

Inclusión y Convivencia Estudiantil: Desafíos Educativos de Paz

Presentado por:

Jackeline Xiomara Rojas Cárdenas

Yuly Victoria Otero Vergara

Directora:

Doris Magaly Colina Sánchez

Monografía presentada para optar al título de Especialista en Educación, Cultura y Política

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Especialización en Educación, Cultura y Política

Diciembre 2020

Agradecimientos

Al Dios de la vida que siempre nos acompañó y guio en este proceso, a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, por generar ambientes enmarcados en un modelo pedagógico constructivista, por brindar la posibilidad de una formación constante a sus estudiantes, generando facilidades y accesibilidad a una Educación Formal enfocados en altos estándares de acreditación, e idear una manera práctica, pedagógica y eficiente, por medio de la virtualidad, contando con personas idóneas, responsables y comprometidas por el resultado de la formación de sus estudiantes, en especial a nuestro líder Daniel Olivera, a nuestra asesora de trabajo de grado Doris Colina Sánchez y a todos nuestros tutores que encendieron la llama y acompañaron con sus orientaciones y sugerencias este proceso Monográfico.

A todas las personas cercanas, quienes con sus orientaciones y apoyos en este caminar coadyuvaron a mejorar paso a paso este ejercicio teórico. De manera especial a Víctor Rafael Otero, quien desde sus conocimientos y orientaciones aportó en este tránsito de producción que hoy satisfactoriamente es realidad.

Dedicatoria

Este proyecto monográfico está dedicado primeramente a nuestro Padre Celestial DIOS, quien iluminó y guío mis pasos a través de los cursos de la especialización.

A mi familia, quien aportó y apoyo a este proceso de una manera constante, en especial a mis hijos Kevin Camilo Peña Rojas y Salome Peña Rojas, quienes me acompañaron en esta grandiosa y valiosa travesía, siendo mis bases sólidas para soportar y superar cualquier tipo de adversidades en que la vida nos pone a prueba, ellos, con su ternura, sonrisa e inocencia motivaron e incentivaron cada noche, cada madrugada, para lograr alcanzar este gran objetivo trazado y hasta hoy superado.

Jackeline Xiomara Rojas Cárdenas

Con mi corazón y todo mi sentir de persona humana dedico de manera especial este proyecto monográfico a mi hijo Gustavo Luis Puentes Otero, motor motivacional en mi proyecto de vida. Él desde su manera de entender, percibir y vivir el mundo de la inclusión – exclusión, fue testigo de largas horas de trabajo desarrollados en días y noches; que le arrebató un tiempo de disfrute, que supo comprender a su manera este compromiso educativo, social, político y cultural.

Yuly Victoria Otero Vergara

Resumen analítico especializado (RAE)

Título	Inclusión y convivencia estudiantil: Desafíos educativos de Paz
Modalidad de trabajo de grado	Monografía
Línea	El proyecto se inscribe dentro de la línea de Educación y Desarrollo Humano
Autores	Jacqueline Xiomara Rojas Cárdenas Yuly Victoria Otero Vergara
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Fecha	Diciembre 12 de 2020
Palabras claves	Inclusión, Convivencia escolar, Desafíos educativos de paz, Interculturalidad, Derechos humanos interculturales.
Descripción.	<p>Los estudios monográficos de situaciones problemáticas en los contextos educativos revisten hoy día suma importancia para los aprendientes humanos interesados en contribuir con el desarrollo social.</p> <p>En relación con las implicaciones y exigencias de los actuales retos educativos, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), ajustada a la corresponsabilidad social que le asiste en el marco del fortalecimiento de la paz nacional adelanta el estudio monográfico en el cual se analizan factores socioculturales e institucionales relacionados con los derechos humanos interculturales en los procesos de inclusión y convivencia estudiantil.</p> <p>El estudio explica, por un lado, en el marco del desarrollo nacional, cómo los procesos de inclusión y convivencia escolar de grupos estudiantiles diversos se</p>

	<p>encuentran imbricados, por un lado, con las relaciones interculturales establecidas socialmente y trasladadas al contexto educativo y, por el otro, por modelos educativos y visión institucional centrados en los derechos humanos universales. Estas situaciones generan eventos disruptivos en los procesos de educación y formación estudiantil fisurando la gestión cultural de paz requerida en la nación colombiana. Con el estudio monográfico se abren nuevas perspectivas y propuestas para el estudio de los desafíos en la realidad educativa colombiana en términos del reconocimiento y validación de la otredad en procura de la paz nacional.</p>
Fuentes	<p>Las principales fuentes utilizadas fueron de tipo secundaria: consulta de referentes teóricos centrados en la problemática educativa latinoamericana y colombiana, políticas públicas educativas, interculturalidad, inclusión educativa y cultura social, entre ellos, Oncoro (2016), Unceta (2008), Dallanegra (2008), Assmann (2002), entre otros.</p> <p>Disponibles en la bibliografía en formato APA.</p>
Contenidos	<p>El presente documento se compone de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Portada Agradecimientos Dedicatoria Resumen Analítico Especializado (RAE) Tabla de Contenido Listas Especiales Resumen Introducción Planteamiento del problema Formulación de la pregunta problema Justificación Objetivos: General y específicos

	<p>Marco teórico Análisis Metodología de investigación: Enfoque - Fases Conclusiones y/o recomendaciones Referencias Bibliográficas</p>
<p>Metodología</p>	<p>El abordaje del estudio monográfico se fundamenta en los criterios de estudios cualitativos que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), “es como ingresar a un laberinto. Sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar. Entramos con convicción, pero sin un mapa detallado, preciso. Y de algo tenemos certeza: deberemos mantener la mente abierta y estar preparados para improvisar” (p.356). De esa manera es un permanente recorrido por las fuentes teóricas que realimentan los constructos teóricos iniciales o previos de un hecho o fenómenos específico que nos aproximan a conclusiones que pueden ser de nuevo repensadas y/o cotejadas para dar paso a nuevos intentos explicativos que fortalecen el estado del arte disciplinar o explicación del fenómeno específico.</p> <p>Dentro de los estudios cualitativos es importante resaltar los que se derivan de interpretaciones documentales que permiten la aproximación teórica del fenómeno objeto de investigación. En ese sentido el enfoque monográfico apunta al análisis hermenéutico de los procesos interculturales dados en los entornos educativos a partir de referentes teóricos que posibilitan identificar las características de los procesos de inclusión y convivencia de grupos estudiantiles. Con ello se fortalece la perspectiva sociocultural en los análisis educativos que por lo general soslayan la importancia de la deconstrucción de valores, patrones actitudes, visión y estilos de vida inmersos en los ambientes educativos que obstaculizan la cultura de paz requeridas para el desarrollo y la dignidad humana.</p>

En ese sentido la descripción analítica de factores socioculturales, bajo criterios de revisión documental, no implica intervención directa del equipo investigador con el hecho o fenómeno en mención, sino que lo aborda desde la conceptualización previa de categorías vinculadas a este. Por ello se asume la monografía de tipo reflexivo o conjetural relacionado con la revisión de los insumos o referencias teóricas y bibliográficas que contribuyen al abordaje teórico requerido para avanzar en la explicación descriptiva del fenómeno sociocultural.

En el estudio monográfico se explican no solo causas y consecuencias probables del fenómeno de inclusión y convivencia estudiantil en momentos de conflictividad colombiana, sino que permite también generar conclusiones que devienen en propuestas relacionadas con la problemática y retos educativos referenciados.

Bajo estas consideraciones la monografía se enmarca en el enfoque hermenéutico de interpretación de las relaciones interculturales que se establecen en los entornos educativos a partir de referentes teóricos que posibilitan identificar las características de los procesos de inclusión y convivencia de grupos estudiantiles toda vez que según Hernández, Fernández y Baptista. (2014)

Existe la tendencia de aliar la explicación causal con la búsqueda de la comprensión, combinar la explicación causal con una aproximación más hermenéutica, más interpretativa. Se conjuga la explicación causal con la interpretación para aumentar la inteligibilidad multirreferencial, que tiene en cuenta la multiplicidad de significados e interacciones. (p. 586)

	<p>Con ello se fortalece la perspectiva sociocultural en los análisis educativos que por lo general soslayan la importancia de la deconstrucción de valores.</p>
Conclusiones	<p>Las principales conclusiones que se derivan de la presente monografía están centradas en el reconocimiento que el siglo XXI se desenvuelve en el mundo de las redes en los cuales los procesos triadizados de la economía y la cultura permean los desarrollos socioculturales alcanzados por las diversidades nacionales. Dentro de estos, los procesos educativos son afectados singularmente tanto por el modelo cultural instaurado como por la institucionalización de los derechos humanos homogenizantes al interior de las instituciones educativas en las que se desenvuelven grupos humanos culturalmente diferentes; es decir, la dinámica de los derechos humanos y las políticas públicas al interior del proceso educativo chocan con las visiones culturales diversas. Por otro lado, en las interrelaciones socioculturales de los estudiantes se expresa el desenvolvimiento y estado del desarrollo cultural de la nación colombiana. De esa manera los procesos y relaciones interculturales de los estudiantes están matizados por el clima de violencia sociocultural prevalente en la sociedad.</p> <p>En ese sentido el estado y la sociedad civil organizada frente al clima de situaciones conflictivas en los procesos de inclusión y convivencia de los estudiantes dinamizan acciones y propuestas tendientes a fortalecer la cultura de paz al interior de las instituciones educativas; sin embargo, las propuestas de transformación de la cultura de violencia no logran su cometido en tanto prevalece al interior del estado escasa importancia a los procesos educativos y culturales. De</p>

acuerdo con esas afirmaciones se argumenta que es posible la transformación de la cultura violenta que genera fisuras en la convivencia estudiantil, en la medida que se generen políticas de estado centradas en el respeto a la vida y a la diversidad; es decir políticas culturales y educativas activadas por los distintos sectores sociales e institucionales que hayan decidido apostarle a la paz como fundamento para una sociedad distinta que defienda y proteja la diversidad humana.

