemente ligada a la cultura que se pertenezca y los distintos modelos simbólicos que se utilizan para expresarlo, siendo el habla el más directo y usado. Según Cambindo y Bazar (2016) la construcción de los imaginarios y significados, en torno a ser hombre o ser mujer, giran alrededor del rol protagónico del hombre como el ser racional, objetivo, quien lleva las riendas del hogar e impacta en la vida pública, y al supeditado rol de la mujer que se enmarca en la vida de lo privado, reproduciendo así las desigualdades e inequidades de género. Los estereotipos de género no tienen en cuenta la diversidad, convirtiéndose en obstáculos para cerrar las brechas que impiden la inclusión y los procesos constructivos sociales, los cuales promuevan la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer.

Se hizo un hallazgo conceptual en la revisión documental sobre lo que es identidad de género y cómo suele confundirse o mal llamarse diversidad de género. Algunos autores lo utilizan como sinónimos, otros como antónimos y algunos sin contextualización alguna. El término diversidad de género no existe, la construcción del género al ser algo netamente social y cultural solamente puede ser expresada bajo dos concepciones ya sea femenino o masculino. No existe una diversidad en los géneros, o se es uno o se es lo otro, independientemente de la orientación sexual que se tenga la expresión de la feminidad y masculinidad siempre va a estar ligada a ese constructo social, se debe hablar entonces, no de diversidad de género sino de identidades de género. En otras palabras, las distintas maneras que tienen los individuos para



expresar, manifestar y hacer sentir su género ya definido que no son dos, tres o cuatro es solamente uno (femenino o masculino).

Se hace la aclaración que, aunque en todo el artículo en el discurso se alude mucho a lo que son las personas LGTBI como aquel grupo más vulnerabilizado y en los que los documentos investigados centraron su mirada para hablar de orientación sexual e identidad de género, aquí no se mira exclusivamente desde esa perspectiva, sino desde la condición misma del género ya sea femenino o masculino, en su condición de hombre y/o mujer.

A su vez, se propone pensar nuevas feminidades y masculinidades bajo la lógica de la complementariedad y la justicia tanto para unas como para otros. Es decir, la posibilidad de pensar a la sociedad colombiana en particular, y humana en general, como la unidad indisoluble de sus miembros, de tal manera que no sea preciso exigir prerrogativas que sacrifiquen a unos en nombre de otros: que en política no se espere que las mujeres aboguen primariamente por sus intereses, dejando de lado los intereses sociales y nacionales; que en educación se capacite a las personas y se haga investigación desde distintas perspectivas del conocimiento sin recriminar o despreciar algunas de ellas por criterios de género; que el lenguaje pueda utilizarse libremente, sin la obligación de hacer diferencias entre los seres humanos para que ellos se sientan reconocidos como conjunto

Responder a la pregunta de si la escuela asume o no posturas de respeto ante la identidad de género y la orientación sexual lleva a revisar componentes legales en Colombia como el artículo 13 de la constitución política de Colombia que manifiesta que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, que recibirán la misma protección y trato de las autoridades y que gozarán



de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, entre otros. Dentro de los currículos institucionales, se evidencia que al establecer un día para algo, por ejemplo, el día de la mujer, el día de la madre, de la tierra, etc. Se está desconociendo la importancia de ejecutar y asumir ciertas posturas que no requieren de un solo día sino de una constancia. Se desdibuja la línea entre conmemoración y celebración.

En esta línea, se encontró que dentro de las estrategias que se han implementado desde el MEN fue la implementación de unas cartillas para mejorar los espacios de convivencia escolar y darle herramientas metodológicas, conceptuales a las instituciones para volverlas más inclusivas y conocedoras de lo que es diverso pero la negación y malinterpretación de las mismas hizo que no fuera posible su uso.

Ahora bien, relacionando los hallazgos encontrados en la categoría sobre escuela con la de normatividad, se halló que también, se tiene la ley antidiscriminación o 1482 que en legislación colombiana es la ley más actual en torno a la defensa de los derechos en contra de la discriminación. Sin embargo, en la práctica estos derechos son constantemente vulnerados. Además, está la ley de convivencia escolar o ley 1620 en donde se afianzan las leyes establecidas en el ámbito educativo como la ley 115 y a través de este se permite dar cumplimiento a los derechos vulnerados en poblaciones históricamente discriminadas como la mujer y las personas LGBTI.

Por último, un análisis de tipo bibliométrico, se encontró que España, Argentina y Colombia son uno de los pioneros en la realización de investigaciones en torno a las identidades de género y orientación sexual tanto



en un nivel social como en un nivel educativo, así como los que tienen mayor número de políticas públicas en pro del beneficio de aquellos grupos vulnerables. Sin embargo, hay que aclarar que mientras que países como España y Argentina hacían investigaciones en los años que corresponden entre el 2001 y 2010 fueron escasas las producciones que en Colombia y a nivel Caribe se hicieron. Así como el hecho que, en Cartagena, por ejemplo, son muy pocos los investigadores que han adelantado trabajos sobre la relación de la escuela con la identidad de género y orientación sexual a excepción de las realizadas en el Observatorio de Caribe Afirmativo. Esto, por supuesto, genera la posibilidad que se siga investigando en nuestra región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abate, M. y Berardini, A. (2017). Sexualidad Y Derechos En Argentina Educación Sexual Integral. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación Psychology Investigation. Congreso PI by Psychology Investigation. 17 - 21 de Octubre / Lima, Perú.
- Barberá, E. Martínez, I. (2004). *Psicología y género*. Ed. Pearson Educación, S. A., Madrid.
- Blanco, M. E. D. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 1(2).
- Bustamante Tejada, W. (2013). Masculinidad y homofobia. El control de la sexualidad del varón en la construcción del Estado colombiano. *Revista Sociedad y Economía*, (24), 159-182.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.



- Cambindo Mina, D. V., & Bazan Orobio, J. P. (2016). Sentidos y significados de la diversidad de género que han configurado los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Isidro del municipio de Santander de Quilichao (Cauca) en su contexto educativo.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2015). *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe. Reflexiones y aportes desde la campaña latinoamericana por el derecho a la educación*. Recuperado de <http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html>
- Cantor, E. W. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*, 5(8), 101-110.
- Castro, W. C. (2010). Acción colectiva LGBT: Por el reconocimiento de la diversidad sexual y las identidades de género en el Caribe Colombiano. *Revista Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (11), 231-251.
- Checa, S. (2005). Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente. *Anales de la Educación Común Ed. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*.
- Cisneros, M. & Olave, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.



- Colgan, F., Creegan, C., McKearney, A., y Wright, T. (2007). Políticas y prácticas de igualdad y diversidad en el trabajo: trabajadoras lesbianas, gays y bisexuales. *EqualOpportunitiesInternational* ,26 (6), 590-609.
- Colina, T. F. B. (2014). Percepciones de exclusión de jóvenes homosexuales a partir de la manifestación pública de su condición sexual. *Revista de Investigaciones· UCM*, 14(23), 48-64.
- Cuellar, Lina y Rivera, Juan Felipe. (2016) Encuesta de clima escolar población LGBT en Colombia. *Colombia Diversa*. Recuperado de <http://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- De Colombia, C. P. (1991). Presidencia de la República. *Santa Fé de Bogotá*.
- De Medellín, A., & y Transversalización, S. D. P. (2010). Propuesta para la incorporación del enfoque de equidad de género en los proyectos educativos institucionales “pei” de instituciones educativas del Municipio de Medellín [Proposal for the incorporation of the gender equity approach in the institutions’ educational projects of schools in Medellín]. *Medellín, co: Author..*
- Eguis Vargas, B. C., & Rodríguez, N. (2015). *Hablando de sexualidades y ciudadanía: una apuesta al repensar de las orientaciones sexuales e identidades de género como categorías únicas en la defensa de los derechos humanos de las personas LGBTI* (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).



- García Suárez, C. I., & García, L. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. BOGOTÁ SIN INDIFERENCIA.
- Hernández, S. (2014). Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la Investigación sexta edición*. México, editorial McGraw-Hill.
- Jarabo, I. G. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Lamas, M. (2007). El género es cultura. *el V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural: Cooperación y diálogo intercultural*. Almada, Portugal: OEI, Interarts, AECI, Municipio de Almada, Cultideias, Ministerio de Cultura de España, 8.
- Lamas, M. (Ed.) (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Lomas, C. (2007). ¿ La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, 342(1), 83-101.
- Méndez, L. A. A. (2015). *Concepciones sobre la diversidad sexual de estudiantes de licenciatura de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)* (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil).
- MEN, UNFPA, PNUDN y Unicef. (2016). *Ambientes Escolares Libres De Discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no*



hegemónicas en la Escuela. Aspectos para la reflexión. Bogotá, Colombia.

Moreno, I. G. (2004). Evolución y normatividad de la condición de mujer: Estrategias teórico. Metodológicas para su estudio a través de la imagen. *Historia de la Educación Colombiana*, 6(6), 11.

Organización Internacional del Trabajo (2015) Proyecto Identidad de Género y Orientación sexual. Recuperado de:
http://www.ilo.org/declaration/follow-up/tcprojects/WCMS_402559/lang--es/index.htm

Osorio, A. M. O. (2007). *La perspectiva de género y las competencias comunicativas* (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad Ciencias de la Educación).

Paredes, S., Giachero, F., & Sueiro, M. R. (2015). La diversidad en la escuela: discursos que interpelan las prácticas. *Educación, Formación e Investigación.*, 1(1).

Pérez Álvarez, A. (2013). Del armario al escenario: Políticas públicas y diversidad sexual en Cartagena de Indias y el Caribe colombiano.

Pérez Álvarez, A. (2013). Poner el grito en el cielo: Diversidad sexual e identidades de género en familias con prácticas patriarcales en Cartagena de Indias, 2010-2012. *Palabra: Palabra que obra*, (13), 108-123.

Pérez, A., Correa, G., Castañeda, W., & Plata, E. (2013). Raros y oficios. *Diversidad sexual y mundo laboral: discriminación y exclusión.* Escuela Nacional Sindical & Corporación Caribe Afirmativo.



- Quaresma da Silva, D. R., FanfaSarmiento, D., & Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil?. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20.
- Quintero, M. P., Pérez Álvarez, A. y Pérez, G. (2016) *Entre el miedo y la resistencia. Informe de derechos humanos de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans*. Recuperado de <http://caribeafirmativo.lgbt/wp-content/uploads/2017/07/Entre-el-miedo-y-la-resistencia.-Informe-de-DDH-de-personas-LGBTI.-Colombia-2016.pdf>
- Sandoval, D. M. Q., Fajardo, E. A. S., & Londoño, M. H. O. (2013). La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad-unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad. *Plumilla Educativa*, (11), 349-368.
- Serrano López, A. M. (2006). "Alguien que cuide de mí" Para una lectura crítica sobre los discursos de igualdad de género. *Papel Politico*, 11(1), 221-258.
- Torres Rangel, R. A., Daraviña, V., & David, J. (2017). *Acciones afirmativas planteadas por el gobierno colombiano para la garantía de los derechos de la población LGBTI* (Bachelor's thesis, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano).
- Valencia Jiménez, N. N., & Solera Martínez, N. F. (2009). Necesidades de aprendizaje para la sexualidad de jóvenes entre 10 y 19 años en el Caribe colombiano. *Investigación y desarrollo*, 17(1), 106-131.



Vásquez, L. M. S. (2015). *Las opiniones docentes respecto de la diversidad de comportamientos de género y sus manifestaciones en el aula de clase grado cuarto de la institución educativa Byron Gaviria* (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil).

VielmaVielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9).



CAPITULO VII

Objetivo 4:

Educación superior inclusiva y social: concepciones, avances y retos.

María A. Pombo Vallejo

Jeniffer Díaz Novoa

Arelis Elena Serrano Rodríguez

INTRODUCCIÓN.

La finalidad de este texto, es disertar, en función de la literatura relacionada con los retos de la educación inclusiva y la inclusión social, así mismo, identificar las concepciones y describir los abordajes educativos orientados a poblaciones tradicionalmente excluidas en este nivel educativo y por último, exponer los avances significativos en este campo temático.

De acuerdo con las fuentes indagadas, la situación problemáticas que se presenta en el contexto de la educación superior está relacionada con el acceso y deserción por condiciones económicas, como también la falta de cobertura, docentes calificados, accesibilidad, exclusión, entre otros; lo que permite que los estudiantes no lleguen a la graduación del nivel terciario. La metodología utilizada para la construcción de este documento fue la revisión documental, de orden descriptivo y con enfoque cualitativo. Como principales resultados se evidencian, que a nivel nacional se hace una aclaración sobre la diferenciación



conceptual entre los términos educación inclusiva e inclusión educativa. Además, a nivel internacional, se desarrollan avances significativos en pro de mejores condiciones para los grupos tradicionalmente excluidos, evidenciado a través de diseño y ejecución de políticas, estrategias metodológicas, proyectos, planes y programas, entre otros, aportando a mejores condiciones de vida a estos grupos poblacionales.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Las acciones para garantizar el derecho a la educación en el mundo, se vienen desarrollando desde hace muchos años, haciéndose visible, desde la proclamación de los derechos humanos. Para el caso de los grupos tradicionalmente excluidos, se han alcanzado logros destacables en materia de educación, desde el año 1978, con el informe Warnock el cual plantea que:

Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida, por ende, con la educación se pretende ayudarles a superar sus dificultades.(Comisión de Educación Británica, 1978 p. 2)



De igual manera en el año 1990 se da un giro con la declaración mundial sobre educación para todos, gracias a la Conferencia de Jomtien, esta “representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano” (UNESCO, 1990, p. 3). En continuidad a estas conferencia, en el año 2000, se da un salto en los sistemas educativos con el Marco de Acción de Dakar, reiterando el su acuerdo con la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en Jomtien, planteando 6 objetivos claves que buscan garantizar la educación para todos, los cuales se exponen a continuación:

- I. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- II. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, las niñas que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- III. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- IV. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.



- V. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- VI. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (UNESCO, 2000, p. 8).

La proyección de estos objetivos, se constituyó en un reto para las diversas naciones y entidades preocupadas por el acceso y permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo. Sin embargo, no todos fueron alcanzados, por diversas razones que llevaron a la declaración de Incheon-educación 2030 y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, desde la cual se asume un nuevo compromiso de seguir apostando a la educación para todos, planteando que “se deben desplegar todos los esfuerzos posibles para garantizar que, esta vez, se consigan el objetivo y las metas”. (UNESCO, 2015, p. 22)

En articulación con lo expuesto anteriormente, hablar de inclusión y equidad en la actualidad, resulta muy complejo, en tanto que es un campo temático amplio y susceptible de abordar desde los colectivos tradicionalmente excluidos en los escenarios históricamente segregados,



aunque acentuada en el nivel terciario; sobre el cual el documento metas 2021, explicita que:

En la educación terciaria la expansión matricular se ha producido desde fines de los ochenta, y se ha acelerado desde mediados de los noventa. Así, el crecimiento estudiantil muestra una tendencia sostenida en el tiempo, pero que inclusive a partir del año 2000 manifiesta un incremento en su evolución. Sin embargo, para Iberoamérica, la matriculación en el nivel terciario resultó por debajo del 50% en la gran mayoría de los casos. (OEI, 2008, p. 36).