Por todo lo anterior se puede argumentar que las diversas y disimiles problemáticas educativas existentes al interior de la sociedad colombiana, que oscilan desde cobertura, calidad, marginación, exclusión, intereses, cultura social, visión estatal, conflictos sociales, etc, obligan necesariamente abordarlos de manera holística con dinámicas pedagógicas y culturales relacionadas con el contexto sociocultural en el que se desenvuelven las comunidades específicas. Sin embargo, se reconoce que los cambios estructurales en el modelo pedagógico y su incidencia en el desarrollo social pasan por la criba de los cambios estructurales del modelo económico neoliberal, asunto que compromete al conjunto social y en el cual el educativo tiene lugar significativa en tanto contribuyen a la generación de conocimientos que permiten transformar la realidad.

Referencias

Bibliográficas

Acedo, C., & Operti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). *La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2012/174557/3_Acedo_y_Operti_Articulo_Educacion_Inclusiva_a2012_postprint.pdf

Alavez Ruiz, A. (11 de 2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. Obtenido de <https://rm.coe.int/1680301bc3>

Aparicio Gervas, J. M., Tilley Bilbao, C. D., & Orozco Gomez, M. L. (2015). La escuela como mecanismo de aculturación en la Araucanía durante el siglo

xix. *Revista Colombiana de Educación*(68), 293-309. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n68/n68a13.pdf>

Arroyo Gonzalez, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Educacion Inclusiva*, 144-159.

Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. *Narcea Ediciones*, 90. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WUIheq31DMC&oi=fnd&pg=PA23&dq=Placer+y+ternura+en+la+educaci%C3%B3n.+Hacia+una+sociedad+aprendiente&ots=Qm92CMJN-a&sig=Lpiy9jp-A0Ng3zkz_k5tNvDLQgA#v=onepage&q=Placer%20y%20ternura%20en%20la%20educaci%C3%B3n.%20H

Aulaintercultural. (15 de 03 de 2019). *Aulaintercultural.org*. Obtenido de 5 formas de promover la diversidad y educación inclusiva en el salón de clases: <https://aulaintercultural.org/2019/06/24/5-formas-de-promover-la-diversidad-y-educacion-inclusiva-en-el-salon-de-clases/>

Barreira, C., Tavares Dos Santos, J. V., Zuluaga Nieto, J., Gonzalez Arana, R., & Gonzalez Ortiz, F. (2013). CONFLICTOS SOCIALES, LUCHAS SOCIALES Y POLÍTICAS DE SEGURIDAD CIUDADANA. *Universidad Autónoma del Estado de México*, 1. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20131007104153/ConflictosSociales.pdf>

Cabarcas Ortega, M. J., Lemus Stave, J. C., Vergara Cabarcas, L. K., & Barrios Salas, J. S. (2018). Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión. *Educacion Inclusiva*, 2(1), 100-117. Obtenido de [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dm4nRxJatd0J:scholar.google.com/+Cabarcas,+M.,+Barrios,+J.,+Lemus,+J.,+Vergara,+L.+\(2018\)&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dm4nRxJatd0J:scholar.google.com/+Cabarcas,+M.,+Barrios,+J.,+Lemus,+J.,+Vergara,+L.+(2018)&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1)

Dallanegra Pedraza, L. (2008). Tendencias políticas en América Latina en el contexto mundial del siglo XXI. Hacia una teoría política realista-sistémica-estructural sobre América Latina. *Espiral (Guadalajara)*, 15(43). Obtenido de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652008000100003

DANE. (2019). *DANE*. Obtenido de Poblacion Economica Activa: <https://www.dane.gov.co/index.php/lista-de-resultados-de-busqueda?searchword=Poblacion%20Economica%20Activa&searchphrase=all>

De Zubiria Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. *Coop. Editorial Magisterio.*, 2. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=no+existe+ning%C3%B3n+modelo+pedag%C3%B3gico+claramente+predom%C3%ADnate+sobre+otro,+pese+a+que+el+modelo+dialogante+es+el+que+m%C3%A1s+se+acerca+a+ello&ots=ndUE42wS3a&sig=Hni-SybYqI>

- Di Caudo, M. V., Llanos Erazo, D., & Ospina, M. C. (2016). INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN DESDE EL SUR. *Universidad Politecnica Salesiana*, 73. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000200192&script=sci_arttext
- Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible. (2015). *Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible*. Obtenido de Tipologías Departamentales y Municipales: [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Tip-FormatoPublicacion%20\(tipolog%C3%ADas\)%2023.pdf?Web](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Tip-FormatoPublicacion%20(tipolog%C3%ADas)%2023.pdf?Web)
- Echevarria Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006
- Espitia, J. E. (2019). Inversión en educación, cada vez más reducida en el Presupuesto General de la Nación. *Periodico Digital UNAL*. Obtenido de <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/inversion-en-educacion-cada-vez-mas-reducida-en-el-presupuesto-general-de-la-nacion/>
- Flores, C. R. (2017). Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva. *Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrad*, 1. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Montserrat_Rodriguez11/publication/326294767_Investigaciones_y_practicas_pedagogicas_en_educacion_inclusiva/links/5b447e210f7e9b1c7220277f/Investigaciones-y-practicas-pedagogicas-en-educacion-inclusiva.pdf
- FMI. (2020). *FMI*. Obtenido de Indicadores Economicos de Paises Latinoamericanos: <https://www.imf.org/external/spanish/index.htm>
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Mexico: Siglo XXI editores. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fL-R4bP4MawC&oi=fnd&pg=PA17&dq=%E2%80%9C%C2%BFExtensi%C3%B3n+o+Comunicaci%C3%B3n%E2%80%9D&ots=XwVpyMwk42&sig=kMaH51IppuT9LD7Q6i8XzPgOoBg#v=onepage&q&f=false>
- Fundacion Ramon Gallegos. (31 de 10 de 2017). *Metapunk*. Obtenido de ¿Qué tipo de ser humano queremos formar? Educación holista y visiones del mundo: <https://www.youtube.com/watch?v=w963FyPa9FI>
- Gimenez, G. (2002). Globalización y cultura. *Estudios Sociológico*, 23-46. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/598/59805802.pdf>
- Giusti, M. (2014). Los derechos humanos en un contexto intercultural. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 5-9. Obtenido de <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Miguel%20Giusti.pdf>

- Gomez Arevalo, A. P. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(2), 115-152. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018884006.pdf>
- Gomez Contreras, J. L., Monroy Bermudez, L. J., & Bonilla Torres, C. A. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1). Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v15n1/1900-3803-entra-15-01-164.pdf>
- Guido Guevara, S., & Bonilla Garcia, H. (2013). *grupo de investigación “Equidad y diversidad en educación”*. Obtenido de Interculturalidad y política educativa en Colombia: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/04/130415.pdf>
- ICFES. (2018). *ICFES*. Obtenido de Resultados Saber 11: <https://www.icfes.gov.co/resultados-saber-11>
- Mesias Torres, S. V. (2017). *Análisis del régimen de transferencias condicionadas del Sistema General de Participaciones y su impacto en indicadores sociales: el caso del Departamento de Nariño- Colombia*. (P. U. Javeriana, Ed.) Obtenido de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/12097/Analisis_transferencias_sgp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDUCACION. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educacion 2016 2026*. Bogota: Gobierno de Colombia. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Educacion Nacional. (2016). *Ministerio de Educacion Nacional*. Obtenido de Educacion en Colombia: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia.pdf
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica. *ARKO Consult S.A.S*. Obtenido de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (09 de 2017). *EDUCREA*. Obtenido de ¿Que es educar y formar para la paz y como hacerlo?: <https://educrea.cl/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo/>
- Oliver Rojas, A. F. (2020). Políticas públicas y enfoques diferenciales: aproximaciones desde la interculturalidad y la democracia radical. *Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO*(88), 139-162. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/izta/v41n88/2007-9176-izta-41-88-139.pdf>
- Oncoro Loango, A. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Rollos Internacionales*, 5(41), 35-46. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/234806531.pdf>