En efecto la educación del nivel terciario, desde años atrás viene atravesando una situación muy compleja, especialmente en el acceso o matrícula, tal como se plantea a continuación:

Todas las formas de educación terciaria han aumentado rápidamente, ya que la cifra total de matriculación pasó de 100 millones en 2000 a 199 millones en 2013. Sin embargo, aún existe una gran disparidad en el acceso a la educación terciaria, en especial en el nivel universitario, ligada al género, el origen social, regional y étnico, la edad y la discapacidad. Las mujeres se encuentran en una situación más desfavorecida en los países de bajos ingresos, mientras que en los países de altos ingresos son los hombres que se encuentran en una situación más desfavorecida. (UNESCO, 2015, p. 40)

Cabe resaltar, la puesta en marcha en los últimos años, de acciones en función de los procesos de inclusión, por un lado se enfoca al componente educativo que busca, garantizar a los estudiantes el ingreso, permanencia y



graduación y por el otro lado se enfoca en lo social, como una forma de ofrecerle a los estudiantes herramientas que le permitan mejorar sus condiciones de vida, que involucran factores importante para alcanzar la inclusión y equidad, entre esto factores tenemos: contar con docentes y profesionales cualificados, reconocer a los estudiantes por sus condiciones físicas, económicas, mentales, culturales, entre otros.

Es así, como la declaración Incheon plantea una serie de metas a cumplir al 2030, algunas, pensadas en la educación superior es la Meta 4.3, que busca asegurar el acceso igualitario de todos en una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. Sin embargo, Para lograr una educación inclusiva es importante que las políticas puedan transformar los sistemas educativos, respondiendo a la diversidad y las necesidades de los alumnos y así poder llegar a una educación equitativa, no solo pensada en el acceso, sino también a la participación. (UNESCO, 2015, p. 47). La educación es un derecho fundamental que se debe garantizar a toda persona, tal como lo expone la declaración universal de los derechos humanos en el artículo 26, “toda persona tiene derecho a la educación. La institución técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. (ONU, 1948, p. 8).

De esta forma, la educación se posiciona como igual para todos, respondiendo a las necesidades de cada estudiante, garantizando que sea de calidad y que permita una formación integral e inclusiva, como lo expresa la



Declaración de Incheon⁵, Educación 2030 enfocada a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 20).

Sin embargo, debido a los desafíos que enfrenta la educación superior, relacionados con la falta de acceso, las desigualdades e inequidad en la atención a estudiantes diversos; en la actualidad se pretende educar de forma eficaz, de modo que la educación sea de calidad e inclusiva para afrontar las necesidades educativas. Esta realidad motiva en la revisión objetiva de las producciones académicas en este campo problemáticas; con el objetivo principal disertar a partir de la literatura existente, los retos de la educación superior para promover la inclusión educativa y social.

Se trata de una temática poco explorada y trabajada en América Latina por lo complejo que resulta abordar el análisis de la equidad y la inclusividad en el ámbito de la educación terciaria. Usualmente, los estudios existentes que han abordado el fenómeno en cuestión lo han hecho desde la perspectiva del acceso al sistema y con un enfoque parcial y algo sesgado del problema confundiendo incluso los alcances de la equidad con la igualdad, pero no han considerado los otros estadios del desarrollo educativo que son permeados por el fenómeno de la equidad, como lo son la permanencia, el desempeño y los resultados en las pruebas estandarizadas y las posibilidades laborales (Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas, 2013).

Por tanto, es pertinente la inmersión objetiva con pretextos investigativos, porque permite dar cuenta de los retos y avances de la



Educación Superior, así como la visibilización de los procesos de inclusión y equidad de las poblaciones tradicionales excluidas como son: personas con discapacidad, grupos étnicos, condiciones de género y otras poblaciones vulnerables, además aproxima a la apropiación conceptual respecto a concepciones y prácticas llevadas a cabo en las instituciones que acogen diversidad de estudiantes con diversas necesidades educativas, en tal sentido, incursionar en este campo temático garantiza aportes a futuras investigación que deseen trabajar en pro de la inclusión tanto educativa como social, y que a su vez se constituyen en fuente de información rigurosa y confiable, generadoras de impactos en instituciones académicas habidas de empoderamiento en la línea de inclusión.

En este caso, la intención de indagación, se centra específicamente en el nivel educativo superior, donde se vienen trabajando líneas de investigación que permiten contextualizar e indagar respecto a las situaciones problemáticas que presentan diferentes grupos poblacionales. En este caso se aporta al fortalecimiento de las líneas de la especialización en educación y diversidad de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, “específicamente en los ejes temáticos y problemático como son: la infancia y diversidad, diversidad de género y orientación sexual, discapacidad y diversidad, diversidad social y cultural e inclusión educativa y social” (CURN, 2015, p. 97).

CATEGORIAS ANALIZADAS

Dentro de la categoría que aborda la educación inclusiva en la educación superior, se han encontrado diferentes subcategorías en las dimensiones analizadas. Dichas dimensiones se observan en la figura a continuación:

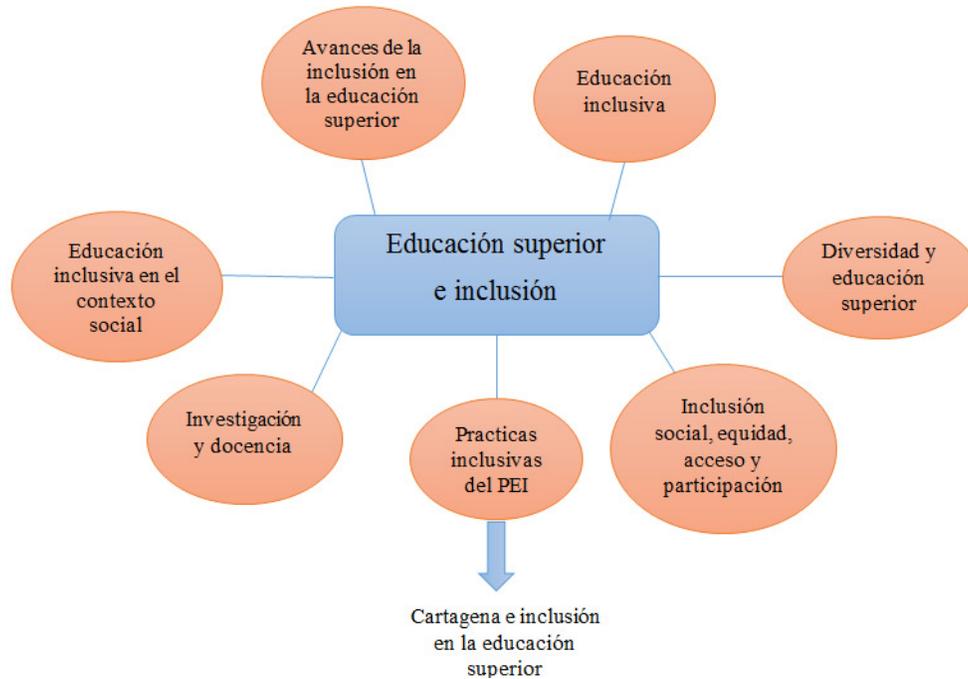


Figura 5. Educación superior e inclusión

Fuente: Elaboración propia

I) Educación inclusiva e inclusión educativa

Se entiende la primera como aquellos procesos de transformación educativa para atender las barreras académicas de los estudiantes; obstáculos que podrían ser atenuadas, si se acoge “la educación inclusiva, fundamentada en principios éticos, sociales, educativos y económicos” traducida en un



medio para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades”. (UNESCO, 2008, p. 9.) En este sentido, la Educación Superior, tiene como propósito, promover la participación estudiantil respetando la diversidad de todos los estudiantes, en donde se construya espacios de equidad, que permita la inclusión y la participación de todos.

Con relación a la segunda, es decir, la inclusión educativa puede ser “limitada en su acción ya que solo respondería a las necesidades de un solo grupo poblacional” tal como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2013, p. 9). De la cual podemos inferir que esta no permite la participación de todas las poblaciones tradicionalmente excluidas, si no por el contrario solo se enfoca en el accionar de una sola población, por tanto, una de las categorías de análisis que trabajaremos es la educación inclusiva, que permita la participación de todas las poblaciones, sin exclusiones, ni discriminación.

II) La diversidad y la educación superior.

Las anteriores claridades conceptuales ayudan a entender que la educación inclusiva tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes, transformando los sistemas educativos tradicionales en una educación más inclusiva, brindando así una educación de calidad para todos. Por consiguiente, “la educación en la diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas”(Blanco Guijarro, La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy., 2006, p. 12) . En este sentido, la diversidad se concibe como las



diferencias consustanciales a la naturaleza humana, cada persona es única e irrepetible, es decir, que cada estudiante tiene diversidad de necesidades, y la educación debe brindar una enseñanza diversificada de acuerdo a las características de cada estudiante y teniendo en cuenta los diversos contextos en el que los estudiantes aprenden. (UNESCO, 2008, p. 8).

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación superior, tiene el deber de generar espacios inclusivos y una educación diversificada, que permita no solo el acceso a los estudiantes a la educación, sino que además permita la pertinencia buscando acciones inclusivas que logre la participación de todos los estudiantes, es así como el congreso de la República de Colombia, en la Ley 30 de 1992, la define la educación superior como:

Un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.(Congreso de la Republica Colombia, 1992, p.1)

De esta forma se espera que la educación superior garantice la pertinencia y la graduación de los estudiantes generando estrategias para llegar a una inclusión social, como la inclusión de las poblaciones vulnerables al sistema educativo; respecto a lo cual la autora Blanco (2006) dedica producciones escriturales, a la inclusión y la equidad, como desafíos susceptibles de asumir, especialmente en América Latina, precisamente por las situaciones de exclusión reveladas en diversas fuentes. Los planteamientos de Blanco (2006) se toman como referentes para abordar de manera



cohesionada, las subcategorías de Inclusión social, equidad, acceso y participación, tal como se presenta posteriormente.

III) Inclusión social, equidad, acceso y participación

La educación inclusiva e inclusión social se debe trabajar en conjunto, para que exista una igualdad de oportunidades, pensadas en las necesidades diversas de cada estudiante y de esta forma todos puedan participar desde sus competencias en la vida social; que en palabras de Blanco (2009)

La inclusión social debe desarrollar escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento de forma que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social. p. 9

Para esto, es necesario que desde la educación se trabaje en pro de una equidad, donde todos tengan acceso, participación y una educación de calidad por igual, distribuida de acuerdo a la diversidad de sus estudiantes; equidad que se hará posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quién más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas (Alcántara, 2013).



Además, la educación superior debe generar estrategias que garantice no solo equidad, si no el acceso de todos los estudiantes, es decir que a todos se les haga efectivo el derecho fundamental de la educación, tal como lo expresa la autora Blanco (2006), quien afirma que:

El acceso a la educación es el primer paso en el derecho a la educación, su ejercicio pleno exige que ésta sea de calidad, que promueva el desarrollo de los múltiples talentos de cada persona y el aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 7)

Por tanto, esto otorga importancia a las transformaciones en los sistemas educativos, haciéndolos más inclusivos y ofreciendo educación de calidad, permitiendo el acceso de todos los estudiantes y de las poblaciones más vulnerables, que han sido excluidas por las desigualdades sociales. Además, motiva la participación de los estudiantes en las actividades educativas, para comprender mejor sus necesidades en el contexto educativo. Otra de las categorías de obligatoria revisión es la Participación, especialmente en el ámbito educativo; en el cual se incorporan varios significados. En primer lugar, alude a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas. Desde el punto de vista de la participación, la escolarización en escuelas o grupos especiales, con carácter permanente, debería ser una excepción, y habría que asegurar que el currículo y la enseñanza que se ofrezca equivalga lo más posible a los que se imparten en las escuelas para todos. (Blanco Guijarro, 2006).



Por consiguiente, la participación permite la inclusión de todos a la educación, teniendo en cuenta el devenir de cada estudiante, así como sus necesidades educativas, por tanto, la importancia que el currículo este pensado en la diversidad. Así la educación superior, debe generar transformación en su sistema educativo, es decir, una educación que sea pertinente, de calidad e integral que conlleve a un bienestar estudiantil y de esta forma lograr una mejor inclusión y participación de todos en el currículo educativo, así como las actividades educativas.

IV) Prácticas Inclusivas del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Es importante reflexionar sobre qué prácticas inclusivas se están desarrollando en cada contexto educativo, teniendo en cuenta que cada contexto es diferente porque son problemáticas sociales y necesidades educativas distintas, por tanto, es necesario preguntarse sobre la situación actual de cada institución para poder intervenir de forma inclusiva, es así como la OEI (2009) plantea que :

La buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible No hay buenas prácticas ideales, sino que dependen del contexto en el que se desarrollan.(p.5)

Otros referentes conceptuales de obligatoria revisión, por su impacto en la Educación Superior, están asociados al PEI, Proyección social, Investigación y docentes, puesto que cada contexto educativo debe transformar sus espacios y gestión educativa, desde el PEI, enfocado desde



las necesidades de la realidad social de cada institución así como las necesidades educativas de los estudiantes, es así como el Decreto 1075. Art 2.3.3.1.4.1(2016) define “El Proyecto Educativo Institucional como la forma como una institución educativa ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”. (MEN, 2016, pág. 118).

V) Investigación y docencia

Además, en el PEI, se encuentran n aspectos importantes desde la educación como la proyección social, la investigación y la docencia, definiendo proyección social como:

El ejercicio de una influencia positiva sobre su entorno, en desarrollo de políticas definidas y en correspondencia con su naturaleza y su situación específica; esta influencia es objeto de análisis sistemático. El programa ha definido mecanismos para enfrentar académicamente problemas y oportunidades del entorno, para evaluar su pertinencia, promover el vínculo con los distintos sectores de la sociedad, el sector productivo, el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo e incorpora en el plan de estudios el resultado de estas experiencias. (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 35)

Tal como se anunció, anteriormente sobre las categorías corresponde conceptualizar la proyección social, desde la cual se invita a los estudiantes a conocer las realidades sociales del entorno o contexto donde se encuentre la institución, además permitirá crear redes de apoyo con las instituciones de educación superior para trabajar con las problemas educativas y sociales



existentes, es así como también la investigación cumple un factor importante desde la educación porque permitirá a los estudiantes crear interés sobre investigar, explorar sobre las problemáticas sociales en los contextos nacional, regional o local; entendiéndola como un requerimiento, importante, tomando como referente, que los conocimientos, requieren ser transformados, seleccionados, reorganizados, para la edificación de prácticas, que permitan adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local. (Alcántara, 2013.)

Las construcciones conceptuales al respecto de la investigación en la educación superior, considerada de vital importancia porque aproxima e incursiona en aquellas problemáticas o situaciones susceptibles de investigar en el contexto educativo, aportando al mejoramiento y desarrollo de una educación mucho más pertinente a la situación actual de los contextos educativos e integrales. Justificado en la posibilidad para el crecimiento educativo de los estudiantes, es ahí donde el docente juega un papel importante en la vida universitaria, porque será aquel que motive al estudiante y lo incentive en el camino del estudio, sin embargo, deben ser docentes preparados para atender las diversidades de los estudiantes como sus necesidades educativas (Blanco Guijarro, 2006.)

Si existe interés en que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades y; en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos



teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos. (Blanco Guijarro, 2006, p. 12)

Por consecuente el docente tiene el deber de educar para la diversidad, estar preparado para las necesidades educativas de los estudiantes; en especial, en el nivel de educación superior, se espera estén apropiados de aspectos teóricos y prácticos sobre la educación inclusiva; convirtiéndose en agente generador de acciones para una verdadera inclusión social, donde los estudiantes sean partícipes de los procesos educativos.

VII. Concepciones de la educación inclusiva e inclusión social en el contexto europeo, América Latina, el Caribe y Colombia.

La revisión bibliografía permite resaltar que en Europa las concepciones alrededor del tema de la educación inclusiva y la inclusión social en la educación superior, toman como referencia el acceso, la permanencia y la inserción laboral de las personas con discapacidad después de egresar, como una forma de promover los procesos de inclusión en el continente europeo. De igual forma “educación inclusiva” es concebida como:

Una forma de reflexionar sobre el sistema educativo en su totalidad, implica una voluntad política de cambio, transformación y asumir unos retos teóricos y metodológicos en el plano educativo en el que están implicados tanto los alumnos como el profesorado y toda la comunidad educativa (Portal de la Unión Europea, 2017)



Ahora bien, respecto a la inclusión social esta es comprendida como un proceso mediante el cual se reducen las brechas sociales y las situaciones socioeconómicas, propiciando a una sociedad más incluyente, reflexiva e innovadora (Portal de la Unión Europea, 2016). En este continente, la población con discapacidad ha sido tradicionalmente excluida, discriminada y apartada del mercado laboral, por lo cual los abordajes educativos para atender esta población se han enfocado en la puesta en marcha de estrategias metodológicas para reducir las brechas sociales; proponiendo, por ejemplo:

Garantizar el acceso y la permanencia a la educación terciaria y posteriormente a la inclusión laboral, ya que esto permite eliminar estereotipos construidos socialmente, por ello, es necesario promover y difundir buenas prácticas en el abordaje de la educación inclusiva para personas con discapacidad en Europa, con el fin de mejorar las oportunidades de empleabilidad e inclusión laboral y así mismo aportar a una inclusión social a este grupo poblacional que ha sido discriminado y segregados. (Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, 2016, p.1)

En este contexto geográfico, se vienen desarrollando estudios a la población con discapacidad, como una forma de generar proceso de inclusión a este grupo que ha sido vulnerable ante otros grupos poblacionales en el continente europeo. A diferencia de Europa, en América Latina se puede evidenciar diferentes concepciones y abordajes alrededor del tema y están enfocados a diversos grupos poblacionales, los cuales también han sido segregados y excluidos del conglomerado social, especialmente las mujeres, los grupos étnico raciales, las personas con discapacidad, entre otros grupos



vulnerables, por ello es preciso entender el concepto de inclusión, considerando que:

Uno de los principales retos de los países de América Latina, el Caribe y el Continente Europeo, con profundas raíces estructurales e históricas. Teniendo esto en cuenta que la inclusión es un proceso que está asociado a los derechos humanos, ya que esto permite involucrar a los seres humanos en todos los ámbitos de la vida (social, educativo, salud, deportes, vivienda) por ello la inclusión es una de las tres prioridades, junto al aumento de la productividad y el fortalecimiento de las instituciones y de la gobernanza para alcanzar un desarrollo social y sostenible. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2016, p. 33).

Continuando con los acercamientos a la literatura, se hace la incursión en América, con el propósito de identificar las concepciones respecto a este campo temático, se toma en consideración los asumidos en países de América Latina y el Caribe; caracterizados por ser una de las regiones del mundo más inequitativas y poseer sociedades altamente segmentadas, afectando la educación de la población.

Lo expuesto anteriormente, revela la necesidad de posicionar la educación inclusiva como un proceso planeado y desarrollado permanentemente en función a la diversidad de los estudiantes; suscitando su participación y minimizando las brechas generadas por la exclusión social (Blanco, 2011)

En este mismo sentido, la inclusión social se asume como un proceso que debe estar abordado desde la perspectiva de los derechos humanos,



partiendo de la revisión, estudio y construcción de políticas amplias que no se limiten a un derecho; más bien que contemplen el ámbito educativo, laboral, salud, participación política, cultura, entre otros. Estos procesos se logran principalmente a través de una educación pertinente, de calidad y de manera transversal teniendo en cuenta una perspectiva de género, el origen étnico-racial, las discapacidades y diferentes situaciones de vulnerabilidad. (CEPAL, 2015)

Es oportuno revelar que los países de América latina y el Caribe se acogen a concepciones y abordajes metodológicos que rigen alrededor de la educación inclusiva como un modelo que posibilita garantizar el derecho de la educación para todos, propiciando a la inclusión social como una forma de reconocer las diversas sociedades para promover procesos de transformación sociocultural especialmente a las mujeres, indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, población de bajos recursos económicos, entre otro, para promover el goce efectivo de sus derechos. (CEPAL, 2014)

Aterrizando en el plano nacional (Colombia), la educación inclusiva es considerada por el Ministerio de Educación Nacional (2013) como:

Una estrategia central de lucha contra la exclusión social, para garantizar una educación superior inclusiva especialmente a los grupos priorizados como son: personas con discapacidad, grupos étnicos, población víctima del conflicto armado, población habitante de fronteras y mujeres. En Colombia la educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la



participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos.(p.4)

Desde los lineamientos de la política de educación superior inclusiva en Colombia, MEN (2009) se viene trabajando la diferenciación entre educación inclusiva e inclusión educativa, la diferencia conceptual entre los dos términos gira en torno a cómo la educación inclusiva se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema. Desde lo conceptual, la inclusión educativa refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés. (P.8)

En este orden temático, en Colombia, el MEN (2016) conceptúa la inclusión social como “acciones realizan para lograr que los grupos que han sido social e históricamente excluidos por sus condiciones de desigualdad o vulnerabilidad puedan ejercer su derecho a la participación y sean tenidos en cuenta en las decisiones que les involucran”

De acuerdo a todo lo anterior, es preciso resaltar que hablar de educación, diversidad, inclusión, equidad, entre otros, no se trata de un tema nuevo, puesto que desde muchos años atrás se vienen trabando todos estos campos temáticos, especialmente desde lo normativo, tal como se presenta a continuación:

Desde 1976, el Ministerio de Educación Nacional (2002) de han adoptado medidas para la educación de los grupos étnicos del país, como parte de la política educativa del Estado. En esta materia se ha logrado el desarrollo de un marco normativo importante, entendido como orientaciones generales



para el diseño y ejecución de los proyectos educativos en las comunidades indígenas y afrocolombianas.(p.4)

En 1990 se desarrolló La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), demostrado ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica para poder alcanzar con posterioridad otros nivel educativos. (UNESCO, 1990, p.3)

El Marco de Acción de Dakar 2000, es la confirmación de la visión formulada en Jomtien 1990, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 2000) expresa el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia, con objeto de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación para todos. El marco de acción de Dakar respaldada la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y



desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

De lo anterior, es importante resaltar que todas estas conferencias, foros, políticas han permitido avanzar en materia de educación, si bien para llegar al nivel terciario es preciso recibir una educación de calidad desde la básica, media y/o secundaria para poder desarrollar los conocimientos, capacidades, habilidades e ingresar a una institución de educación superior y por ende la graduación bien sea técnica, tecnológica y/o profesional.

VIII. Avances significativos de la educación superior frente a la educación inclusiva e inclusión social en el contexto europeo, América Latina, El Caribe y Colombia.

La concreción de esta investigación documental permitió dar cuenta de los avances significativos que ha tenido la educación superior respecto a la educación inclusiva y la inclusión social en los contextos antes mencionados, resaltando en Europa avances significativos como:

La apuesta en marcha de las estrategias sobre Discapacidad 2010-2020, un compromiso renovado para una Europa sin barreras, que tiene como objetivo general, capacitar a las personas con discapacidad, para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y la sociedad europea, especialmente a través del mercado único. (La Comisión Europea, 2010, p.4) De acuerdo a lo anterior, la estrategia planteada por la Comisión Europea se centra en la supresión de barreras y para



ello se han identificado ocho ámbitos primordiales de actuación, como son: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, protección social, sanidad, acción exterior y sobre todo educación y formación:

La Comisión respaldará el objetivo de una educación y formación inclusiva y de calidad en el marco de la iniciativa “Juventud en movimiento” como una oportunidad que se les ofrecen a las personas con discapacidad, en primer lugar, para suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente; en segundo lugar, a apoyar oportunamente una educación inclusiva, un aprendizaje personalizado y una identificación temprana de necesidades especiales; y, por último, a facilitar una formación y un apoyo adecuados de los profesionales que trabajan en todos los niveles educativos y sobre todo en la educación terciaria la cual va a permitir potencialidad las capacidades de las personas con discapacidad para la acceder al mercado laboral.(La Comisión Eupera, 2010,p.4, pág. 8)

Siguiendo el orden de lo contextual, corresponde precisar los avances de América latina y el Caribe, es importante resaltar como avances significativos la gran producción bibliográfica en el tema, caracterizado por la alta producción de literatura al rededor la educación inclusiva e inclusión social en el contexto de la Educación Superior. Esto se pudo evidenciar en un ejercicio de selección de la información en la matriz de inventario de la producción



bibliográfica (utilizada en este ejercicio), acogida como instrumento de recolección de información para la construcción de este producto.

A su vez los abordajes educativos hechos en América latina para atender los grupos tradicionalmente excluidos han permitido que los países latinoamericanos diseñen y ejecuten políticas, programas, proyectos y estrategias metodologías para atender los diferentes grupos poblacionales de acuerdo a sus necesidades, como una forma de promover la inclusión, la equidad y sobre todo reducir las brechas sociales construidas históricamente, evidenciando un cambio notable como lo plantea el BID (2017):

Las sociedades de América Latina y el Caribe han experimentado cambios en los últimos 25 años. El renacimiento de la democracia a mediados de los años 80 hizo cambiar tanto la política como las políticas de la región y dio pie a nuevas expectativas sobre un futuro de sociedades más modernas, más prósperas, más justas y más educadas (p.1)

Algunos países como, México, Chile, Ecuador, Argentina, Venezuela, entre otros, han apostado al cambio y la transformación de las estructuras educativas, llevando a cabo abordajes metodológicos y estrategias que permitan incluir en los diferentes ámbitos de la vida a los grupos más vulnerables como son: los pueblos indígenas y afrodescendientes, enfocado a reconocer su diversidad étnica y cultural, las tradiciones, sus cosmovisiones, creencias y sobre todo promover una educación inclusivas desde el



bilingüismos, es decir, que se preserve su lenguas y/o dialectos como idioma oficial pasando de generación en generación.

En México, un ejemplo claro del planteamiento anterior, se evidencia en el gobierno del presidente de ese entonces Vicente Fox , durante el periodo comprendido entre 2000-2006, el cual estableció la meta de triplicar la participación de los pueblos indígenas en la educación superior, su primera estrategia era crear y ejecutar un sistema de becas llamado PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior; la segunda estrategia fue el establecimiento de las universidades interculturales, creadas en áreas con predominio de la población indígena y la tercera estrategias ha sido la combinación de un programa de apoyo económico (becas o crédito educativo) (Alcántara, Educación Superior e Inclusión Social en México: algunas experiencias recientes., 2013, p.25)

En México, para el 2004, se crearon las universidades indígenas bajo unos condicionamientos que son: 1) Propiciar una formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones. 2) Las universidades interculturales deberán ofrecer educación de calidad y los graduados de estas instituciones serán capaces de continuar estudios de posgrado u obtener un empleo en cualquier lugar. 3) El interés principal de estas universidades será la promoción del desarrollo de la región, buscando que los graduados permanezcan o regresen a su propia región para desarrollar investigación sobre las culturas y los idiomas de las comunidades indígenas. 4) La docencia y



la extensión académica también se orientan a servir a esas comunidades y los programas educativos se derivan de las necesidades y el desarrollo potencial de cada región. 5) El currículum deberá tener una orientación flexible y acorde a las necesidades de los estudiantes. (Alcántara, Educación Superior e Inclusión Social en México: algunas experiencias recientes., 2013, p.25)

Sin embargo, aún falta mucho por hacer y para ello la Revisión Regional 2015 de la educación para todos en América Latina y el Caribe dan cuenta que entre los años 2000 y 2015 se evidencia el avance de un proceso de cambio hacia el énfasis en la calidad de los sistemas de educación, pero, el cumplimiento del derecho al acceso de la educación y el tema de la cobertura y la permanencia en todos los niveles de educación siguen siendo un asunto de preocupación en los Estados de la región. No obstante, la ansiedad por brindar una educación de calidad que permita a las personas seguir educándose durante toda la vida y que brinda posibilidades de mejorar su vida, se ha vuelto cada vez más importante en las políticas educativas en los últimos 14 años (Unesco, 2015, pág. 24)

Por su parte, en la constitución política de Colombia se establece en su artículo 1, que:

Colombia es un estado social de derecho organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las



personas que la integran y en la prevalencia del interés general.(Asamblea Nacional Constituyente, 1991,p.1)

Siendo este un Estado social de derechos y considerado un país pluriétnico y pluricultural; sus diversidades de grupos poblacionales acceden a la educación superior para transformar su vida, su familia y fomentar el desarrollo de las regiones. Parte de la problemática de la educación superior en Colombia se relaciona con dificultades de la población vulnerable y diversa, los grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, personas en situación de discapacidad, población ROM, LGBTI habitantes de frontera, campesinos, entre otros, para acceder a la educación superior y los altos porcentajes de deserción y fracaso estudiantil, que afectan la permanencia y graduación de los estudiantes.

De acuerdo al reporte de cobertura o accesibilidad del MEN (2013) respecto a deserción y graduación de la educación superior, “en el 2012 la tasa de cobertura para acceder a la educación superior a nivel nacional fue del 42,3 %; la tasa de deserción, de 45,3 %, y la tasa de graduación de 33,6 %”.(p.12)

De acuerdo a lo anterior el ministerio de educación nacional (MEN) en aras de promover la inclusión en la educación superior diseño los Lineamientos de la política de educación superior inclusiva, con el objetivo de afrontar las deficiencias en la educación superior, especialmente a los grupos prioritarios, como una oportunidad de garantizar el derecho a la educación de calidad. Para ellos los abordajes educativos están direccionados desde un a un escenario de posconflicto o construcción de paz, por tanto, las Instituciones de educación superior (IES) deben asumir con responsabilidad social la



formación de los estudiantes, desde grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, personas en situación de discapacidad, población ROM, LGBTI, habitantes de frontera, campesinos, entre otros, para crear ambientes de aprendizaje inclusivos con impacto social y en paz.(Arizabaleta, Hacia una educación superior inclusiva en Colombia, 2016, p.42)

Otros avances importantes en Colombia, se evidencian desde la constitución política, artículo 7 donde el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, como también en el artículo 10 reconoce las lenguas y dialectos de los grupos étnicos junto al castellano como idioma oficial, por tanto, es obligación del Estado garantizar el cumplimiento de estos derechos, así como el de proteger el territorio y sus riquezas arqueológicas. (Asamblea Nacional constituyente, 1991,p.1)Además, en este país se viene trabajando la cátedra de la afrocolombianidad, direccionados desde la etnoeducación como una forma de conocer y reconocer la diversidad nacional.