- ONU. (2015). *Voluntarios ONU*. Obtenido de Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.unv.org/es/voluntariado/el-voluntariado-y-los-objetivos-mundiales>
- Ordoñez Barba, G. (2018). Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México. *Región y sociedad*, 30(71). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252018000100011
- Ortiz Meza, L. J. (2013). La Iglesia católica y la formación del Estado-nación en América Latina en el siglo XIX. El caso colombiano. *Almanack*(06), 5-25. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320130601>
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 73-84. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>
- Parrilla Latas, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva* (Vol. 327). Revista de educación. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=que+es+la+educacion+inclusiva&ots=3-MZ2ov55t&sig=7YRTof8UeEwsQ8A02jiQdWhmsc4#v=onepage&q=que%20es%20la%20educacion%20inclusiva&f=false
- Pineda, E. B., Alvarado, E. L., & Organización Panamericana de la Salud. (2008). Metodología de la investigación. *Organización Panamericana de la Salud*. Obtenido de <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51580>
- PND. (2018). *PND*. Obtenido de Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Plan-Nacional-Desarrollo-2018-2022-Bases.pdf>
- Pulido Chavez, O. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Dialnet*(27), 15-26. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705003>
- República de Colombia. (20 de 07 de 1991). *República de Colombia*, 116. Obtenido de Constitución Política de la República de Colombia: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Rey Sabogal, G. (2019). Música palafítica: Las prácticas musicales de la ciénaga como estrategias para la resignificación de la vida comunitaria. *Uni Cartagena*. Obtenido de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/11243>
- Rosero Prado, A. L., Lasso, P., & Londoño, S. L. (05 de 07 de 2018). *Magisterio.com.co*. Obtenido de Desafíos de la educación intercultural en la escuela: <https://www.magisterio.com.co/articulo/desafios-de-la-educacion-intercultural-en-la-escuela>
- Rubio Cruz, J. A. (2017). Rubio Cruz, J. A. (2017). La importancia del aprendizaje autónomo en la etnoeducación en los jóvenes de comunidades indígenas de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán del municipio de Puerto Gaitán Meta. *UNAD*. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12402/86074709.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ruiz, D. (10 de 01 de 2018). *DamianRuiz.eu*. Obtenido de Sobre el modelo de sociedad actual y el hombre “postmoderno” (I): <http://damianruiz.eu/sobre-el-modelo-de-sociedad-actual-y-el-hombre-postmoderno-i/>
- Taboada , L. N., & Minaya Ramos, G. (2012). Caracterización clínica y etiológica de las diferentes discapacidades en el Estado Plurinacional de Bolivia. *Peruana de Epidemiologia*, 01-07. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2031/203125431006.pdf>
- Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educacion del futurp. *Revista paraguaya de Educación*(25), 11-23. Obtenido de https://mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria0516-supervisores/material_consulta_conc05_2016/modulo_2-GestionEducativa/Revista_educacion_paraguaya_1_ciie.pdf#page=89
- Tröhler, D. (2018). Seguimiento de la educacionalización del mundo: Perspectivas para una historia emancipada de la educación. *Education Policy Analysis Archives*, 26. Obtenido de <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=sit e&authtype=crawler&jrnl=10682341&AN=128106956&h=P7ol6sPFx%2feRTVPQm93wVg9hk5DXhWIWXBEE8zrA0VzRIEHH8HxxLD9u1dtV%2bFD%2boH0EsUXQJwEMq3DK%2fRS9Zw%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&result>
- Unceta Satrustegui, A. (2008). Cambios sociales y educación notas para el debate. *Educacion*, 419-432. Obtenido de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re347/re347_19.pdf
- UNESCO. (25 de 11 de 2008). *ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA*. Obtenido de CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Tabla de contenido

Introducción	18
Planteamiento del Problema, o Situación o Fenómeno Educativo	19
2.1 Descripción del Tema.....	19
2.1 Formulación de la Pregunta Problema	22
Justificación	23
Objetivos.....	25
4.1 Objetivo General	25
Marco Teórico.....	26
5.1 Contexto Socioeducativo Colombiano.....	26
5.2 Factores de formación humana.....	34
5.2.1. Escuela y Relaciones interculturales.	35
5.2.2 Políticas educativas y derechos humanos interculturales	44
5.3 Inclusión educativa y educación inclusiva: situación disruptiva	60
Metodología	75
6.1 Enfoque	75
6.2 Fases del estudio monográfico	77
Análisis.....	79
7.1 Contexto socioeducativo.....	79
7.2 Factores de formación humana.....	79
7.3 Inclusión educativa- educación inclusiva	80
Conclusiones	82
Bibliografía	86

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1 Indicadores Económicos de Países Latinoamericanos.....	54
Ilustración 2 Flujograma Devenir conceptual de inclusion educativa	64
Ilustración 3 Fotograma de los objetivos de desarrollo sostenible	65
Ilustración 4 Principios para la educación inclusiva.....	84

Resumen

En esta monografía se argumenta que la escuela, en su largo recorrido histórico, ha estado permeada y regulada por intereses de sectores hegemónicos discriminatorios, sexistas, racistas que han invisibilizado y generado situaciones de aculturación de comunidades a través de dispositivos disciplinarios con lo legítimo y lo deseable, pero al mismo tiempo desautorizaron aquellas diferencias culturales consideradas por fuera de la norma aceptada. Esta situación condujo a la marginación y exclusión del proceso educativo colombiano a sectores poblacionales, considerados por aquellos como los “otros”. Por otro lado, el modelo neoliberal instaurado y con ello las políticas públicas han generado inmensas desigualdades e inequidades sociales y sobre todo en el sector educativo. Estos factores han contribuido a fortalecer la histórica fragilidad conductual y predisposición humana para generar procesos de unidad, inclusión y convivencia social que se irradia a los espacios estudiantiles.

Bajo la égida de los derechos humanos universales las políticas públicas educativas han incidido en los procesos de exclusión y marginación educativa a través de la visión institucional de la inclusión educativa buscando reducir la brecha existente en el acceso y permanencia educativa de la población soslayando la calidad educativa. Surgen así, situaciones disruptivas en las relaciones interculturales de los estudiantes permeados por la visión homogeneizante de las políticas educativas traducidas en procesos inclusivos–excluyentes.

Para superar el modelo de inclusión educativa que moldea la formación humana del ser colombiano, se requiere como alternativa a la cultura violenta estructural la *Educación Inclusiva*.

Introducción

Los estudios monográficos de situaciones problemáticas en los contextos educativos revisten hoy día suma importancia para los aprendientes humanos interesados en contribuir con el desarrollo social. En relación con las implicaciones y exigencias de los actuales retos educativos, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), ajustada a la corresponsabilidad social que le asiste en el marco del fortalecimiento de la paz nacional adelanta la monografía: *Inclusión y convivencia estudiantil: Desafíos educativos de Paz*.

El estudio explica, por un lado, las relaciones existentes entre las conflictividades propias del orden nacional y las situaciones en el contexto educativo en el que se generan eventos incongruentes para la convivencia armónica estudiantil, y por el otro lado, muestra cómo el modelo educativo centrado en los derechos humanos universales genera eventos disruptivos en los procesos de convivencia escolar y relaciones interculturales de grupos estudiantiles diversos en la cotidianidad de la escuela generando posteriormente, fisuras en la gestión de cultura de paz requerida en la nación colombiana. Con el desarrollo monográfico se abren nuevas perspectivas y propuestas para el estudio de la realidad educativa colombiana en términos del reconocimiento y validación de la otredad en procura de la paz nacional.

Planteamiento del Problema, o Situación o Fenómeno Educativo

2.1 Descripción del Tema

La historia de las naciones latinoamericanas y entre ellas la colombiana, ha estado permeada históricamente por factores de control y subordinación de políticas nacionales que responden a intereses transnacionales, por un lado, y de actores sociales, por el otro, que controlan y guían el modelo de desarrollo nacional de los países. Estos han determinado grandes traumatismos sociales dentro de los cuales se encuentra el educativo.

Alrededor de estas ideas, el asunto que hoy preocupa a la pedagogía como a los agentes institucionales y actores sociales involucrados en ella, está relacionado con los retos que enfrenta la educación en el marco de las profundas conflictividades y transformaciones en la que se desenvuelve la sociedad colombiana. Dentro de estas cobran singular importancia las que afectan, directamente, procesos de inclusión y convivencia pacífica y solidaria entre grupos sociales interculturalmente relacionados en los contextos y espacios educativos.

Dado que la vida estudiantil se encuentra mediada por historias, experiencias, cosmovisiones y actuares de grupos humanos distintos, con historias familiares y sociales vividas en las distintas urdimbres contextuales de los núcleos familiares respectivos, el desafío alude a que estas realidades se trasladan al contexto educativo dando paso a nuevas formas de sociabilidad e interacción en la vida escolar. Dentro de estas nuevas interacciones sociales son relevantes las que expresan matices de la violencia estructural colombiana dado que esta ha sido generada históricamente por las desigualdades e inequidades sociales existentes en la cual ha contribuido considerablemente la presencia de actores armados.

Estas condiciones dan cuenta de la existencia, dentro de la vida cotidiana¹ estudiantil colombiana, de eventos relacionados con: A) el contexto social donde se configuran situaciones de vida en los que predominan las desigualdades e inequidades sociales materializadas en el desempleo y economía informal en la gran mayoría de los miembros del núcleo familiar y los distintos tipos de violencia estructural y social; B) el contexto educativo relacionado con el desenvolvimiento y dinámica de los procesos educacionales en el cual interlocutan políticas públicas, visión organizacional, y el carácter de mediación de esta con el contexto social (familias, agentes de socialización, etc.)

Con respecto a las relaciones interculturales de la comunidad estudiantil, estas se encuentran inmersas en paradigmas y modelos pedagógicos que responden a políticas nacionales fundamentadas en el modelo neoliberal del Estado colombiano. Por tanto, estas relaciones culturales se expresan, por lo general, en situaciones que develan rupturas en los procesos de inclusión y convivencia escolar que desdichan del espíritu de paz requeridos para forjar ambientes armónicos en la vida cotidiana de los grupos poblacionales estudiantiles.

El desencadenamiento de conflictos manifiestos en hechos de intolerancia, irrespeto, violencia y discriminaciones, entre estudiantes y con otros actores, indican que la escuela no es ajena a las problemáticas presentes en la conflictividad sociocultural reinante en la sociedad. Por estas razones es pertinente intentar abordar la siguiente pregunta problémica: ¿Cuáles desafíos educativos, relacionados con derechos humanos interculturales e inclusión educativa, impactan la convivencia escolar colombiana?

Con respecto a este desafío se pueden enunciar tres (3) preguntas orientadoras consideradas significativamente relevantes. La primera ¿Cuál es el tipo de ser humano que se

¹ Entendido aquí como la vida cotidiana en permanente deconstrucción y realimentación cultural y fáctica – Nota de las autoras-

quiere formar?; la segunda ¿qué tipo de ser humano necesita nuestra sociedad?; y el tercer interrogante ¿Qué tipo de sociedad se tiene? Todos estos interrogantes están centrados en el papel de la educación en la construcción de un orden social donde se pueda convivir en paz bajo el entramado de las relaciones interculturales.

2.1 Formulación de la Pregunta Problema

¿Cuáles desafíos educativos, relacionados con derechos humanos interculturales e inclusión educativa, impactan la convivencia escolar colombiana?

Justificación

Las relaciones interculturales de grupos humanos expresan grandes diferencias y aproximaciones entre ellos. Estos vínculos culturales al interior de los espacios educativos generan, hoy día, enormes desafíos para las ciencias sociales y entre ellas la pedagogía.

En relación con esos retos el Estado colombiano, a través de sus políticas educativas, viene adelantando propuestas pedagógicas en procura de fortalecer el proyecto de sociedad intercultural concebido por el modelo de desarrollo establecido. Sin embargo, estas se encuentran permeadas por paradigmas homogenizantes que pretenden, “hacer compatibles y poner en diálogos normas, valores y visiones del mundo que pueden llegar a ser realmente muy diversas” (Rosero Prado, Lasso, & Londoño, 2018, pág. 2).

Entre esas visiones se encuentran el enfoque de los derechos humanos universales y el modelo pedagógico interestructurante imperante, (Gomez Contreras, Monroy Bermudez, & Bonilla Torres, 2019) centrado en habilidades para la vida. Alrededor de estas ideas se percibe que el Estado colombiano desconoce valores, y constructos de vida de grupos humanos distintos generados en contextos también diferentes. En ese sentido las políticas educativas adelantadas por el Estado generan con ello enormes fisuras en las dinámicas internas de grupos humanos lesionando sustancialmente derechos fundamentales en la diversidad cultural al interior de la cotidianidad escolar. Desde la anterior perspectiva (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016) afirman: “Esas culturas han sufrido en sus carnes la conculcación no sólo del derecho de reconocimiento cultural sino de los mismos derechos humanos en los que aquel se sustenta. Se trata de la negación del Otro como tal Otro. En América Latina el otro cultural ha sido sistemática e históricamente silenciado en nombre de un discurso hegemónico que, a la postre

[sic]², es identificado como la raíz y matriz de las declaraciones históricas de derechos humanos” (pág.73).

Bajo estas circunstancias y resaltando las fisuras en los procesos de inclusión y convivencia social, el desarrollo del estudio monográfico inclusión y convivencia estudiantil: desafíos educativos de paz, es pertinente en tanto estos, “un conjunto de problemas que condicionan el quehacer educativo y que están directamente relacionados con los cambios sociales acaecidos en los últimos lustros” (Unceta Satrustegui, 2008, pág. 3). Por otro, amplía la mirada sobre procesos de deconstrucción cultural y jurídica del modelo pedagógico centrado en la visión homogenizante de los derechos humanos. La monografía se valida en tanto en su abordaje se fortalece el acervo histórico de la interculturalidad nacional y regional en los procesos educativos y reafirma la corresponsabilidad social de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) relacionado con las acciones educativas conducentes a la paz nacional.

Por otra parte, el estudio cobra relevancia al reconocer que los procesos de aproximación teórica de procesos educacionales posibilitan el surgimiento de nuevas estrategias de intervención de tipo pedagógico y cultural, así mismo, se da en contextos permeados por violencias sociales, estos contribuyen a generar visiones y acciones diferentes encaminadas a lograr la modificación de situaciones existentes en las relaciones estudiantiles que obstaculizan los climas de inclusión y convivencia institucional; con ello se logra que las instituciones educativas se constituyan en espacios no solo de formación y socialización de referentes identitarios, sino también contextos propicios para fortalecer procesos de paz como vía expedita para avanzar en una nueva sociedad donde se reconozcan definitivamente los derechos de la otredad.

² Observaciones realizadas por las autoras

Objetivos

4.1 Objetivo General

Analizar los desafíos educativos para la paz en los procesos de inclusión y convivencia estudiantil en Colombia.

4.2 Objetivos específicos

- Describir las características del contexto socioeducativo en el que se desenvuelven las relaciones interculturales de los estudiantes colombianos.
- Establecer los factores de formación humana relacionados con los procesos de inclusión y convivencia intercultural estudiantil.
- Seleccionar propuestas de inclusión educativas relacionadas con procesos de formación humana para el fomento de la cultura de paz estudiantil.

Marco Teórico

5.1 Contexto Socioeducativo Colombiano

La célebre frase de Erwin Schrödinger, Premio Nobel de Física (1933), consistente, según Martínez (2016), en que “la ciencia ha de rehacerse de nuevo”, relacionada con los desafíos de la educación en momentos de impactos generados en esta por procesos triadizados³ de la economía y la cultura, obliga, necesariamente, a las ciencias sociales y en particular a la pedagogía, dialogizar teóricamente con los desarrollos del contexto socioeducativo colombiano. Ello responde a las incidencias que este tiene en las dinámicas socioculturales de las comunidades en las cuales la escuela tiene papel significativamente relevante.

A partir de estas consideraciones el blogger Damián Ruiz coloca en la arena teórica, narrativas atinentes a los actuales procesos culturales, educativos y de relaciones convivenciales presentes en la cotidianidad social; al respecto dice “Parece que vivimos en una sociedad que está en continuo proceso de cambio y que, además, estos son rápidos y profundos. ¿Esta dinámica de cambio cómo nos afecta a los ciudadanos? ¿Cómo afecta a nuestras ideas, ideales, creencias y escala de valores? ¿Esta dinámica de sociedad en la que vivimos cómo repercute en el modelo de familia, en el matrimonio y en la escuela?” (Ruiz, 2018, pág. 2).

Dicho de otra manera, dentro de los asuntos que hoy preocupa al pensamiento pedagógico y en especial a la educación nacional, según el interés del área problemática aquí abordado, se encuentran, en primer lugar, los desafíos vinculados al contexto socioeducativo determinado por el modelo de desarrollo neoliberal y de manera concomitante las políticas públicas instauradas en

³ Para mayor claridad del concepto triadizado aquí retomado, se puede consultar a Giménez, G. (2002).

el estado colombiano generadoras de inmensas desigualdades e inequidades sociales de las poblaciones en las distintas regiones del país. Estas condiciones específicas dan cuenta de la existencia, dentro de vida cotidianizada⁴ estudiantil colombiana, de eventos relacionados con :

A) el contexto social y situaciones de vida en los que predominan las desigualdades e inequidades sociales materializadas en el desempleo y economía informal en la gran mayoría de los miembros de los núcleos familiares; B) las dinámicas de los procesos educacionales en los que interlocutan políticas públicas, visión institucional y organizacional en términos de derechos humanos que inciden sustancialmente en los procesos de inclusión y calidad educativa en la nación colombiana.

En segundo lugar, estrechamente aunado al primero, con los procesos de formación estudiantil a partir de la histórica fragilidad conductual y predisposición humana para generar procesos de unidad, inclusión y convivencia social y sobre todo en contextos problematizados históricamente por constructos socioculturales de violencia estructural, que obstaculizan la solidaridad colectiva, desarrollo sociocultural y paz local. Estos factores se encuentran holísticamente vinculados con: A) violencia estructural institucionalizada que soportan las condiciones de desigualdad e inequidad social existentes; y B) el carácter de mediación de la escuela con el contexto social (familias, agentes de socialización, etc.). El primer y segundo desafíos se constituyen así en el núcleo central de la presente monografía educativa.

Estos factores implican, a futuro, enormes riesgos para la sana convivencia al interior de la sociedad colombiana en tanto generan fisuras en la cultura de paz ciudadana contribuyendo a su paso al fortalecimiento de la violencia estructural históricamente instaurada por sectores

⁴ Entendida esta como la vida cotidiana inconclusa y en constante transformación y deconstrucción.

hegemónicos en el poder estatal.

Al intentar penetrar en el primer desafío referenciado (modelo de desarrollo) es pertinente explicitar un poco los determinantes del devenir histórico de la educación colombiana a partir de referencias teóricas que muestran características generales de esta similares a las condiciones educativas latinoamericanas estrechamente relacionadas con la primera.

Por estas razones es pertinente traer a colación criterios teóricos que explican el contexto problematizado de la educación Latinoamérica y entre estos, la colombiana, en tanto el desenvolvimiento del desarrollo socioeconómico y cultural de la sociedad es quien gesta, nutre y expande las condiciones que posibilitan la presencia de fenómenos socioculturales existentes en los espacios escolares como los aquí enunciados.