Por otro lado, se destaca la emisión de Ley Estatutaria 1618 de 2013, donde se viene promoviendo el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y su plena participación e inclusión en todos los ámbitos de la vida, dicha ley tiene como objeto:

Garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009. (El Congreso de Colombia, 2013,p.1).



A su vez, la etnoeducación colombiana, en los últimos años ha tomado un auge importante y significativo, tal como lo plantea el énfasis de la política etnoeducativa,

Los avances más sobresalientes en estos doce años es la creación de institutos para jalonar los procesos etnoeducativos desde la orientación política de las organizaciones (OIA 2004; CRIC 2004). La formación de recursos humanos continúa en casi todas partes, denotando el interés de líderes políticos y autoridades tradicionales en que se mejore la calidad de la educación y en incrementar los cuadros de indígenas preparados para formular y manejar proyectos, ser interlocutores de igual nivel con funcionarios y encargados de la administración nacional en diferentes sectores y ayudar a posicionar las organizaciones étnicas ante el Estado y la sociedad en general para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación para todos. (MEN, 2008,p.37)

Por otro lado, a raíz del fuerte conflicto armado que ha vivido el país se ha diseñado y ejecutado la cátedra de la paz como una oportunidad de conocer las causas y consecuencias de dicho conflicto y sobre todo para promover una sociedad más pacífica y libre del conflicto armado.

Es preciso dejar explícito, que en Colombia para acceder a la educación superior existen programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) entre ellos el más reconocido ICETEX, el cual promueve el ingreso y la permanencia en la educación superior a través del crédito educativo para financiar las matrículas y el sostenimiento de los estudiantes, en especial de aquellos que carecen de recursos económicos, también se encuentra el programa pro equidad y pro genero especialmente para que las mujeres dejen de ser



discriminadas y tengan acceso a la educación superior, además el crédito CERES para estudiantes de poblaciones vulnerables en zonas rurales del país, igualmente programas dirigidos a grupos étnicos, entre otros, las grandes preguntas son: si existen estos programas, entidades de financiación, subsidios del Estado, etc. ¿Por qué la deserción ha aumentado en un gran porcentaje en los últimos años? ¿Qué tan incluyentes son las IES en Colombia y especialmente en Cartagena?

IX. Cartagena: educación inclusiva e inclusión social en contexto de la educación superior.

Con la intención de hacer más minuciosos los hallazgos en materia de inclusión, se describen algunas particularidades en el contexto local; en este caso la ciudad de Cartagena, cuyo plan de desarrollo 2016-2019 “Primero la gente”, no reporta avances significativos en las en la línea temática de educación inclusiva. Lo anterior, si se toma en consideración que en uno de sus subprogramas la tendencia está orientada a la “inclusión educativa”, toda vez que en antecedentes capítulos las concepciones dilucidan una diferenciación entre la educación inclusiva y la inclusión educativa; considerando a esta última cerrada, pues desde esta orilla, abordarían ciertos grupos poblacionales. Sin embargo, el plan en mención tiene en cuenta poblaciones víctimas del conflicto armado, estudiantes con necesidades educativas, discapacidad y con enfoque diferencial.

El subprograma sujeto de ocupación, en el párrafo anterior, hace explícitas acciones orientadas a conformar equipos interdisciplinarios para apoyar a las Instituciones Educativas Oficiales con Necesidades Educativas



Especiales, con la finalidad de garantizar el acceso de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, víctimas del conflicto y con enfoque diferencial.

Así, se apoyará la cualificación de docentes para la atención de esta población. El plan de desarrollo busca aportar una educación de calidad que permita el acceso y permanencia de los estudiantes, brindando así una educación de calidad y digna, además para lograr el acceso de los estudiantes, facilitara en ingreso a la universidad, por medio de programas como el Fondo Bicentenario y CERES contara con iniciativas orientadas a garantizar alimentación para estudiantes de estratos 1 y 2 de las instituciones de educación superior públicas. (Consejo Distrital de Catagena de Indias, 2016,p.45)

Así mismo, desde el plan de desarrollo se tiene previsto trabajar una estrategia desde la educación superior llamada “Jóvenes formados con Calidad” con el cual se pretender educar a los jóvenes para un nuevo país, transformando los indicadores de bajos logros educativos, repitencia y deserción para alcanzar el escenario deseado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación con Calidad.(Consejo Distrital de Catagena de Indias, 2016, p.45).

Es imprescindible dejar explicito que en los escenarios académicos, también se hacen aproximaciones a estas poblaciones, es el caso de la universidad pública, en donde se reportan investigaciones en esta línea temática, además la consolidación de trasladados de sus sedes a diferentes municipios del departamento, permitiendo ampliar la cobertura y sobre todo llevando educación de calidad aquellos sectores de escasos recurso por lo cual



sus habitantes se les dificulta desplazarse a una ciudad para acceder a una institución de educación superior, así como también corporaciones, fundación y demás entidades de carácter privado que prestan el servicio de educación superior en diferentes sectores urbanos y rurales en todo el país. Un claro ejemplo lo es la universidad de Cartagena, cuya misión está orientada a “llevar educación superior a todos los rincones de la geografía bolivarense, porque la única forma de cambiar la historia de nuestro departamento es entregándole a los jóvenes la oportunidad de superarse desde la educación”(Anaya, Universidad de Cartagena inaugura sede en El Carmen de Bolívar., 2007, p.1)

El hecho de que la universidad, corporaciones, fundaciones universitarias, entre otros, trasladen sus sedes a diferentes municipios rurales del país es de suma importancia, ya que esto genera un impacto social e innovador, porque permite que muchas personas cuenten con una oportunidad para su formación profesional sin necesidad de tener que dejar su lugar de residencia, así mismo lo afirma la red de territorios rurales en Chile:

El compromiso de las universidades rurales, es aportar al mejoramiento de las oportunidades de vida de todos los habitantes del país, se concretiza en una iniciativa que se constituye en una red universitaria de trabajo colaborativo dedicada al desarrollo y mejoramiento continuo de la educación en escenarios rurales. (Ministerio de Educación Ruaral Chile, 2016,p.1)

Basado en todo lo anterior, es preciso afirmar que en general, los sistemas educativos vienen mostrando un firme proceso de ampliación de la cobertura, acceso, permanecía y graduación de los estudiantes, sin embargo, algunos países han avanzados más que otros tal como lo plantea la metas 2021:



La situación de los países iberoamericanos no es homogénea, mientras algunos tienen rendimientos apenas inferiores a los de los países desarrollados y otros, más rezagados, se encuentran realizando importantes avances en materia educativa, un tercer conjunto de países enfrenta todavía una situación dramática tanto en lo que hace a las tasas de cobertura de los distintos niveles como en cuanto a sus desigualdades internas. Este cuadro de situación emerge con ineludible claridad en los niveles inicial, medio y superior. (OEI, 2008, pág. 23).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los retos que la educación superior debe asumir para promover la educación inclusiva e inclusión social, primero que todo es garantizar el acceso a los estudiantes sin importar sus condiciones económicas, físicas, mentales, culturales, entre otras, segundo trabajar en pro a la permanencia de los estudiantes con el fin que estos logren la graduación. Para ello, la revisión permite concluir lo siguiente:

- Las instituciones de educación superior deben contar con docentes. cualificados, formados integralmente y con sensibilidad humana para atender a toda la población estudiantil.
- Las instituciones de educación superior deben asumir el compromiso de trabajar en pro a reducir la discriminación que aún se evidencia por las condiciones sociales, culturales, económicas, entre otras.
- Es importante que desde el contexto educativo se conozca el concepto de equidad y este sea puesto en práctica, aclarando que este en algunos contextos se entiende como modelo, enfoque o visto desde el



tema de género y en otros contextos se entiende como la forma de darle a cada quien lo que merece de acuerdo a sus necesidades.

- A pesar que la educación es un derecho fundamental a nivel mundial, es evidente que aún se sigue vulnerado este derecho y que, pese al amplio discurso de inclusión, equidad, participación, educación para todos, entre otros, para muchos es difícil acceder a instituciones educativas en los diferentes niveles, bien sea por la falta de recursos económicos, infraestructuras, docentes cualificados, cupos educativos, etc.
- En el desarrollo de la investigación se pudo determinar como resultado a nivel nacional, que existe una diferenciación entre educación inclusiva e inclusión educativa, ya que, estas se distancian conceptualmente, la primera reconoce la diversidad incluyendo a todo tipo de población, mientras la segunda es limitada, ya que, solo trabaja por un solo grupo poblacional.
- Aun cuando se visibiliza gran producción bibliográfica (artículos, leyes, libros, investigaciones, políticas públicas, entre otros), es preciso retomar lo que en ellos se consigna y llevarlos a las prácticas, ya que en el papel todo suena perfecto, pero la apuesta en marcha de ello generaría grandes avances a nivel mundial.
- Aunque se evidencia avances significativos, las acciones no pueden quedarse cortas, por el contrario, desde el quehacer profesional es importante seguir aportando para la construcción de conocimientos y a la ejecución de estrategias que permitan continuar avanzando y lograr



los objetivos propuesta en pro a la educación inclusiva e inclusión social y sobre todo reconociendo la diversidad desde los diferentes contextos.

- Algunos países han avanzados más que otros, quizás por la apuesta en marcha desde los gobernantes, o el empuje de los profesionales y personas que se interesan y se apropian de las problemáticas y que buscan la forma de generar avances y cambios, por ello es importante buscar el apoyo de las entidades competentes, contar con profesionales capacitados y sobre todo que el gobierno se sensibilice y apoye todo los procesos que genere n cambios y trasformaciones en todo el conglomerado social, especialmente en los sectores más vulnerables.

CONCLUSIONES

Tomando como referencia, las fuentes revisadas, es evidentes, la necesidad de dirigir las miradas en dirección a la educación de los grupos tradicionalmente excluidos, en los diferentes niveles; especialmente en el nivel superior, puesto que las estadísticas revelan dificultades en el acceso y permanencia, traducidos en altos índices deserción.

También es claro que organizaciones como CEPAL, ONU, UNESCO, OEI, entre otras, vienen realizando serios ejercicios orientados a la divulgación de las necesidades de los grupos excluidos, divulgando disposiciones y ajustando la orientación normativa hacia una inclusión social.

Es importante posicionar el concepto de educación inclusiva e inclusión social y acogerlo como referente para la práctica cotidiana, inspirado en una filosofía inclusiva, ya que esto permite direccionar las acciones en pro a mejorar las



problemática o dificultades que puedan presentar los diferentes grupos poblacionales.

Se destaca una mirada esperanzadora de las diversidades, siempre que estas sean acogidas por comunidades inclusivas de manera integrada en función de todas sus necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, A. (2013, p.25). Educación Superior e Inclusión Social en México: algunas experiencias recientes. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 17 - 28.

Anaya, G. S. (09 de Marzo de 2007, p.1). Universidad de Cartagena inaugura sede en El Carmen de Bolívar. (U. Colombia., Entrevistador) Cartagena de Indias, Colombia. Obtenido de <http://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2007>

Arizabaleta, S. L. (2016, p.42). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes No. 45*, 41 a la 52.

Asamblea Nacional constituyente. (1991,p.1). *Constitución Política de Colombia*.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991,p.1). *De los Principios Fundamentales ART. 1*. Obtenido de Constitución política de Colombia.

Banco Interamericano de desarrollo. (02 de Noviembre de 2017). *¿Los de afuera? La exclusión social en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2007-11-02/>



Blanco Guijarro, R. (2006, p. 12). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre*, 8.

CEPAL. (2014). *Comisión Económica para América Latina*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/inclusion-social>

CEPAL. (14 de Octubre de 2015). *Comisión Económica para América Latina*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/inclusion-social>

Comisión de Educación Británica. (1978 p. 2). *Informe Warnock*.

Congreso de la Republica Colombia. (28 de 12 de 1992, p.1). Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Bogotá, Colombia.

Consejo Distrital de Catagena de Indias. (junio de 13 de 2016,p.45). Plan de desarrollo 2016-2019 primero la gente. Cartagena, Colombia.

El Congreso de Colombia. (17 de Febrero de 2013,p.1). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*.

La Comisión Eupera. (2010,p.4). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020*. Obtenido de <https://ec.europa.eu/info/education>

MEN. (2002). *FORO DE ETNOEDUCACIÓN*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/>

MEN. (Septiembre de 2008,p.37). *Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*.



MEN. (2013). *Caracterización de los estudiantes y diagnóstico de deserción.*

Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co>

MEN. (2013). *Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva.*

Bogotá .

MEN. (2013, p.4). *Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva.*

Bogotá.

MEN. (julio de 2016). *Decreto 1075.Art 2.3.3.1.4.1(2016)* .

MEN. (21 de Noviembre de 2016). *Ministerio de Educación Nacional.*

Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co>

Ministerio de Educación Ruaral Chile. (16 de Marzo de 2016,p.1). *Red de*

universidades de educación en territorios rurales. Obtenido de

<https://rural.mineduc.cl/2016/03/16/red-universidades-educacion-territorios-rurales/>

OEI. (Septiembre de 2008). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.* Obtenido de Metas 2021.

OEI. (2009). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).* Madrid, España.

Portal de la Unión Europea . (2016). *Horizonte 2020.*

Portal de la Unión Europea . (2017). *Es Horizonte 2020.* Obtenido de

<https://eshorizonte2020.es>



Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad. (2016, p.1). *IncluD-ed*.

Obtenido de <http://www.includ-ed.eu/es/la-red>

Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas. (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Peru*. Chile.

UNESCO. (1990, p.3). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien 1990.

UNESCO. (26-28 de Abril de 2000). *Marco de Acción de Dakar*.

UNESCO. (26-28 de Abril de 2000, p.3). *Marco de Acción de Dakar*.

UNESCO. (2015). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org>



CAPITULO VIII

Objetivo 5.

Apuestas por la diversidad cultural

Avances normativos y políticos para el reconocimiento y desarrollo de la población afrocolombiana

Rutsely Simarra Obeso

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de las particularidades étnicas y culturales de distintos miembros de la sociedad se ha constituido en un asunto de interés tanto para el Estado, como para las organizaciones civiles, los organismos internacionales y principalmente para los históricamente desconocidos o integrados en una perspectiva de sociedad única, excluyente e invisibilizadora. Este interés es el resultado de asumir la pluralidad étnica, de actuar distinto frente a la dignidad de las personas, de abrir espacios para concretar los derechos culturales, económicos y políticos de los ciudadanos, considerando como estrategias los escenarios sociales y educativos y legislando en favor de la construcción de una democracia moderna.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

La diversidad cultural comprende la aceptación de un mundo heterogéneo, constituido por diversos matices y expresiones; es la oportunidad para posibilitar el diálogo de saberes alrededor de distintas manifestaciones



socioculturales, para conocerlas y aceptarlas; es la disposición para entender otras epistemologías, otros relacionamientos. En síntesis, vendría a ser el entendimiento sobre las culturas al igual que sus formas de expresión, que alcanza desde el sistema organizacional de los procesos de producción de la sociedad y el sistema de conocimientos, que da cuenta a su vez, de los saberes con los cuales se actúa, la capacidad para transformar la materia, incluso el sistema de símbolos que expresa la forma como se representa el mundo; hasta el orden jurídico y los elementos axiológicos vinculados a la conducta y a la eticidad (González, 2007).