Al respecto se inician aquí algunas aproximaciones enunciadas por (Dallanegra Pedraza, 2008), en las que sostiene que en Latinoamérica, han existido históricamente condiciones desequilibrantes del desarrollo social por factores como: a) modelo de desarrollo impuesto, controlado y subordinado a intereses extranjeros dominantes que sin bien es cierto están integrados a la economía mundial, estos se comportan de manera neocolonial determinando que América Latina adapte su sistema político, económico y cultural a las nuevas características mundiales; b) políticas públicas no autónomas y puestas a disposición de actores sociales internos cuyos intereses han hecho posible grandes traumatismos sociales que afectan sustancialmente los procesos de calidad de vida de las poblaciones en los que juega papel fundamental la educación.

Hay que mencionar además que los países, en aras de la adecuada inserción a la economía mundial, han diseñado políticas públicas que aceleraron la privatización en los sectores del

desarrollo social como también, y en gran medida, en los sistemas de seguridad y ofertas sociales, y entre ellas, los educativos de tal manera que en el caso colombiano, en materia educativa, se ha privatizado más que aumentado el gasto, y en ciertas circunstancias éste fue a la construcción de escuelas, no a mejorar la educación. En ese sentido “Las propias élites locales han usufructuado en beneficio propio los recursos de la región, sin invertir en el desarrollo o el bienestar de la misma” (Dallanegra Pedraza, 2008, pág. 80).

Por otro lado las políticas y dinámicas educativas, según Amaral Palevi, eje fundamental en el desarrollo de los países latinoamericanos, expresan motivaciones políticas, culturales, económicas y sociales de sectores dominantes en la estructura sociopolítica y económica de estos de tal manera que “La educación, corporificada en la escuela, se ha convertido en el escenario de las reconfiguraciones de poder y de intereses en los diferentes contextos locales, comunitarios, nacionales, regionales e incluso internacionales” (Gomez Arevalo, 2010, pág. 2).

En esa misma línea teórica los intereses sectoriales que movilizan la historia educativa, a través de ambientes aparentemente propulsores de libertades civiles, ocultan curricularmente mensajes que atentan contra la diversidad humana y para ello “el sistema educativo se pobló de dispositivos disciplinarios que instituyeron lo legítimo y lo deseable, pero al mismo tiempo desautorizaron aquellas diferencias culturales consideradas por fuera de la norma aceptada” (Oncoro Loango, 2016, pág. 36)

Un ejemplo fehaciente de ello se encuentra, entre otros, en el análisis de las características de la educación chilena, argumentada por (Aparicio Gervas, Tilley Bilbao, & Orozco Gomez, 2015)

El estado impulsó una política tendente a homogeneizar la ciudadanía, a negar la diversidad En este contexto, la labor de los misioneros capuchinos

adquiría un gran valor para los intereses estatales ... , Así, estas escuelas se configuraron en espacio destinado a la negación del otro, en donde, además de suprimirse el propio sistema cultural de los mapuches, se instaló una política de homogeneización cultural que pretendía una integración y asimilación de las mismas a la sociedad mayoritaria. Las escuelas se articularon como un sistema de dominación, donde los mapuches “debían de convertirse en chilenos”, un mecanismo político a favor de la construcción de una sociedad homogénea, en la que “lo indígena” no tenía cabida.” (pág. 14)

Es necesario recalcar que las elites dominantes, en procura de la defensa y perpetuidad en el poder, han dinamizado, a través de la educación, sus imaginarios y representaciones sociales al grueso de la población en términos desapercibidos por esta en los que se ocultan imbricados nexos con procesos que han operado históricamente para la exclusión, invisibilización o la integración subordinada de poblaciones y culturas distintas. Por consiguiente, la escuela misma ha operado como mecanismo de aculturación de pueblos distintos sometidos a intereses de grupos sociales que se consideran superiores a aquellos.

Congruente con las ideas anteriores, en el análisis de las escuelas latinoamericanas, (Ordoñez Barba, 2018) argumentan que las situaciones de exclusión, racismo, marginación, intolerancia, sexismo, entre otros, dadas en los contextos educativos latinoamericanos, amén de las propiciadas por situaciones geográficas de poblaciones vulnerables y las derivadas de condiciones humanas específicas como las encontradas en personas en situación de discapacidad, conducen a la marginación y exclusión educativa y con ello alto riesgo para la sana convivencia al interior de las sociedades.

Bajo estos mismos criterios y mostrando secuencias históricas, en el análisis de la educación en Argentina y Colombia, (Oncoro Loango, 2016), argumenta que a inicios del siglo XXI la educación no ha logrado problematizar eficazmente en su interior mensajes discriminatorios, racistas y excluyentes de poblaciones consideradas "los otros": Indígenas y comunidades negras o afrodescendientes. En ese sentido persisten en las instituciones educativas currículos ocultos a través de “textos escolares y racismos epistémicos” que atentan contra la diversidad humana. Con ello se propician la desigualdad social contando para ello con la iglesia católica en tanto esta, históricamente, ha estado inmersa en las estructuras de los modelos de desarrollo nacional en los que ha tenido fuertes intereses sectoriales; por ello sostiene que “Durante el siglo xix, los partidos políticos Liberal y Conservador, y la Iglesia católica, alineada a aquellos, marcaron el desarrollo de educación en Colombia. (...) Se sella así una alianza entre el Estado y la Iglesia católica que elimina la reforma liberal educativa y reinstaura la obligatoriedad confesional católica en todo el territorio” (Ortiz Meza, 2013, pág. 7).

He aquí el papel relacional de la educación y cultura de sectores sociales diferentes y distintos en los procesos de convivencia y solidaridad social incorporados en la vida estudiantil.

Los argumentos anteriores dan cuenta de la incidencia de intereses y visiones sectoriales de grupos dominantes al interior de los procesos educativos. Al respecto se colige que no obstante las incidencias estatales en procura de responder por armónicas integraciones de colectivos humanos distintos, estas no logran su cometido en tanto las diferencias entre las políticas y la diversidad cultural chocan en momentos de su aplicación y los resultados devienen en procesos inconclusos concerniente a la calidad educativa.

El sentido inconcluso de calidad educativa aquí expuesto se entiende en el sentido que la educación, independiente de los desafíos a los que se enfrenta y en particular los relacionados

con la cultura diversa, no ha logrado resolver, entre otros, procesos sostenibles de apego estudiantil que garanticen a la población la continuidad educativa hasta el grado 11 de la media. El hecho que para el año 2019, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – (DANE, 2019), la población económicamente activa (PEA) con educación media era el 35,0%, expresa un enorme desafío para las ciencias sociales y muy particularmente para la antropología cultural por cuanto existen indicadores socioculturales que iluminan la explicación de la no permanencia educativa de la población en ella independientemente de las dificultades económicas que parecieron explicar el suceso.

Sin embargo, existen otros actores y agentes sociales que de manera distinta logran también permear las dinámicas educativas con resultados similares a los anteriores. Dentro de estos no puede soslayarse la existencia de actores armados ilegales fortalecidos, inicialmente, a partir del proceso de descentralización municipal (elección popular de alcaldes y gobernadores-1988-), estrechamente vinculados con actores políticos locales y regionales, en fuertes maridajes en corrupción política administrativa, siguen presentes en todas las esferas de la vida social y entre estas las educativas generando perturbaciones en la paz ciudadana.

Conviene subrayar que además de las situaciones anteriores existen otros tipos de conflictividades integradas, a las anteriores al interior de las instancias organizacionales del estamento educativo (Junta de padres y madres de familia, etc.). Estas, por lo general, se encuentran en medio de intereses económicos o de liderazgos sociales o comunitarios bajo el auspicio y el control de colectivos políticos estrechamente vinculados con actores armados sobre estas. Estos factores originan tensiones sociales y comunitarias que se trasladan también a los espacios intrafamiliares frenando dinámicas de construcción de paz ciudadana que a su vez se irradian a otros contextos sociales. “En el escenario contemporáneo, la calle, la familia y los

centros educativos representan cada vez menos un espacio integrado de coexistencia, de suerte que la experiencia en el medio escolar se encuentra cada día más alejada de otras experiencias propias de la vida cotidiana” (Unceta Satrustegui, 2008, págs. 5-6).

Por otro lado, es significativo el hecho que simultáneamente a la presencia de esos eventos socioculturales en los entornos educativos, existen internamente disruptivas en el desempeño, papel y gestión institucional expresados en deficiencias y visiones educativas que afectan significativamente procesos de formación intercultural, inclusivos y de convivencia estudiantil, contribuyendo a su paso al fortalecimiento de la cultura de violencia estructural existente.

En otras palabras actores sociales, políticos, institucionales y armados, en una trama dialógica de violencia estructural penetran de maneras distintas la vida cotidianizada de los actores estudiantiles generando todos el mismo resultado: Exclusión y desigualdad educativa que se trasluce en su baja calidad ambientando espacios para la inestabilidad social y climas de violencia históricamente contruidos no obstante los esfuerzos del Estado, la comunidad y sectores educativos y sociales que intentan incidir en su mitigación o solución.

En ese sentido la población estudiantil se encuentra en situación de vulnerabilidad sociocultural integral y, sobre todo, la más grave de todas: vulnerabilidad cultural estrechamente vinculada con las redes de pobreza entre las cuales los niveles educativos de la población juegan papel fundamental. Pero estas condiciones de vulnerabilidad se agravan mucho más en momentos que la debilidad educativa y la frágil cultura de paz poblacional, se encuentran mediadas por procesos de control, manipulación y alienación social puestos en marcha por los medios masivos de comunicación social en manos de sectores dominantes que trasladan, a través de ellos, el imaginario, estilo de vida propio, concepción de sociedad, como si estos fueran los

de la gran mayoría de la población y que en definitiva son asimilados como propias y verdaderos por esta.