Durante siglos, muchos grupos étnicos minoritarios por disímiles situaciones y condiciones, han sido sometidos a una suerte de acciones de discriminación y exclusión, de deslegitimación como ciudadanos, y limitadas posibilidades de acceso a los derechos humanos, solo por expresarse de forma distinta a la tradición hegemónica. La mayor parte de las veces la marginación a la que han sido sometidos surge por que el grupo tiende a representar a las minorías segregadas, entre otras razones, por el color de la piel, su perspectiva religiosa e ideológica, su identidad de género o por sus condiciones económicas, que no corresponden al ideal de persona impuesto en ciertas sociedades. Se genera entonces por parte de las mayorías tendencias y actitudes de adjetivación negativa e intolerancia hacia los otros.

Bajo estas circunstancias, cabe señalar, que después de mucho tiempo, y como respuesta a las insistentes resistencias de los grupos étnicos, las luchas de los movimientos sociales y de las acciones por la reivindicación de los derechos humanos, el discurso alrededor de la heterogeneidad étnica, las



políticas para su atención y visibilización, los avances jurídicos y educativos, la discusión en torno a la eliminación de las forma de discriminación y marginación adquieren relevancia mundial, generando de este modo -aunque tardía, lenta y no necesariamente efectivas- acciones distintas frente a la etnicidad, la diversidad cultural, sus reconocimientos atenciones y desafíos.

En el caso de Colombia, nación que reconoce la pluralidad cultural y lingüística de sus ciudadanos, esta ha venido mostrando un recorrido en materia de reconocimiento de la diversidad a partir de los logros obtenidos con la constitución de 1991, junto a las luchas insistentes de los pueblos menos favorecidos. Las poblaciones indígenas y afrocolombianas vulneradas históricamente, empiezan a encontrar en la norma de normas una herramienta legal para la visibilización y exigibilidad de derechos, al igual que espacios políticos para el reconocimiento de sus luchas ancestrales por la dignificación y aceptación de su diversidad. De igual forma, como parte de la normatividad se establecen acciones y proyectos en pro de la atención de las comunidades. Sin embargo, cabe destacar las distancias entre los discursos y las acciones, y, como tales distanciamientos, han dificultado en múltiples ocasiones el logro de los propósitos planteados.

El artículo de revisión “**Apuestas por la diversidad cultural avances normativos y políticos para el reconocimiento y desarrollo de la población afrocolombiana**” tiene como propósito ubicarse en el estado de las reflexiones sobre Diversidad Cultural para a partir de allí presentar tendencias y reflexiones en las que se enmarca el asunto, así mismo consultar el marco normativo internacional al igual que la legislación colombiana, y revisar las políticas y principales ejes de acción para la atención en y para la diversidad

cultural en el país. La intención a partir de este ejercicio es documentar los planteamientos y consideraciones en torno al tema, visibilizados en una normatividad y en políticas que presentan a la nación como un Estado pluralista.

CATEGORIAS ANALIZADAS

Dentro de la categoría que abordan los avances en cuanto a población afrodescendiente, se han encontrado diferentes subcategorías en las dimensiones analizadas. Dichas dimensiones se observan en la figura a continuación:

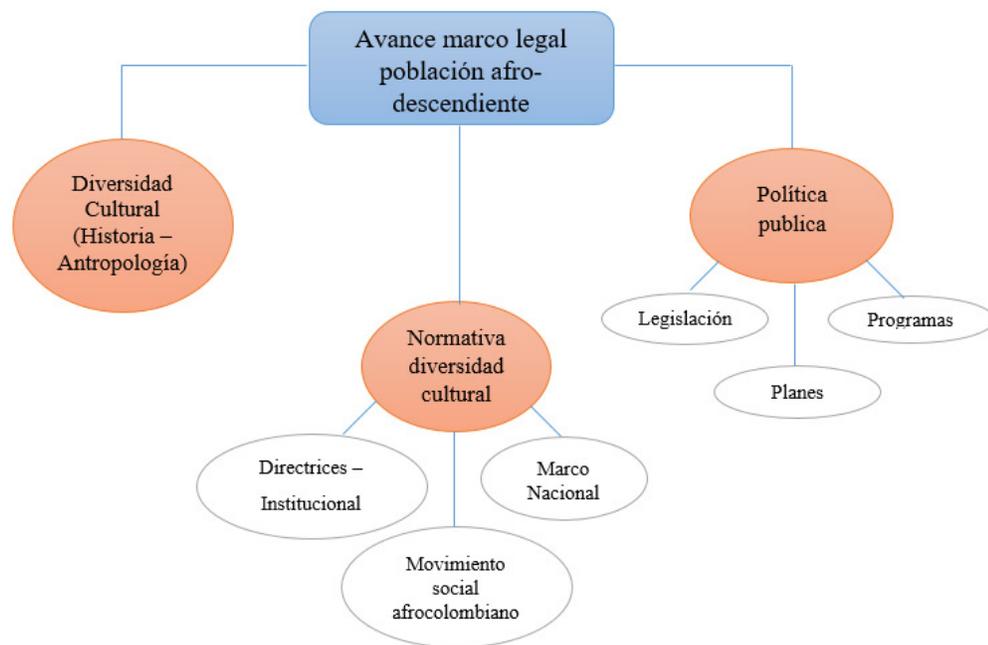


Figura 6. Avances población afrodescendiente

Fuente: elaboración propia



I) La Diversidad cultural desde una perspectivas antropológica y política

La literatura explorada sobre el concepto de diversidad cultural, da cuenta de su complejidad en tanto que su definición puede estar ajustada a distintas ópticas, dependiendo del lugar de la construcción epistémica en la cual se le ubique. Desde esta perspectiva de acuerdo con la revisión documental adelantada los planteamientos en torno a la diversidad cultural giran alrededor de enfoques antropológicos y políticos, en conexión con aspectos sociales y educativos principalmente.

En cuanto a la perspectiva antropológica de la diversidad, en los textos estudiados se señala el reconocimiento del “otro” como parte importante del establecimiento sociocultural, así como lo plantea Sagatizabal (2004) sobre algunos autores, quienes identifican la diversidad cultural “con grupos subculturales que comparten aspectos de la cultura con la sociedad global pero que, a su vez, tienen otros valores que los caracterizan y los diferencian, tales como el hecho de construir grupos urbano – marginales, o rurales, u otros”.

La diversidad cultural según Pérez y Sarrate (2013) “Encierra dos dimensiones estrechamente vinculadas. Por una parte, recoge las diferencias existentes entre las personas respecto a capacidades individuales, ya sean innatas o adquiridas. Por otra, alude a las señas de identidad cultural y lingüística propias de cada persona, originadas por su pertenencia a un determinado colectivo” (p. 88). Esta definición coincide en gran parte con lo referido por Vargas Hernández (2008) quien plantea que



[...] la diversidad cultural se encuentra ligada a las minorías étnicas que han permanecido a lo largo de los años en dichos territorios. Esta aproximación mira a los individuos como poseedores potenciales de identidades múltiples y características culturales heterogéneas que en forma conjunta construyen una nación u otra forma de identidad. (p.7).

El mundo es una evidencia real de la diversidad cultural, tal como se documenta al identificar el sin número de lenguas habladas en diferentes continentes y los grupos étnicos existentes

La realidad nos muestra que en la actualidad la mayoría de países son culturalmente diversos, según estimaciones recientes, los 184 estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos de lenguas vivas y 5.000 grupos étnicos (Garreta, 2000).

En general, los planteamientos coinciden en que la diversidad representa las visiones, prácticas y formas de relacionamiento con la realidad; es decir, la diversidad se plantea como maneras particulares de pensamiento, comunicación y organización social, dinámicas propias para la conexión con el territorio y un conjunto de simbolismos característicos de las poblaciones. En este sentido, señala Aguado Odina (2010) que “[...] La diversidad tiene que ver con el reconocimiento de otras formas de ver el mundo”... La diversidad es una característica que nos hace a las personas únicas”.

No obstante, a lo anterior, la idea de diversidad cultural no puede estancarse en un paradigma reduccionista, asociándola solo a aquellos considerados por fuera de la expresión dominante, en tanto que esa otra mayoría también expresa la diversidad en sus distinciones culturales. Al respecto propone



Vargas (2008) en un apartado de las conclusiones del rastreo conceptual llevado a cabo sobre la definición que

[...] la diversidad cultural no puede verse solo como una diferenciación: algo que se define en relación a otra cosa. Sino que la diversidad cultural se manifiesta cuando existe el “elemento cultural” que la diferencia en situaciones concretas; y que necesita ser contextualizada pues el sentido histórico de las “diferencias” define también su sentido simbólico o su construcción cultural. (p.115).

Podría considerarse en esta perspectiva antropológica de la diversidad, su vínculo con la identidad cultural, así como lo establece Molano (2006)

La identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente, y se alimenta continuamente de la influencia exterior (p. 79).

Bajo este entendido el universo poblacional de los diferentes países del mundo debe reconocerse en el marco de un escenario realmente diverso, particular que conecta a las comunidades en torno a sus propios paradigmas y formas de pensar.

Con respecto a la construcción de una mirada política del concepto en análisis, los documentos estudiados, muestran en términos generales que la diversidad cultural se entrelaza con varios aspectos, por un lado el reconocimiento de los Estados de su condición multicultural y plural que



promueve estratégicamente la interculturalidad para reducir las brechas entre los distintos miembros de la sociedad, y por otra parte la alerta sobre los riesgos de desaparición de los grupos étnicos por fenómenos como las migraciones, la aculturación o por la globalización.

En este enfoque político, se visualizan directrices fundamentadas en el cumplimiento de los derechos humanos, en la incorporación de los acuerdos y convenios internacionales y la reglamentación de las constituciones, y en parte, en las voces de la población segregada y excluida históricamente. A propósito de lo anterior, los datos recogidos muestran por ejemplo que, hacia finales del siglo pasado, Canadá adopta la primera constitución multicultural del mundo bajo el fundamento de que la nación representaba una sociedad multicultural. Por otra parte, se puede ilustrar que en los últimos años buena parte de los países latinoamericanos ha introducido modificaciones en sus Cartas Constitucionales, tendientes a reconocer el carácter multicultural de sus naciones. Eso refleja una atmósfera política en principio más favorable al desarrollo de una educación intercultural o, al menos, más tolerante con la diferencia cultural

Esta introducción va direccionada a la visibilización y atención de las diferentes expresiones culturales de los seres humanos con miras a la garantía de derechos y al posicionamiento en un plano positivo con respecto al resto de la sociedad.

Cabe señalar por ejemplo que “desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover



relaciones positivas entre distintos grupos culturales” (Walsh, 2009, p.32), asumiendo como interés entre otros aspectos, “el poder confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (Walsh, 2009). Es decir, un gran ideal de sociedad consciente de su condición pluralista.

Esta apertura democrática abre contextos de participación, esto es, los grupos étnicos empiezan a tomar lugar en distintos espacios claves del desarrollo nacional, de igual forma son consultados para la toma de decisiones de trascendencia. El peligro de esta apertura a la diversidad, muchas veces está en que los representantes y las acciones públicas no promueven cultura política pluralista, sino que suele acelerar las distancias entre mayorías y minorías. Paradójicamente, en la práctica se fortalecen los prejuicios y los estereotipos negativos entre los diferentes; es decir, no genera integración positiva (Tubino, 2002). Logrando de esta forma acrecentar aún más las distancias sociales.

Por otra parte, la diversidad suele estar asociada con la expansión de las fronteras culturales como posibilidad de intercambio, en esta perspectiva de acuerdo con la UNESCO (2002)

Se puede definir la diversidad cultural como un principio organizador de la pluralidad cultural sostenible en las sociedades y a través de ellas. La diversidad cultural es mucho más que una lista abierta de diferencias o variaciones. Es un recurso para organizar un diálogo más productivo



entre pasados pertinentes y futuros deseables. Como tal, no puede funcionar dentro de límites estrictamente nacionales, sino que ha de beneficiarse del diálogo entre sociedades, como ocurre con la globalización basada en la economía de mercado, que se beneficia del comercio a través de las fronteras. (p.66).

La perspectiva con la cual se conceptualiza introduce la relación entre naciones, la apertura al diálogo entre sociedades, así como también conecta la definición con la globalización por tanto con la industria cultural; en esta misma línea, Pérez y Sarrato (2013) consideran que la diversidad cultural “[...] es una riqueza, una fuente de progreso y una oportunidad de renovación. Además, puede convertirse en cauce de intercambio cultural, de innovación y de creatividad [...]. Sin embargo, tales propuestas generan suspicacias, por la idea de mercantilización y expansión sin control a la que se condenan las expresiones culturales sobreexpuestas en este mundo globalizado cuando se apertura a la economía multinacionalista.

Otro plano importante de las reflexiones sobre la diversidad cultural, en los textos explorados, es el relacionado con los procesos educativos y con la inclusión social. Estos procesos han sido pensados como posibilidades de cambio en las mentalidades y comportamientos sociales. La escuela ha sido históricamente un escenario de reproducción de la cultura y de las ideologías. A través del escenario escolar, se divulga un gran acervo de conocimientos que puede incidir en la transformación epistémica y axiológica de las personas o, por el contrario, reproducir esquemas que impiden la lectura y comprensión crítica del mundo.



Una de las vías para alcanzar y reconocer la otredad, se relaciona con la educación intercultural e inclusiva, desde la que se pretende siguiendo a Pérez y Sarrate (2013) eliminar todo tipo de barreras discriminatorias. Para alcanzar este ideal, “se han de conjugar los siguientes aspectos: educar en el respecto a la dignidad humana, educar contra toda forma de exclusión y educar en y para la tolerancia y la equidad social. Solo de este modo se caminará hacia una verdadera educación inclusiva”. (p.89).

Castillo y Guido (2015), después de analizar las perspectivas con que se ha abordado la intercultural a lo largo de la historia señalan que

[...] si intentáramos hacer un balance somero de lo que la escuela ha hecho con la diferencia, podríamos referenciar lo siguiente: reproducir desigualdades, fomentar la competitividad y el racismo, discriminar y excluir, desconocer saberes “otros” y privilegiar conocimientos ilustrados y racionales, contribuir a la colonización de las mentes y la “otredad”, ubicando lo diferente en el lugar de lo exótico y de lo “anormal”, pero en transición hacia la modernidad.

Este planteamiento, lleva a asumir posturas frente el verdadero sentido de la interculturalidad de manera que su implementación tanto en el ámbito escolar como en otras instancias estatales, no se convierta en una herramienta para continuar con los esquemas colonialistas y subalternos que han regulado a lo largo de la historia a las distintas naciones.

Desde una perspectiva crítica, en el contexto del lugar de la interculturalidad y sus finalidades dentro de los procesos educativos, se puede revisar en las reflexiones de Rojas (2011) a propósito de su análisis de la



educación indígena y la etnoeducación en Colombia, la interculturalidad como elemento de transformación debe ser detallado, el autor plantea que “[...] la interculturalidad opera como tecnología de gobierno de la alteridad: como un programa que define la manera en que deberán comportarse quienes son pensados como los otros de la nación”. Enfoque opuesto al proyecto alternativo construido por las comunidades y movimientos sociales, la intercultural en la esfera educativa “... emergen en las entrañas de la burocracia estatal —nacional y transnacional ligadas a las políticas de la academia y en un momento histórico particular” (p.175) que en últimas perpetua las brechas políticas y sociales entre grupos mayoritarios y las minorías étnicas.