Cabe anotar que las políticas educativas implementadas hasta hoy dan cuenta, por un lado, de los intentos de incidir en cobertura y disminución de desigualdades en ella, y de estrategias tendentes a adecuar la educación a las necesidades económicas y culturales en términos de competencias y habilidades para la vida y el mercado. Por ello se dinamiza, desde el Estado, la inclusión educativa de sectores sociales marginados y en particular de sectores poblacionales en situación de discapacidad adoleciendo de condiciones sociopolíticas y culturales que permitan la educación inclusiva fundamento para el logro de la primera. Es decir, inclusión educativa estatal frente a educación inclusiva en términos educativos-culturales por explicarse más adelante. Veamos entonces, en el siguiente capítulo, los factores de formación estudiantil relacionados con los procesos de inclusión y convivencia intercultural que inciden en la calidad educativa que el Estado neoliberal no ha logrado superar.

5.2 Factores de formación humana.

En la inmensa historiografía del desarrollo educativo colombiano, existen ejes específicos que llaman poderosamente la atención en momentos de abordar teóricamente eventos problemáticos vinculados a derechos humanos interculturales, gestión institucional, procesos de inclusión y convivencia escolar en la sociedad colombiana. Estos expresan, entre otros, enormes desafíos educativos presentes en el desarrollo sociocultural del país en momentos de conflictividades propias del modelo neoliberal de la economía. Son, pues, estos ejes problemáticos el motivo y abordaje de la presente monografía.

Al mismo tiempo que el desarrollo de los procesos económico-sociales neoliberales inciden significativamente en la educación colombiana, se configuran al interior de esta el

segundo e importante desafío educativo consistente en una de las principales características culturales y educativas del ser humano: procesos socioculturales de inclusión y convivencia que se encuentran hoy mediados por: A) Escuela y Relaciones interculturales (modos y estilos de vidas) de grupos y colectivos estudiantiles distintos. B) Políticas públicas y visión institucional de derechos humanos interculturales. Todos ellos como factores que permean, entre otros determinantes, la formación humana y obstaculizan, día a día, como también a futuro, la convivencia social y paz ciudadana en términos culturales que, de acuerdo a los propósitos monográficos aludidos, se intentan aquí explicitar.

5.2.1. Escuela y Relaciones interculturales.

La explicitación de relaciones interculturales dadas en los espacios educativos se encuentra directamente vinculada a la historia sociocultural de la nación colombiana. Por ello no se puede desconocer que estas han sido el resultado del relacionamiento intercultural de grupos humanos, que históricamente se han registrado así: A) Durante el siglo XV, con el proceso de conquista, saqueo, control y dominación de las comunidades indígenas colombianas, por parte de los Europeos; B) En el periodo colonial (1550-1810), se activaron relaciones étnicas y culturales de poblaciones Indígenas, Europeas y Negras africanas; C) En el periodo de iniciación y consolidación de la vida republicana (1820-1839) con la migración de árabes, libios, sirios, turcos, alemanes, Judíos, entre otros a mediados del siglo XIX; .D) A partir de las migraciones y colonizaciones internas en diversas regiones del país derivadas del crecimiento de la población rural y políticas centradas en la exportación de materias primas hasta mediados del siglo XX; E) En momentos del desplazamiento de poblaciones por efectos del recrudecimiento del conflicto sociopolítico nacional hasta nuestros días. Todos esos procesos socioculturales han estado

mediados por climas y ambientes de violencia estructural motivada por sectores hegemónicos en la estructura estatal.

Por consiguiente, los flujos poblacionales acaecidos en la historia colombiana, que llevan consigo cosmovisiones y constructos culturales distintos, posibilitan iluminar un poco el contexto de relaciones interculturales dadas muy particularmente en los espacios educativos. Por ello es pertinente otear brevemente el marco explicativo de la presencia del enfoque intercultural en la educación a partir de referentes teóricos que ilustran el tránsito de esta a los espacios escolares colombianos. Veamos algunos de ellos.

El concepto interculturalidad, según (Dietz, 2017) se venía desarrollando en los años 50 del siglo XX en el continente latinoamericano consistente en el reconocimiento de lo diverso y de la identidad que para el caso de la región latinoamericana está estrechamente relacionada con el reconocimiento de la marginación social y cultural de grupos humanos y de suyo la problemática de exclusión indígena. Desde esta perspectiva el autor reconoce que la intercultural enfatiza no sólo en la composición de los grupos, sino también en el tipo y calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad. Es decir, da cuenta de relaciones sociales en términos de poder -el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría. En ese sentido el concepto da cuenta no sólo de cultura, sino también de etnias, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad referida a grupos inmigrantes.

Por otra parte, el concepto interculturalidad es dinamizado, a finales del siglo xx, mediante el despliegue de distintas agencias de cooperación internacional en las que se relacionan y entrecruzan polisémica y teóricamente la interculturalidad con el multiculturalismo propio de la educación intercultural anglosajona que promovía programas de reconocimiento político y trato diferencial para grupos "minorizados" que en sus inicios estuvo dirigida a grupos

poblacionales inmigrantes. “La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vincular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, ésta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo” (Tuts, 2007, como se cito en Arroyo Gonzalez, 2013, pág. 146).

Congruente con esos argumentos (Dietz, 2017) sostiene que durante la década de los años noventa, el concepto multiculturalismo migra de los países anglosajones a otras comunidades académicas europeas y de América Latina. De esa manera la educación intercultural “resurge en la última década del siglo XX como un discurso post-indigenista y como un medio para redefinir las relaciones entre los Estados-nación poscoloniales y los pueblos indígenas mediante programas educativos paralelos y hasta exclusivamente “indígenas” en términos de educación Bilingüe (pág.7).

Bajo esta perspectiva las relaciones entre multiculturalismo e interculturalidad se explican en consonancia con los argumentos de (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016) quienes sostienen que los conceptos multiculturalidad y multiculturalismo emergieron desde mediados del siglo XX en países anglosajones como Canadá y Estados Unidos como “idea de que las diversas culturas de una sociedad merecen igual respeto e interés académico” Argumentan además que a inicios del siglo XXI la interculturalidad.

“Se construye a partir de una revaloración y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas y de los valores positivos que aún se practican en las

comunidades, para, desde su fortalecimiento identitario, negociar y regular o “dialogar críticamente con lo ajeno” (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016, pág. 16)

En el recorrido teórico de la interculturalidad “la Educación Intercultural como presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas que asisten al sistema escolar, en tanto la una como la otra “proponen modos concretos de “hacer escuela” desde la equidad y la justicia” (Arroyo Gonzalez, 2013, pág. 1).

De todas maneras, el multiculturalismo, la interculturalidad y la inclusión educativa apuntan a tres paradigmas interrelacionados que se abordan, por lo general, en la misma dirección pero que tienen repercusiones diferentes si son homologados entre sí: desigualdad, diferencia y diversidad. Estos tres (3) criterios intentan ser homologados a partir del concepto Inclusión en quien, en definitiva, el Estado colombiano ha centrado su mirada intentando que este se explique y dinamice en los contextos educativos a partir de condiciones específicas de personas en situación de discapacidad, desconociendo los procesos de relaciones interculturales existentes en la realidad colombiana y muy especialmente en los espacios educativos. Por ello se afirma que el conflicto derivado entre inclusión educativa y educación inclusiva se constituye en otro de los ejes en el centro de la discusión teórica pedagógica actual.

Luego de realizarse la aproximación teórica del devenir intercultural en la educación, es necesario iluminar un poco las manifestaciones de las relaciones interculturales en los espacios educativos. Para ello iniciaremos considerando que los contextos educativos son escenario de interacción, formación, inclusión y convivencia entre personas; estas se encuentran mediadas por historias, experiencias, cosmovisiones y actúes de grupos humanos distintos que confluyen e interactúan entre sí con representaciones sociales vividas y construidas en la urdimbre barrial o

zonas de procedencia. Las experiencias de vida se trasladan al contexto educativo para dar paso a nuevas formas de sociabilidad e interacción en la vida social y escolar de los distintos colectivos humanos que ahí interlocutan. De esa manera lo cotidiano se cotidianiza en el espacio escolar. Congruente con las situaciones relacionadas al interior del proceso educativo socializador, (Echevarria Grajales, 2003) las explica rigurosamente así:

La escuela es el escenario del reencuentro, la producción y el intercambio de formas de pensar, sentir y habitar el mundo; en ella se constituye un universo de culturas e identidades que exigen la configuración de espacios que acerquen las diferencias y que excluyan aquellas certezas absolutas que descansando sobre la base de lo ya comprendido no dejan lugar a la incertidumbre, a lo impredecible, a lo que está por aprender y comprender.

(pág. 6)

Alrededor de las características anteriormente enunciadas se argumenta que todas ellas tienen la particularidad encontrarse matizadas por niveles de incertidumbres y desesperanzas sociales de la población, que por lo general se expresan como “aguante cultural” propio de algunas regiones del país, por ejemplo, el aguante del ser riano-caribeño.⁵ Estas, por lo general, encuentra en las estructuras del Estado e instituciones sociales, altos índices de indiferencia a ellas denotando irrespeto a esas particularidades humanas y sobre todo prevaleciendo en ello la cultura violenta en el tratamiento a las exigencias, necesidades y diversidades socioculturales de la población.