En este sentido crítico de la interculturalidad en las políticas educativas, Walsh (2009) propone

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos excluyentes (p.15-16).



En síntesis, al considerar la interculturalidad como alternativa para el desarrollo de los procesos educativos en el campo de la diversidad cultural se debe tener claro el proyecto político nacional y sus intencionalidades formativas para no caer en los estereotipos reproducidos históricamente.

Los desafíos en torno a la diversidad cultural, no obstante, a los avances y logros obtenidos, deben ser vistos por las distintas instancias interesadas desde una perspectiva crítica, realista y dispuesta a asumir las acciones pertinentes. Atendiendo a las consideraciones de Magdno (s.f) con respecto a la otra cara de la aceptación real de la diversidad cultural esgrime

Debemos reconocer que históricamente ha habido intentos serios de negar la diversidad, de obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la sobrevivencia de un proyecto social unitario. En ocasiones se suele ocultarla, invisibilizarla, inclusive combatirla y eliminarla.

Esto a través de las estigmatizaciones, desprecios, burlas a los cuales son sometidos los que representan otras visiones de mundo, “[...] Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los derechos humanos”, y conllevando a situaciones de exterminio, desplazamiento y ocultamiento de esta realidad.

De acuerdo con Bello y Rangel (2000),

La discriminación y exclusión por razones de raza y etnicidad se ha originado a partir de un conjunto de factores históricos sociales, económicos y culturales interrelacionados e interdependientes. Entre los



de mayor influencia actual, se encuentra, el modo excluyente y negador de construcción de los modernos Estados-nacionales. Ello sólo pudo ser sustentado mientras el Estado y la nación encontraron formas comunes de legitimación, donde la homogeneidad y la “unidad nacional” eran una virtud y una necesidad para lograr la gobernabilidad. (p.80).

Charles Taylor (1993) considera que

[...] los Estado liberales contemporáneos han priorizado una concepción homogénea de ciudadanía basada en el principio de igualdad de derechos. Este principio se justifica en cierta concepción democrática, pero resulta discriminadora de las culturas minoritarias o incluso de grandes partes de la población que no comparten la cultura hegemónica de la nación. Por ello, “con la política de la dignidad igualitaria lo que se establece pretende ser universalmente lo mismo, una canasta idéntica de derechos e inmunidades” (p.61).

Se sigue entendiendo entonces, que a pesar de los avances mundiales y nacionales en materia legislativa y política la instalación social de la diversidad cultural requiere fortalecer los discursos y las apuestas para la efectiva acción en torno a la garantía de los derechos humanos de los que por sus propias razones no comparten la cultura hegemónica.

Como argumenta Idón Chivi Vargas (2007) representante presidencial para la Asamblea Constituyente boliviana, al plantear aspectos de la perspectiva de poder colonial y su manera de ejecutarse en el marco de la lucha de poderes y clases sociales:



La colonialidad [del poder] es la forma en que unos se miran superiores sobre otros y eso genera múltiples aristas de discriminación racial, y que en Bolivia se muestra como la superioridad de lo blanqueado frente a lo indio, campesino o indígena, unos son llamados a manejar el poder y otros a ser destinatarios de tal manejo, unos destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo.

En la literatura explorada sobre la diversidad cultural se encontró una serie de conceptualizaciones y perspectivas alrededor de la conexión estrecha de la diversidad étnica con la cultura, la identidad cultural y la construcción de ciudadanía, el lugar de los grupos étnicos en la escala social, las responsabilidades jurídicas y educativas entre otras del Estado y del mundo frente al reconocimiento y posicionamiento de la diversidad. De igual forma las apuestas por la deconstrucción de imaginarios colonialistas y homogenizadores en el marco de la interculturalidad, la multiculturalidad y la pluralidad, la construcción de mentalidades de aceptación y visibilidad y respeto por otras epistemologías y prácticas de interrelación.

II) Acercamientos a la normativa para la reglamentación de la diversidad cultural en Colombia

La realidad cultural de Colombia en materia de legislación ha mostrado adelantos importantes con respecto al reconocimiento de la pluralidad y de la diversidad cultural de sus ciudadanos. A propósito de las disimiles



expresiones culturales que coexisten en la nación, con la expedición de la Constitución política de 1991, las luchas de los grupos étnicos, el marco normativo internacional y el largo camino andado por las organizaciones civiles en pro del reconocimiento de los derechos humanos, en el país desde el siglo pasado se ha construido una mirada normativa y jurídica para la visibilización, atención e impulso de la diversidad cultural de la nación. Para esto, como ya se ha señalado como a través de diferentes instancias se ha incursionado en este recorrido.

Directrices en el contexto del marco normativo internacional

Para establecer los elementos normativos en referencia a la diversidad cultural, parte del ejercicio de revisión documental se centró también en explorar los más reconocidos convenios, declaraciones, leyes y normas reglamentados en función de la temática en estudio, como resultado de la revisión se presenta información tanto del panorama internacional como del nacional.

A nivel internacional resultan claves con respecto a la diversidad cultural el Convenio 169 de la OIT, Ley 21 de 1991 y la Declaración de Durban en las que se exponen la siguiente información de interés de las naciones del mundo.

La Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial en las que se comparte las recomendaciones de la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, realizada en Durban, Sudáfrica, en el 2001, en las cuales se pide a los Estados implementar un Programa que involucre aspectos básicos como salud, educación, vivienda y



servicios públicos, generación de empleo e ingresos a favor de las poblaciones discriminadas.

Entendiendo los impactos del subdesarrollo, las formas conexas de intolerancia, las formas de discriminación y marginación, la violación de los derechos humanos en este convenio se reafirma que “la diversidad cultural es un valioso elemento para el adelanto y el bienestar de la humanidad en general, y que debe valorarse, disfrutarse, aceptarse auténticamente y adoptarse como característica permanente que enriquece nuestras sociedades” (Durban 2001). En el numeral 77, se afirma que la adhesión universal a la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial y su pleno cumplimiento tiene importancia primordial para la promoción de la igualdad y la no discriminación en el mundo; y el numeral 80 se cree firmemente que la educación, el desarrollo y la aplicación cabal de todas las normas y obligaciones de derechos humanos internacionales, en particular la promulgación de leyes y estrategias políticas, sociales y económicas, son fundamentales para combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia

Continuando con la exploración de otra normativa internacional, aparece el Convenio 169 de la OIT, Ley 21 de 1991, por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Para este convenio los países acordaron que Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán:

a) Consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se



prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente;

El movimiento social afrocolombiano instancia clave para la acción en torno a la diversidad cultural.

Un aporte importante se ha generado desde las organizaciones sociales quienes fundamentados ideológica, cultural y académicamente han liderado resistencias significativas, estableciendo sus propias luchas por garantizar el patrimonio cultural ancestral, la permanencia en el territorio y la continuidad de la identidad cultural. Los movimientos sociales según Hernández (2014)

[...] tienen como referentes lo étnico cultural, ambiental, derechos, género y generación y el soporte principal es el trabajo comunitario, la incidencia y el arraigo de los pueblos y comunidades como sujetos portadores de una racionalidad distinta, que tiene como fundamento la cultura de la cual es parte (Hernández, p.8).

El movimiento social afrocolombiano, explícitamente incorpora un ideal de transformación con posibilidades de hacer practicable en el plan global de vida condiciones, que posibilitan acceder a los hilos del poder compartido con otras colectividades con las cuales interactúa... (Hernández, 2014, p.9).

Algunos logros en estas búsquedas se encuentra la experiencia en alfabetización liderada por jóvenes universitarios afro a finales de los años 70's e inicios de los años 80's en el caribe; la reglamentación del artículo transitorio 55 de la Constitución política de Colombia, a la ley 70 de 1993 o ley de negritudes; el acompañamiento a las comunidades del pacifico y del caribe en el desarrollos de los proyectos etnoeducativos acordes con los



proyectos globales de vida, seguimiento a las políticas de desarrollo territorial y social de las comunidades, entre otras acciones.

La presencia activa de las organizaciones ha sido determinante en el avance normativo y jurídico para la atención de la diversidad cultural, puesto que ha contribuido enormemente a instalar una nueva política sustentada en la identidad cultural, así como lo plantea Castillo (2007)

“El “nuevo” lugar que ocupan los indígenas y afrodescendientes en Colombia, después de la ANC [Asamblea Nacional Constituyente], ha implicado un proceso de re-imaginación de la identidad étnica en el contexto de un giro de una política basada en la identidad de clase a otra sustentada en la identidad cultural (p.15)”

Acuerdos en el contexto del marco normativo nacional

En esta perspectiva de reconocimiento y en la consolidación de los grandes retos para el establecimiento de una democracia, por ejemplo, el artículo 7 de la Constitución política nacional (1991) plantea que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, esto es, por primera vez en la historia de Colombia, se empieza a asumir desde la institucionalidad su condición de sociedad heterogénea, planteando como compromisos importantes tanto la visibilización como la protección de estas otras identidades que configuran el Estado.

Respaldando lo anterior, en el artículo 8 de la carta magna, se establece que es “obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación” refiriéndose en particular al multilingüismo, a la educación propia, al principio de autonomía y a otras



consideraciones atinentes a las manifestaciones e identidades culturales en sus escenarios de interacción. Así como se ratifica en el artículo 10, desde el que se establece que “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. He aquí una muestra del reconocimiento de la diversidad lingüística del país y de la oficialidad de otros idiomas en sus respectivas comunidades.

En concordancia con la visibilización de la pluralidad, en apartes del artículo 70, se posiciona el papel de la existencia y la convivencia intercultural, discurso significativamente indicativo del reconocimiento de la diversidad. Para este caso, la norma señala que “La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país.” y en esa misma línea, de salvaguarda de la cultura multiexpresiva, en el artículo 72, reglamentado por la Ley 1675 de 2013, el estado formula que

“El patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección del Estado. El patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional, pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles. La ley establecerá los mecanismos para readquirirlos cuando se encuentren en manos de particulares y reglamentará los derechos especiales que pudieran tener los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica”.

Planteadas así las cosas, la normatividad que legisla en favor de los grupos étnicos se enmarca en un contexto de reconocimiento de derechos, de



salvaguarda del patrimonio y en la definición de políticas que garanticen la libertad, la protección, oportunidades al margen de la discriminación, tal como lo plantea en el artículo 13:

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”.

Y, así mismo, se expresa desde la carta magna en el artículo 27, que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, de esta forma abre las posibilidades a las mismas comunidades de poder preservar su cosmovisión y costumbres a través de procesos de educación propia desde la cual se garantiza la reafirmación de identidad cultural.

III) Avances de la política pública para el reconocimiento de la diversidad cultural de la población afrocolombiana.

El Censo DANE de 2005 con respecto a los grupos étnicos negros, afrocolombianos, raizal y palenquero señala que un total de 5.623.886 mil personas se reconocen como parte de la diversidad étnica y cultural del país; esta porción de la población histórica, económica, educativa y en materia política ha padecido la marginación, exclusión, desprecio e invisibilización que suelen experimentar los grupos minoritarios en naciones con marcada desigualdad social.



En cuanto a las posibilidades económicas y sociales, el acceso a los bienes y servicios públicos, las oportunidades laborales y educativas, la tenencia de la tierra, la atención en salud y vivienda muestran las grandes brechas en lo que respecta al desarrollo de los grupos minoritarios.

Producto de las luchas de las organizaciones sociales por la reivindicación cultural y el reconocimiento de derechos, de los marcos normativos internacionales, de los ideales de la democracia en el contexto de un estado social de Derechos, el Estado colombiano cumpliendo con el mandato constitucional y en respuesta a las necesidades de las comunidades étnicas, desde finales del siglo pasado ha impulsado la construcción de políticas de atención para los grupos étnicos llámese indígenas, room o afrocolombianos.

La política pública para la atención a la diversidad cultural parte del reconocimiento de los grupos étnicos existentes en el país, en su “intencionalidad ideal”. El Estado para esta definición parte del respeto de los derechos humanos y especifican su accionar en un enfoque diferencial, esto es, en el “reconocimiento de las necesidades específicas de grupos sociales diferenciados por razones de cultura, localización, edad, sexo, trabajo”, entre otras. (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T 496, 1996). El enfoque diferencial de acuerdo con el Ministerio de Cultura (2009), “Es la dirección que facilita la planeación, atención y apropiación orientada a diferentes sujetos y colectivos, a partir de sus características y necesidades propias”, en ese sentido, ha resultado pertinente que, en la definición de políticas públicas para los grupos étnicos, este criterio esté presente en cualquier propuesta, de intervención.



El interés principal de la política de atención diferencial es cumplir, atender y restituir en derecho a los pueblos que históricamente han sido discriminados para que con claridad se conozca y asuma lo que Santander y Torres – Melo (2013) llaman “apuestas socio-políticas para resolver problemas públicos concretos, necesidades individuales y colectivas que son definidas por la misma sociedad”.

Siguiendo a Santander y Torres – Melo (2013)

Las políticas públicas son reflejo de los ideales y anhelos de la sociedad, expresan los objetivos de bienestar colectivo y permiten entender hacia dónde se quiere orientar el desarrollo y cómo hacerlo, evidenciando lo que se pretende conseguir con la intervención pública y cómo se distribuyen las responsabilidades y recursos entre los actores sociales. (p. 15).

Siendo así las cosas, la política pública para el caso de la población étnica, se establece a partir de las necesidades, inquietudes, inequidades, vulneraciones, reclamos por el no otorgamiento de derechos, en el contexto de la ausencia de gobernabilidad y del incumplimiento de las leyes que benefician a los ciudadanos. Desde esta política el Estado busca definir su responsabilidad con los grupos étnicos del país, dejando claro importantes instrumentos para el cumplimiento de las acciones pertinentes en esta materia.

Como parte del ejercicio de revisión documental se recoge en esta sección las políticas y leyes para la atención a la diversidad cultural en Colombia:



- Ley 70 de 1993

Como parte de las conquistas de los movimientos sociales afro para alcanzar el reconocimiento y los derechos desconocidos por el Estado y como transformación en Ley del artículo transitorio 55 de la Constitución política nacional, se crea en favor de los pueblos afrodescendientes uno de los instrumentos legales más importantes para esta comunidad, la ley 70 o ley de comunidades negras desde la que se propende por la protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras de Colombia, por el fomento del desarrollo económico y social, por el establecimiento de condiciones reales y en igualdad para el logro de oportunidades y principalmente por el reconocimiento de la población de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva y a su ancestralidad.

Como fundamentos y principios de la ley de comunidades negras se consideran:

1. El reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana.
2. El respeto a la integralidad y la dignidad de la vida cultural de las comunidades negras.
3. La participación de las comunidades negras y sus organizaciones sin detrimento de su autonomía, en las decisiones que las afectan y en las de toda la Nación en pie de igualdad, de conformidad con la ley.



4. La protección del medio ambiente atendiendo a las relaciones establecidas por las comunidades negras con la naturaleza.

Como grandes ámbitos de la ley se normativiza el derecho a la propiedad colectiva, el uso de la tierra y protección de los recursos naturales y del ambiente, mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural, la planeación y fomento del desarrollo económico y social, entre otros.