⁵ Característica simbolizada en el hombre caimán y el hombre icotea propia del ser Riano- caribeño; explicitado en Otero V (2020).

Las relaciones interculturales en los contextos educativos expresan que la escuela no es ajena a las problemáticas presentes en la conflictividad social reinante en la sociedad colombiana. En estos se decantan los aportes de distintas visiones culturales que, en algunas ocasiones, son compartidas por distintos colectivos humanos y, en otras, podrían entrar en situaciones conflictivas derivado del choque ente valores, creencias, estilos de vida, posiciones frente al respeto, solidaridad social, respuestas a la paz o a la violencia, entre otros. Estas se evidencian, generalmente, en el desencadenamiento de conflictos manifiestos en hechos de intolerancia, irrespeto, violencia y discriminaciones entre miembros de grupos estudiantiles que afectan los procesos de convivencia entre ellos que desdican del espíritu de paz requeridos para forjar ambientes armónicos en la vida cotidiana de los grupos poblacionales estudiantiles.

Sin embargo, es importante recordar que las violencias sociales y entre ellas las existentes en los contextos educativos exigen miradas distintas en tanto que, según (Barreira, Tavares Dos Santos, Zuluaga Nieto, Gonzalez Arana, & Gonzalez Ortiz, 2013)

no es rentable para la paz actuar en consonancia con la desaparición de los procesos de violencia en tanto las relaciones sociales son inestables y son estas dificultades las que permiten, desde las experiencias, su resolución desde el colectivo. (pág. 119)

Ello implica reconocer que la inestabilidad social, generadora de situaciones conflictivas, no puede estar alejada del prisma interpretativo e intervención educativa en momentos del abordaje intercultural.

No obstante, lo anterior, queda un asunto no menos importante en los procesos educativos vinculados a procesos de transformación social, y este apunta al papel que en ella desempeña la

diversidad cultural de los actores educativos. (Freire, 1998) en su libro Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural, percibe la extensión cultural como una intervención ocupante, pero que la comunicación favorece la concientización.

Simultáneamente a estas situaciones, se encuentra que el cúmulo de experiencias y representaciones sociales de distintos grupos de jóvenes culturalmente diferentes, comprometen a las instituciones educativas, a través de sus docentes y prácticas educacionales, la puesta en marcha de estrategias pedagógicas en correspondencia a la diversidad cultural existente.

Bajo esos criterios es loable argumentar que un docente no formado en asuntos culturales propios de su entorno educativo difícilmente podrá interactuar con situaciones problemáticas derivadas de perspectivas diferentes dadas en la cotidianidad diversa estudiantil. Y, por otra parte, la dificultad para ello reside también en que, generalmente, el cuerpo docente no logra distinguir, al interior de conflictividades, si estas se derivan de conductas psicológicas individuales o culturales de estos en tanto existencia de línea delgada y difusa entre unas y otras y mucho más si se adolece del acompañamiento interdisciplinar requerido para el abordaje problemático.

Por otro lado, derivado de los procesos de inclusión y masificación educativa afianzados por las reformas educativas, se encuentran que en el sector del cuerpo profesoral las expectativas, sueños y creencias en roles vitales para el desarrollo de la calidad de vida en términos sociales, estas se encuentran enormemente fisuradas. Estos imaginarios se han constituido en factores desequilibrantes en las relaciones interculturales al interior de los espacios educativos. Al respecto (Unceta Satrustegui, 2008), sostiene que:

Este conflicto en el terreno de las creencias sociales está produciendo, especialmente para el profesorado, efectos anómicos cruciales, el primero de los

cuales redundan en el debilitamiento e inconsistencia de su posición social (...) el profesorado sufre en ocasiones este proceso de cambio como una degradación insoportable del estatus material y simbólico de la profesión. (pág. 9)

Por tales razones el cúmulo intercultural movilizado por los distintos sectores de la comunidad educativa, se hace cada vez más intrincables y exigente en momentos de intervención sociocultural en tanto los nodos y enlaces respectivos se diluye de tal manera que la responsabilidad resolutoria aparece como exclusiva del agente dinamizador: el docente, recayendo sobre este, por parte de la sociedad, el cúmulo de frustraciones que origina el modelo educativo del cual este tiene escasa relevancia.

Además de ello, en el ejercicio práctico del quehacer pedagógico, en los que interactúan relaciones interculturales es, según (Rosero Prado, Lasso, & Londoño, 2018), no se reconoce todavía que uno de los principales obstáculos en el modelo educativo, consiste en que:

Buena parte de la acción educativa se realiza a partir del fortalecimiento de los procesos de formación de docentes interculturales (...), por lo que no basta una formación sobre pedagogía y didáctica para la interculturalidad, se hace necesario tocar las personas profundamente y permitirles avanzar hacia una interculturalidad que no sea solamente la aceptación de la diferencia sino la disposición a cambiar valores y perspectivas para favorecerla. (pág. 4)

En ese sentido las relaciones interculturales de grupos humanos que expresan grandes diferencias y aproximaciones entre ellos se entrecruzan también con las visiones y paradigmas y prácticas educativos incongruentes, por lo general, con las diferencias interculturales ahí existentes. Esos vínculos culturales al interior de los espacios educativos generan, hoy día,

enormes desafíos para las ciencias sociales y entre ellas la pedagogía. Es, entonces, para la escuela, uno de sus mayores desafíos es enfrentar la formación del ser colombiano en términos de paz; es decir posibilitar que el ser colombiano se aleje de la cultura violenta instaurada socio-culturalmente y logre autoconstruirse en ser de paz, en los que el cuerpo profesoral tiene inmensa responsabilidad social. Por ello es lamentable que al interior de la formación docente exista gran debilidad en la cultura de paz requerida en el proceso educativo de los estudiantes posibilitando que en ellos se aplique “nadie da de lo que no tiene”.

Por lo que atañe a las afirmaciones hasta aquí desarrolladas, se desprende que, en el largo y corto proceso de aprendizaje en la vida de las personas, se encuentran elementos construidos en la relación con otros que, también en su recorrido, configuran, en sus imaginarios, el tipo de realidad en la que se desenvuelven, pudiendo ser esta similar o diferente. Es en ese clima donde se perciben las posibilidades de acercamientos o alejamiento humanos. Lo anterior permite afirmar que con ello se acerca al ideal de aprender a vivir en armonía con las diferencias humanas en tanto las diferencias aproximan a seres humanos distintos.

Estas relaciones interculturales es uno de los núcleos problemáticos y álgidos desafío en momentos de dilucidar aspectos relacionados con la inclusión educativa conducente a fortalecer los derechos humanos de las personas y con ello contribuir a forjar espacios de convivencia estudiantil tras la búsqueda de calidad educacional al interior de los espacios educativos. Veamos ahora, el segundo factor consistente en políticas públicas y visiones institucionales que inciden en los procesos de inclusión y convivencia estudiantil en los espacios educativos colombianos.

5.2.2 Políticas educativas y derechos humanos interculturales

Paralelamente a las connotaciones de las expresiones interculturales dadas en los entornos educativos, las dinámicas de políticas públicas, visiones institucionales educativas fundamentadas en los derechos humanos universales, se encuentran también altamente imbricadas con los resultados en la formación humana e inclusión educativa al igual que en los procesos de convivencia estudiantil. Estos factores expresados históricamente a través del rezago del desarrollo nacional colombiano, generador del clima de violencia sociopolítica presente, condujeron, entre otras causalidades a finales del siglo XX, a la promulgación de la Constitución Nacional de 1991, que posteriormente con los desarrollos jurídicos educativos derivados de ella, condujeron al diseño e implementación de políticas públicas educativas y culturales para enfrentar los retos presentes en el nuevo modelo de Estado social de derecho.

A través de lo establecido en la Constitución Política de la (República de Colombia, 1991), se promovieron dinámicas relevantes en lo concerniente a derechos educativos de la población que se expresan, particularmente para el abordaje temático aquí adelantado, en diez (10) artículos que inciden al interior de los procesos educativos y culturales en el contexto nacional; Estos son: 1) Artículo 1. Colombia es un Estado social de derecho ; 2) Artículo 5, “el estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona”; 3) Artículo 7, “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana; 4) Artículo 13, “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley...(…) 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”; 6) Artículo 16. Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico; 7) Artículo 20.

Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación; 8) Artículo 22, “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”; 9) Artículo 67 establece que: “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (...), la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”; 10) Artículo 95, inciso 4, establece como deber ciudadano “Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la inclusión y convivencia pacífica”. Todos ellos iluminan las vías para interpretar los alcances de las políticas públicas educativas relacionadas con la interculturalidad, derechos humanos, inclusión y convivencia estudiantil en el marco de los profundos desafíos educativos y pedagógicos por los que atraviesa la sociedad colombiana.