A partir de la promulgación de la ley los afrodescendientes han tenido la posibilidad de atender los asuntos relacionados con la salvaguarda de la identidad cultural, la redefinición de la apuesta educativa que gira al reconocimiento de la educación propia, a considerar estrategias de gobernabilidad como por ejemplo los consejos de administración territorial o consejos comunitarios, etc.

- CONPES 3660 DE 2010 PND 2010-2012

El documento CONPES (2010), y otros anteriores a esta vigencia, han hecho parte de las estrategias del Estado para la atención a los afrodescendientes del país, este instrumento - en particular- surge con el principal “propósito de generar mejores condiciones para el pleno goce de garantías económicas, sociales, políticas, organizativas e institucionales para este sector de la población colombiana” (p, 8). Por mediación del Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia y del Departamento Nacional de Planeación, se propone la implementación de



[...] soluciones para generar oportunidades de acceso al desarrollo humano sostenible, y reducirla brecha en las condiciones de vida de la población Afrocolombiana respecto al resto de la población del país. Por ello, es importante poner en marcha acciones afirmativas que permitan el ejercicio y disfrute de los derechos individuales y colectivos de esta población.

A partir de un ejercicio diagnóstico de la realidad de las comunidades afrodescendientes y de la revisión y proposición de proyectos, planes y programas, se definieron seis ejes de acción para la intervención, en esta determinación resultando clave la participación de la comunidad, de las organizaciones y de la institucionalidad. Los seis ejes de acción en los que concentra su interés corresponden a:

Eje problemático

1. Baja productividad y competitividad de las actividades productivas
2. Bajos niveles de escolaridad, debido a dificultades de acceso, permanencia y calidad en el ciclo educativo dificultando la superación de la pobreza.
3. Fragmentación del tejido social
4. Políticas, planes, programas, proyectos y normas insuficientes o que no se implementan de manera adecuada

Objetivos

- Generar innovación y desarrollo productivo
- Promoción del desarrollo económico e igualdad en materia de empleo
- Mejoramiento de las condiciones de acceso a los servicios Financieros.
- Garantizar la oferta de programas de alfabetización con enfoque cultural
- Facilitar el acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en la educación inicial, preescolar, básica y media
- Mejorar la calidad y pertinencia de la educación
- Facilitar el acceso y permanencia de los jóvenes en la educación superior.
- Prevenir el desplazamiento forzado, la pérdida del territorio y atender el desplazamiento teniendo en consideración la variable étnica.
- Mejorar las condiciones de habitabilidad y entorno en los asentamientos de población mayoritariamente Afrocolombiana.
- Fortalecer la estructura familiar y el sistema de valores en la población Afrocolombiana.
- Inclusión y fortalecimiento de la variable étnica en los procedimientos, instrumentos y formatos de las entidades



5. Pérdida de gobernabilidad y desinstitucionalización del territorio.

6. Prácticas sociales de discriminación racial

nacionales, para orientar el diseño de política, y mejorar su focalización hacia la población Afrocolombiana.

-Avanzar en la articulación de acciones entre las distintas entidades del nivel nacional y con las comunidades beneficiarias de los programas.

-Mayor gobernabilidad y fortalecimiento institucional

-Fortalecimiento de los territorios colectivos

-Superación de la discriminación

-Incremento de la representatividad política y fortalecimiento

Institucional.

-Fortalecer el reconocimiento y valoración social de la diversidad étnica y cultural de la población negra, Afrocolombiana, palenquera y raizal.

(CONPES p. 76 – 107).

- Plan Integral de Largo Plazo de la Población

Otra de las acciones políticas del Estado para la atención de la población negra, corresponde al Plan integral de largo plazo, propuesto como un conjunto de medidas de incidencia para la concreción de los derechos del grupo étnico. En la perspectiva de Mow (2010),

El Plan integral de largo plazo de la población se fundamenta en el enfoque de derechos, en primera línea al territorio, a la identidad, al buen vivir y al desarrollo. Las prioridades en el marco de los derechos humanos para la población afrocolombiana que habita las ciudades son la situación histórica de discriminación que atentan contra la integridad material, física y cultural de esta población. (p.1).

Dentro de las estrategias generales de la propuesta, se estableció por ejemplo “un plan de acción con sus respectivos mecanismos de financiación



que permita garantizar la continuidad del proceso de formulación participativa del Plan Integral de Largo Plazo para la población Negra/afrocolombiana”, “Incluir en el marco de las estrategias transversales y líneas centrales de acción del Plan Nacional de Desarrollo aquellas que den cuenta del mandato constitucional en materia de la diversidad cultural de la nación y la responsabilidad del Estado en su propio desarrollo(Grueso, et al, p.20).

En cuanto a las estrategias específicas definidas en este plan a largo plazo, atienden a las necesidades y expectativas de las comunidades en consonancia con la experiencias de vida que les ha tocado experimentar los pueblos negros, corresponden de este modo el Fortalecimiento y protección de los derechos Humanos, la Protección y seguridad, La Etnoeducación e Interculturalidad, la Cultura y Reafirmación, la Gobernabilidad y sostenibilidad institucional, Etnodesarrollo, la diversidad biocultural y territorio.

- La Etnoeducación: atención educativa en contextos culturales diversos

La etnoeducación emerge en el panorama nacional como una iniciativa de los grupos étnicos por reconocer (se), reflexionar (se), resguardar, enseñar y alzar en valor sus acervos culturales, principalmente para la apropiación de sus miembros y como garantía de permanencia del patrimonio cultural inmaterial en cada territorio, para el fortalecimiento de su identidad étnica y para hacerse visibles en un contexto socio-político homogenizador.

El estado colombiano, entiende la etnoeducación como una apuesta de formación con alcances sociales, históricos, culturales y políticos dirigida a la población indígena, afrocolombiana y room, en la que se da prioridad al fortalecimiento de los referentes culturales, la identidad, la cosmovisión y las



prácticas tradicionales que constituyen el patrimonio de las comunidades para hacer posible la participación, el reconocimiento y desarrollo social de las mismas. En consonancia con lo anterior en el artículo 55 de la ley general de Educación “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”.

Dentro de los objetivos de esta propuesta, para el caso de las comunidades afrodescendientes, se encuentra el contribuir con la formación de personas y comunidades afrocolombianas autónomas, con capacidad de construir y desarrollar un plan de vida, conforme a su realidad y perspectiva cultural en un contexto de interculturalidad, y además, el aportar a la construcción de la identidad nacional, basada en la valoración y respeto de la diversidad étnica y cultural del país.

Para fortalecer lo señalado por la ley general, tienen lugar otras reglamentaciones que puntualizan aún más las pretensiones en materia educativa para la atención a la población afro, por ejemplo, en el decreto 804 de 1995 en su Artículo 1º.

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.



Algunos aspectos que se reglamentan en este decreto corresponde a los principios de la etnoeducación, la caracterización de los Etnoeducadores y el proceso de formación, las orientaciones curriculares.

El Decreto 1122 de 1998, en su artículo 1º, dispone que en todos los establecimientos educativos estatales y privados, que ofrezcan educación preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Artículo 14. El currículo de la etnoeducación, además de lo previsto en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 del mismo año y de lo dispuesto en el presente Decreto, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales.

Según el Ministerio de Educación Nacional, los avances en los objetivos de la política educativa para población negra afrodescendiente, raizal y palenquera se centran en los siguientes aspectos:

- Inclusión de la afrocolombianidad desde la perspectiva intercultural en el sistema educativo colombiano.
- Fortalecimiento de los procesos de educación propia de las comunidades.
- Atención a la primera infancia, la niñez y la juventud negra, afrocolombiana, palenquera y raizal
- Inclusión de las comunidades con necesidades educativas especiales.
- Conformación de redes de conocimiento etnoeducativo.



- Concertación estatal de la política pública de etnoeducación afrocolombiana.
- Gestión y financiación de la política etnoeducativa para comunidades negras afrocolombiana, palenquera y raizal.
- Evaluación y seguimiento de la política de etnoeducación de las comunidades negras, afrocolombiana, palenquera y raizal “hacia un sistema educativo intercultural”.

La etnoeducación se ha convertido en un campo de disputa política entre los grupos étnicos y el Estado, por la manera como se tramitan algunos de los principios contenidos en la normatividad, y las demandas de autonomía educativa de los grupos étnicos. Castillo (2007).

Legislación, planes y programas para la protección del patrimonio cultural

Para la protección a la diversidad se han establecido leyes y mecanismos para la protección del patrimonio oral e inmaterial de la población afrocolombiana, los siguientes elementos:

1. Ley de lenguas nativas

Esta ley es de interés público y social, y tiene como objeto garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas que se llamarán de aquí en adelante lenguas nativas. Se entiende por lenguas nativas las actualmente en uso habladas por los grupos étnicos del país, así: las de origen indoamericano, habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas



habladas por comunidades afrodescendientes y la lengua Romaní hablada por las comunidades del pueblo rom o gitano y la lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

En el artículo 2o. preservación, salvaguarda y fortalecimiento de las lenguas nativas, se plantea que

Las lenguas nativas de Colombia constituyen parte integrante del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos que las hablan, y demandan por lo tanto una atención particular del Estado y de los poderes públicos para su protección y fortalecimiento. La pluralidad y variedad de lenguas es una expresión destacada de la diversidad cultural y étnica de Colombia y en aras de reafirmar y promover la existencia de una Nación multiétnica y pluricultural, el Estado, a través de los distintos organismos de la administración central que cumplan funciones relacionadas con la materia de las lenguas nativas o de los grupos étnicos que las hablan, y a través de las Entidades Territoriales, promoverá la preservación, la salvaguarda y el fortalecimiento de las lenguas nativas, mediante la adopción, financiación y realización de programas específicos.

2. Políticas de la diversidad cultural. La política pública para la diversidad en



Colombia se sustenta en los principios de la diversidad cultural, toma como referentes Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la Unesco del año 2005 y tiene en cuenta el patrimonio cultural de los grupos étnicos. De acuerdo con el Ministerio de cultura el propósito de la política es “el fortalecimiento de los pueblos y comunidades”, partiendo para ello del principio de concertación sobre el criterio del diálogo cultural.

Colombia es un país en el que conviven un gran número de grupos étnicos, esto se confirma en los datos arrojados por el censo 2005 en donde precisa que

[...] viven en el territorio nacional 84 pueblos indígenas distribuidos en 704 territorios colectivos conocidos como *resguardos*; existe una población afrodescendiente con una participación superior al 10% de la población nacional y hay más de 150 territorios colectivos de comunidades negras tradicionales en la región del Pacífico; igualmente coexisten comunidades rom o gitanas, más de 60 lenguas nativas e innumerables comunidades locales de población campesina. (p.371).

Esta diversidad poblacional en la que se hace evidente la realidad plural del país requiere ser atendida en función de sus particularidades. De este modo, y atendiendo a esta realidad, desde la política pública para la diversidad se “establece unas directrices generales y pone de manifiesto las aspiraciones e intereses del Ministerio de Cultura, que no son otros que velar por el reconocimiento y respeto de las culturas de los pueblos y comunidades



afrodescendientes y poder contribuir a garantizar el pleno ejercicio de sus derechos culturales. (p. 383).

Las directrices generales de la política se centran principalmente en la “creación de condiciones para el desarrollo y fomento de una cultura ciudadana de reconocimiento y respeto por las diferencias culturales”, de igual forma, en “fortalecer y garantizar a la sociedad el conjunto de derechos culturales, colectivos e individuales”, también , en “hacer de la diversidad cultural y el ejercicio de la cultura los factores fundamentales del bienestar, la creatividad social y el desarrollo humano sostenible” y finalmente “prevenir y sancionar la discriminación y la exclusión social, y corresponde al Ministerio de Cultura, desde su campo misional, promover y fomentar una pedagogía social de reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, y de prevención de la discriminación y la exclusión social”. (p.373).

3. Pes planes especiales de salvaguarda. En la línea de preservación del Patrimonio

Cultural desde el Ministerio de Cultura se crean los Planes especiales de Salvaguarda, herramientas de gestión que tienen dentro de sus fines el conocimiento, la protección del patrimonio cultural inmaterial. El Plan Especial de Salvaguardia (PES) se define como un acuerdo social y administrativo mediante el cual se establecen directrices, recomendaciones y acciones encaminadas a garantizar la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de las comunidades y de la Nación.

El PES es un proceso que incluye el estudio preliminar de la manifestación, la elaboración del documento PES y la divulgación y seguimiento de las medidas que propone dicho documento. Su marco legal es dado por el Decreto



2941 de 2009 y por la Política para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural de 2008.

El Plan Especial de Salvaguardia tiene dos dimensiones:

- 1- Es un acuerdo social orientado a garantizar la viabilidad del PCI.
- 2- Es una herramienta de gestión que le ayuda a una comunidad o grupo social a conocer mejor, proteger, hacer visible y fomentar las manifestaciones de su cultura, es decir, a gestionar y salvaguardar su patrimonio.

El PES reúne tres propósitos:

- 1-El conocimiento y valoración del Patrimonio Cultural Inmaterial.
- 2-El Acuerdo Social, para proteger y fomentar este patrimonio.
- 3-La formulación de un plan de trabajo para garantizar la salvaguardia del PCI.
4. Fondo de becas condonables. El Fondo Especial de Créditos Educativos de Comunidades Negras, es un mecanismo por medio del cual se facilita el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes de las Comunidades Negras al Sistema de Educación Superior incluyente, a fin de garantizarles el derecho a tener igualdad de oportunidades en relación con el resto de la sociedad colombiana. (La expresión Comunidades Negras incluye a las Poblaciones Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras).
5. Programa Nacional de Estímulos, esta es una convocatoria del ministerio de



cultura abierta a todo tipo de público, pero para algunos estímulos, especifica el reconocimiento o la beca a otorgar, la intención generar espacios de acercamiento y difusión del conocimiento de algunas prácticas ancestrales.

Las subvenciones abren espacios a propuestas enmarcadas en:

“comunicación étnica” para la producción de documental unitario realizado por grupos étnicos, Becas de investigación jurídica sobre el Derecho de la cultura, Reconocimientos a la dedicación del enriquecimiento de la cultura ancestral de las comunidades Negras, Raizales, Palenqueras y Afrocolombianas “Decenio Afrodescendiente, Reconocimientos a la dedicación del enriquecimiento de la cultura ancestral de los Pueblos Indígenas de Colombia por el Pensamiento Mayor, Reconocimientos a las narrativas culturales de los grupos de interés, para la construcción de paz y reconciliación ,Reconocimientos para el fortalecimiento de la inclusión social desde la cultura para la población con discapacidad.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La revisión documental sobre la diversidad cultural muestra dos grandes tendencias de abordaje, por un lado una perspectiva antropológica que da cuenta de la condición diversa de las personas por pertenecer a diferentes escenarios culturales; por otra parte una perspectiva política en la muestra el recorrido en los avances nacionales e internacionales con respecto al tema, además de iniciar el proceso de reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos, y las acciones estatales para dicha acción.



Desde la perspectiva antropológica se establece que la diversidad es una condición humana, en tanto que no existe un único modelo de persona, la diversidad se entiende desde el elemento cultural, y por supuesto étnico; este conjunto representa una variedad de rasgos, costumbres que se distancian muchas veces del referente social estándar, diferencias que en muchos casos generan actuaciones que violentan en ocasiones esta heterogeneidad étnico-cultural.

En cuanto a la perspectiva política los documentos revisados señalan existencia de prácticas discriminatorias, excluyentes que han requerido una atención de los Estados y del resto de la sociedad para aceptar y asumir la diversidad, como mecanismos para subsanar esta situación, los diferentes Estados empiezan a reconocer a finales del siglo veinte su condición pluricultural y la necesidad de posicionar a las minorías discriminadas legislando a favor de esta e impulsando políticas, planes y proyectos favorecedores y reconocedores de la diferencia.

La revisión documental permitió concluir que el marco político y normativo internacional sirvió y ha servido como contexto importante para que Colombia iniciara la incorporación de elementos para el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica; la Constitución política del 1991 es un documento importante para reconocer y aceptar la pluralidad (lingüística y étnica) de gran parte de los ciudadanos. Esta aceptación de la diversidad para el caso de los afrocolombianos se enmarca entre otros referentes legales y políticos en la concreción de la ley 70 o ley de comunidades negras que legisla en materia territorial, educativa y política regulando el compromiso de atención a una de las expresiones de la diferencia étnica en el país. En el



marco de este avance se puede señalar también, lo correspondiente al título 3 de la Ley general de educación de Colombia en la cual se reconoce la atención para grupos étnicos y se dirige una propuesta etnoeducativa, apoyada por las propias comunidades y los movimientos sociales afro, como apuesta para el fortalecimiento cultural de acuerdo a los proyectos globales de vida de las comunidades, sus aspiraciones de desarrollo y la posibilidad de diálogo con el resto de la sociedad.

Con respecto a los avances de la política pública para el reconocimiento de la diversidad cultural de la población afrocolombiana los programas, planes y proyectos ha surgido con el propósito de concretar el marco normativo para la atención de la diversidad cultural con respecto a la población afrodescendiente, por ejemplo la definición de una política para la diversidad cultural, la propuesta CONPES, el plan integral a largo plazo, las acciones de lo educativo (Fondo de Becas Condonables) entre otros hace evidente el interés del Estado por atender la realidad diversa del pueblo Afro. Cabe señalar el importante papel de las organizaciones sociales y de las comunidades cuyas luchas, insistencias y acciones oportunas han incidido en las acciones del Estado para atender a las comunidades afrodescendientes del país.

Los avances de la política para la atención a la diversidad cultural, han permitido a los afrocolombianos curules especiales para el ejercicio político en el contexto legislativo, definir el proyecto etnoeducativo como parte de la formación de los grupos étnicos, planes especiales de protección del patrimonio cultural material e inmaterial, programas para el desarrollo social y



económico de las comunidades, reconocimientos por parte de los Ministerios de Cultura, Educación y del interior a los representantes y a las manifestaciones culturales de las comunidades afrocolombianas.

Si bien estos avances son significativos para la democracia en el marco del respeto de las expresiones de la diversidad étnica – cultural, aún falta camino por recorrer, sobre todo en lo que respecta a algunas reglamentaciones de artículos de la Constitución política, de la ley 70, de los planes, programas y proyectos que permitan el avance para la dignificación y posicionamiento positivo en las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Ondina, M^a T. (Coord) (2010). Diversidad e igualdad en educación. Madrid: UNED.
- Bello, Álvaro y Range, Marta. (2000). Etnicidad, raza y equidad en América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31450/S008674_es.pdf?sequence=2
- Castillo Guzmán, Elizabeth (2008) Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Guido Guevara Sandra Patricia. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?. Revista Colombiana de Educación, N.º 69. Bogotá, Colombia.



Castillo Gómez, Luis Carlos. (2007). Etnicidad y Nación. El desafío de la diversidad en Colombia. Universidad del Valle: Cali.

Constitución Política de Colombia. (1991).
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>.

Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban – Sur África del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001.

Díaz-Couder Ernesto. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación Número 17 Mayo-Agosto.

Documento CONPES. (2010) Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.
<http://convergenciagnoa.org/wp-content/uploads/2017/07/CONPES-3660.pdf>.

Escobar, A. (2005). Más Allá del Tercer Mundo, Globalización y Diferencia. Cauca: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.

Convenio 161 de la OIT

Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T 496, 1996

Decreto 1122 de 1998. Cátedra de Estudios Afrocolombianos.



Decreto 804 de 1995. Reglamentación para la atención educativa para grupos étnicos.

Garreta Bochaca, Jordi (2000) Diversidad Cultural y Educación en Quebec. Editorial Milenio. Lleida.

Geertz, Clifford. (2003). La interpretación de las culturas (12 reimpresión.). Barcelona: Gedisa editorial.

González, J. (2007). Nación y nacionalismo en América Latina. Bogotá. Editorial CES.

Grueso, Libia, Mow, June Marie, Robinson Davis, Dilia y Viáfara, Carlos Augusto. (2007). Plan Integral De Largo Plazo Para La Población Negra /Afrocolombiana, Palenquera Y Raizal. <http://www.meta.gov.co/web/sites/default/files/adjuntos/PLAN%20A%20LARGO%20PLAZO%20POBLACI%C3%93N%20AFROCOLOMBIANA.pdf>

Hernández, Rubén (2014). Movimientos sociales, identidad y sujetos de poder. Instituto de Educación e investigación Manuel Zapata Olivella. Cartagena.

Ley 1675 de 2013. Patrimonio cultural de la Nación.

Ley 115 de 1993. Ley General de Educación de Colombia.

Ley 70 de 1993. Ley de comunidades negras. <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993-agosto-27-por-la-cual-se-desarrolla-el-articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica>

Ley 1381 o Ley de Lenguas nativas

Magendzo, Abraham (s.f). Educar para la diversidad. En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html>.



Ministerio de Educación Nacional. (XXXX). Política Educativa para comunidades Negras. Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras. Bogotá: M.E.N.

Ministerio de Cultura. (2009). Programa de incorporación del Enfoque diferencial y la acción sin daño en entidades y organizaciones. Bogotá: Min Cultura.

Ministerio de Cultura. (2009). Plan especial de Salvaguarda. PES. http://www.mincultura.gov.co/areas/patrimonio/noticias/Paginas/2009-09-08_26664.aspx

Ministerio del Interior. Dirección de Asuntos para Comunidades Negras Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras. (2013). Compendio legislación afrocolombiana. Bogotá: Ministerio del Interior.

Molano, O.L. (2006). La identidad cultural, uno de los detonantes del desarrollo territorial. Recuperado de: <http://procasur.cl/fida/t2.pdf>. Consultado mayo 17 de 2016.

Mow, June Marie. (2010). Población Afrocolombiana/Negra, Palenquera y Raizal y Derechos Humanos. Indepaz. HYPERLINK "http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2013/11/MDULO_4_pdf.pdf"

Pérez Serrano, Gloria y Sarrate Capdevila, María Luisa. Diversidad Cultural Y Ciudadanía. Hacia Una Educación Superior Inclusiva. Facultad De Educación. Uned. Educación XX1. 16.1, 2013, Pp. 85-104

Sagastizabal, María Ángeles. Comp.(2004). Diversidad Cultural y fracaso escolar: Educación intercultural; de la teoría a la práctica. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Buenos Aires.



Roja, Axel. Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia.

Santander A, Jairo y Torres-Melo Jaime. (2013). Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. Bogotá: IEPM Ediciones.

Taylor, Charles (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento, FCE: México. p. 61 Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo.

Tubino, Fidel (2002) Interculturalidad: Balance y perspectiva. En: Encuentro internacional sobre interculturalidad. Fundación CIDOB Ediciones. Barcelona.

UNESCO. (2002), Declaración Universal sobre la diversidad cultural. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo. Serie sobre la diversidad cultural N° 1.

Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Vargas Hernández, Karina. (2008). Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias. Instituto de Educación continua. Universidad Pompeu Fabra.



PARTE 3. Reflexiones finales de la investigación



CAPITULO IX

Reflexiones finales sobre los estudios en Educación y Diversidad

Mariana Inés Tezón

Heidi Del Castillo Ballestas

Dentro de los hallazgos encontrados se pudo evidenciar en los referentes conceptuales de escuela y diversidades de la infancia que los docentes muestran desconocimiento en el manejo y atención de las diversidades en la infancia. Dentro de la familia encontramos el desconocimiento de derechos para poblaciones vulnerables y el concepto de diversidad los relacionan con discapacidad. Además, están las normativas, pero no un existe un seguimiento permanente que garantice el cumplimiento de estas dentro del contexto escolar y familiar ya que estos último desconocen sus derechos y el contexto educativo no tienen en cuenta la diversidad dentro de su PEI.

Así mismo, permitió entender que la diversidad es una necesidad inmediata para eliminar las desigualdades sociales en el contexto educativo infantil, en algunos contextos ya comienza a promover un trabajo acorde a cada necesidad, pero, en otros desafortunadamente la diversidad continúa viéndose como amenaza, llevando a que la discriminación y exclusión de niños y niñas sea una práctica diaria

A su vez, en el proceso de analizar el posicionamiento de la discapacidad como categoría social en el contexto normativo. Se dio cuenta, que en la normatividad aún la discapacidad se mantiene en la misma



concepción conceptual, aunque, cada norma creada responde al contexto histórico del momento. Sin embargo, muchas de ellas no responden las realidades de la población. Pero, sí difieren a que esta característica de la personal, si se encuentra como categoría social, afirmado en la constitución política colombiana de 1991, donde se sustenta que todo ciudadano de la nación es un sujeto de derecho. Eso refiere que esta condición es un asunto de construcción en sociedad y, es por ello, que se han construido un sin número de normas que buscan responder al cumplimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Ahora bien, aunque, en la normatividad se reconoce a la población con discapacidad como sujetos de derechos, en la sociedad aún la lucha por el respeto, la tolerancia y la inclusión social en todo contexto, sigue siendo una fuerte labor. Esto indica que sociológicamente la discapacidad no es vista y mucho menos aceptada como una expresión de diversidad, por lo menos en la normatividad no se ve reflejada, pero algunos académicos si le han apostado a este importante asunto.

Por su parte, en cuanto a la categoría de análisis sobre género se encontró que muchas de las producciones a nivel internacional y nacional, que giran en torno a lo que es la identidad de género y orientación sexual están dirigidas a la práctica docente y cómo desde ésta se están perpetuando o no acciones que aluden a la discriminación y/o exclusión y de acuerdo con la concepción que tenga el cuerpo docente de lo que es el género y su construcción, así se verá reflejado en su metodología. A la luz de los hallazgos encontrados, es preciso retomar las concepciones teniendo en cuenta las categorías, las cuales tiene una relación de acuerdo a los diferentes contextos geográficos abordados, sin embargo, estas concepciones están enfocadas



desde el abordaje metodológico para atender a los grupos tradicionalmente excluidos.

Dentro del estudio desde la educación superior se evidencia que Europa se concentra en trabajar en pro para la población con discapacidad, lo que quiere decir que sus concepciones de educación inclusiva, participación e inclusión social esta direccionadas a garantizar el mejoramiento de la productividad, la economía y garantizar una calidad de vida vista desde el enfoque laboral para todas las personas en condición de discapacidad. Por otro lado, América latina y el Caribe, debido a las desigualdades sociales existe diversas poblaciones tradicionalmente excluidas, es decir mientras en el contexto europeo se visibiliza un solo grupo poblacional excluido, en Latinoamérica se abordan diversos grupos, como son: mujeres, personas con discapacidad, grupos étnico raciales, víctimas del conflicto armado, grupos vulnerables, entre otros y su concepciones giran alrededor de reivindicar los derechos de estas personas, promoviendo su inclusión en todos los ámbitos de la vida.

Por su parte, Colombia siendo un país latinoamericano, diverso y multicultural, ha avanzado en materia normativa y conceptual, no obstante, los resultados muestran que la realidad no es la esperada de acuerdo a lo previsto y a los objetivos propuestos que se plantean desde las diferentes normativas, especialmente para los grupos tradicionalmente excluidos, es por esto, que no solo se necesita acciones inclusivas, si no de voluntad política, para la construcción de políticas institucionales que promuevan una educación superior inclusiva. Y de recursos financieros que permita invertir en la educación superior, para poder llevarlo a cabo, es por esto la necesidad de una



educación inclusiva, que permita identificar las barreras que Colombia por años ha travesado, para poder ser un país inclusivo con una educación de calidad.

Sin embargo, a nivel local, se presenta deficiencia en la apropiación conceptual, a pesar que Colombia ha avanzado conceptualmente, Cartagena se ha quedado en avances en la línea temática de educación inclusiva, aun manejando conceptualmente inclusión educativa, dejando claro anteriormente la diferenciación que existe entre estas dos, además aun en propuestas son pocos los avances en materia de inclusión educativa y social, reflejado en las desigualdades sociales que se presenta en la ciudad en materia educativa. En cada contexto geográfico se visibilizan avances significativos, los cuales permiten inferir que los retos propuestos han permitido mejorar las condiciones de vida de los diferentes grupos, pero no se puede desconocer que algunos países han avanzado más que otros, aunque muchas veces el freno para avanza puede ser, el Estado, sus gobernante y los diferentes manejos político que van por otra vía diferente a lo establecido por las normativas y concepciones, lo que puede generar desigualdades sociales, segregación, discriminación y retroceso en los avances que se han podido obtener.

A lo largo del texto, se pudo evidenciar un recorrido sobre diferentes temáticas que apuntan a construir la relación entre educación y diversidad; una relación que está en construcción, que es nueva y que genera siempre preguntas de investigación para que siga fortaleciendo desde las ciencias de la educación en la academia. En ese sentido, el presente libro de resultado de investigaciones permite abrir puertas a nuevas líneas y ejes de investigación con el fin de establecer una verdadera inclusión y crear líneas bases en futuras



políticas públicas. Con esto se hace un aporte no sólo al conocimiento científico y educativo, sino a una apuesta por la paz, la tolerancia y la convivencia en el país.

No nos preguntamos qué propósito útil hay en el canto de los pájaros, cantar es su deseo desde que fueron creados para cantar. Del mismo modo no debemos preguntarnos por qué la mente humana se preocupa por penetrar los secretos de los cielos...La diversidad de los fenómenos de la Naturaleza es tan grande y los tesoros que encierran los cielos tan ricos, precisamente para que la mente del hombre nunca se encuentre carente de su alimento básico.

(Johannes Kepler)



ANEXOS

1. Matriz de revisión documental

RESPONSABLE DEL INVENTARIO:													Elaborado por: Heidi Del Castillo Ballester		
FUENTE	CONTEXTO DE BUSQUEDA			NOMBRE DEL EVENTO	TITULO DE LA PONENCIA	FECHA DE PUBLICACIÓN	MEDIO PUBLICACIÓN		INDEXACIÓN	AREA DEL CONOCIMIENTO	PLANTEAMIENTOS GENERALES	PERSPECTIVA TEÓRICA DE ABORDAJE	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	CONCLUSIONES
	INTERN	NCNAL	LOCAL				V	F							
BASES DE DATOS															

Fuente : elaboración propia



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA RAFAEL NÚÑEZ

Campus Cartagena
Centro Comercial Pasaje de la Moneda
Cra. 8B #8-56
Tel. 6517088 Ext 1202

Campus Barranquilla
Cra 54 #66-54
Tel. (5) 3602197 Ext 110

www.curn.edu.co

Institución Universitaria | Vigilada Mineducación
Reconocimiento personería jurídica: Resolución 6644 del 5 de junio de 1985 Mineducación.