A través de los alcances de la Constitución del 91, y desarrollos normativos posteriores se posibilitaron algunos acercamientos a la modernización educativa y a la forma de interlocución de esta con la realidad contextual de las relaciones interculturales dada en los entornos educativos atinentes al problema central que aquí atañe: inclusión y convivencia estudiantil. Dentro de esos logros se resalta que estos, en esos momentos, fueron coadyuvantes por el accionar de movimientos sociales para lograr que en Colombia existiera una política educativa favorable inicialmente a los grupos étnicos, dando paso a la Autoeducación. Al respecto Pulido Chaves (2014) afirma que:

la expedición de la Ley 115 de 1994 fue un importante logro de concertación entre el magisterio y el gobierno nacional, gracias al Movimiento Pedagógico impulsado por Fecode y acogido por la comunidad educativa nacional, que

logró incluir en la agenda de las discusiones nacionales el tema de la educación con énfasis en el enfoque de derechos. (pág. 4)

De esa manera las perspectivas dadas al interior de la educación relacionada a derechos humanos de grupos excluidos y marginados por características culturales responden más a las intenciones, apuestas y compromisos surgidos desde movimientos sociales contra hegemónicos, antes que a la intervención estatal. Estas dinámicas sociales a favor de los cambios educativos han permitido reconocer, según (Dietz, 2017), que:

La interculturalidad en la educación no ha sido promovida únicamente por políticas oficiales dirigidas por el Estado; el potencial normativo y prescriptivo arriba mencionado, que ha caracterizado al concepto desde que éste formara parte de la agenda de los movimientos sociales (de comunidades inmigrantes en Europa, comunidades afro estadounidenses y/o chicanas en los Estados Unidos de América, comunidades indígenas en América Latina y en Oceanía), han contribuido al surgimiento de una nueva (sub) disciplina, la pedagogía intercultural y/o la educación intercultural. (pág. 15)

Lo afirmado hasta aquí supone enormes esfuerzos y comprometimiento de fuerzas sociales que han pugnado por generar procesos de cambios y transformaciones de alta significación para el desarrollo humano de tal manera que, en los distintos momentos del desarrollo de políticas educativas, de acuerdo con (Guido Guevara & Bonilla Garcia, 2013), se encuentran políticas emergentes del siglo XXI, catalogadas en el tercer momento de estas, en tanto:

se relacionan con dos cambios: los vínculos entre educación y desarrollo humano que se asemejan a un interculturalismo funcional y propenden por la inclusión de grupos excluidos para lograr una cohesión social y las propuestas alternativas, situadas en la interculturalidad crítica como las formuladas en Bolivia y Ecuador enfocadas hacia la plurinacionalidad y descolonización educativa (págs. 3-4)

Lo anterior implica reconocer que al mismo tiempo que las disposiciones jurídicas educativas interlocutan con procesos organizacionales e institucionales del Estado y de organizaciones sociales acerca de la interculturalidad, esta fase no significa que Colombia, en asuntos educativos, transite por senderos interculturales en tanto el Estado sigue centrado en procesos interculturales funcionales al Statu- Quo. De tal manera que, según (Oliver Rojas, 2020), el afrocolombiano, el indígena, el palenquero, el hombre o la mujer cuya tendencia sexual se escapa del molde heteronormativo, han entendido que el discurso democrático-liberal-capitalista no es más que una estrategia de legitimación de su exclusión. Además de esas consideraciones, el analista (Oliver Rojas, 2020) sostiene que:

La diversidad cultural se acepta cuando actúa en beneficio de una particularidad específica: la sociedad capitalista burguesa (...). El multiculturalismo es así, fascismo marginalizador, políticamente correcto en sus enunciados y, en consecuencia, profundamente reaccionario en su práctica. (pág. 151)

Derivado de los argumentos anteriores se colige que las relaciones sociales establecidas en la diversidad regional colombiana y movilizadas por las políticas públicas, entre ellas, las educativas, llevan la impronta sociocultural establecida por las elites dominantes y, por ello, según (Dietz, 2017), ocurre que:

Frecuentemente estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular (pág.3)

Además de ello, estas se encuentran permeadas por paradigmas homogenizantes que, en el caso educativo, pretenden, “hacer compatibles y poner en diálogos normas, valores y visiones del mundo que pueden llegar a ser realmente muy diversas” (Rosero Prado, Lasso, & Londoño, 2018, pág. 2)

Entre esas visiones se encuentran el enfoque de los derechos humanos universales y el modelo pedagógico dialogante (interestructurante) imperante centrado más en la formación en competencias y habilidades para el desempeño en la vida. Sin embargo, “no existe ningún modelo pedagógico claramente predominante sobre otro, pese a que el modelo dialogante es el que más se acerca a ello” (De Zubiria Samper, 2006, pág. 7).

Aunque existan diferencias en los modelos educativos, el Estado colombiano dinamiza la educación en términos de efectivizar la incorporación de las personas a la vida económica nacional. En ese sentido las políticas educativas adelantadas por el Estado generan con ello enormes fisuras en las dinámicas internas de grupos humanos lesionando sustancialmente derechos fundamentales en la diversidad cultural al interior de la cotidianidad escolar. Desde la anterior perspectiva (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016), afirman que:

Esas culturas han sufrido en sus carnes la conculcación no sólo del derecho de reconocimiento cultural sino de los mismos derechos humanos en los que aquel se sustenta. Se trata de la negación del Otro como tal Otro. En América Latina el otro

cultural ha sido sistemática e históricamente silenciado en nombre de un discurso hegemónico que, a la postre, es identificado como la raíz y matriz de las declaraciones históricas de derechos humanos. (pág. 73)

Las posiciones teóricas al respecto consideran que los derechos humanos universales (homogenizantes), reconocidos, avalados y dinamizados por el modelo neoliberal de la economía y la cultura, entran en conflictividad con los derechos humanos interculturales de comunidades diferentes y existentes en la multidiversidad regional de la nación colombiana y en particular en los contextos educativos. En estrecha relación con este argumento se cuestiona la validez universal de los derechos humanos, y por ello (Giusti, 2014) argumenta que:

no existe argumento válido para reconocer la universalidad y homogenización de los derechos humanos establecidos (...) en un contexto intercultural los derechos humanos no se venden solos. Vienen acompañados de muchas cosas más. El derecho a la libertad individual viene con la ley del mercado. El derecho a la libertad de expresión viene con el derecho a la propiedad privada de los medios de comunicación. El derecho al trabajo con el derecho a la acumulación de capital. (pág. 9)

Existe por tanto dinámica dicotómica Derechos Humanos universales (homogenizantes)

- Derechos Humanos Interculturales al interior de los ambientes de enseñanza que determinan, entre otros factores, el carácter disruptivo existente entre inclusión educativa y educación inclusiva por analizar posteriormente en el desarrollo de la monografía adelantada.

Después de haberse logrado explicitar un poco la visión renovada de los derechos humanos interculturales al interior del proceso educativo, es necesario anotar algunos criterios

relacionados con los ambientes de solidaridad y respeto necesario para un clima de convivencia pacífica en los que la inclusión educativa es singularmente importante en la discusión educativa.

Al penetrar en los factores relacionados con la formación humana de los estudiantes, hasta aquí explicitados, es pertinente referenciar, además de los anteriores, situaciones institucionales que inciden en posteriormente en los procesos de inclusión y convivencia estudiantil y concomitante a ello irradiación al contexto social de constructos socioculturales de violencia estructural que frenan los intentos de paz nacional en momentos de los pos-acuerdos⁶ con las Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia (Farc-EP) celebrados en la Habana.(Cuba). En ese sentido la (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017) afirma que:

Dentro de un proceso amplio de construcción de paz, se entiende al campo de la Educación para la Paz como uno epistemológico y de metodologías, que aporta las herramientas necesarias para aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva y, por tanto, evita la expresión violenta de los conflictos, que son inherentes a la naturaleza humana. (pág.19)

La formulación del criterio que la solución violenta de conflictos es “inherente a la naturaleza humana”, ha alimentado políticas públicas educativas centrada, por lo general, en su tratamiento sectorial, grupal o individual, soslayando con ello la génesis humana de la violencia: la cultura y esta no nace sola. Con ello se aborda la violencia en vía contraria, desde lo social,

⁶ Aquí, validamos el concepto Pos-acuerdo, distinto al posconflicto, en tanto en Colombia las conflictividades son pasado-presente; es decir, persisten.

desde lo pedagógico educativo individual en función de controlar al “enemigo interno”⁷ y no desde lo antropológico cultural (estructural). En ese sentido se guardan aquí posturas diferentes a partir del reconocimiento que la violencia humana tampoco viene sola, surge, se construye y se afianza, individual, colectiva y socialmente a partir de condiciones socioculturales y económicas que las determinan. El espíritu de paz de líderes históricamente reconocidos a nivel mundial, impregnados del conocimiento y sabiduría cultural del contexto, lograron que este avanzara en la deconstrucción cultural de la violencia afectando con ello las condiciones sociales que la gestaban; ejemplos como los del Nazareno, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela (Nobel de Paz), Malala Yousafzai, Juan Manuel Santos (Nobel de Paz) y María Zabala (Mujer Cafam 2004)⁸, entre otros personajes históricos, validan la importancia del conocimiento de relaciones socioculturales y formación humana de valores y sabiduría cultural en la solución de situaciones conflictivas que obstaculizan la convivencia y paz social.

Cabe resaltar que los procesos interculturales al interior de las políticas públicas e instancias educativas para fortalecer la paz y convivencia, a partir de la gestión gubernamental, ha centrado su intervención a través de los Planes Educativos Institucionales (PEI), que, por lo general, conciben que la interculturalidad consiste, según (Alavez Ruiz, 2014):

un intercambio abierto y respetuoso de ideas, saberes, conocimientos y opiniones basado en el entendimiento mutuo y tiene por objeto facilitar la comprensión de

⁷ Concepción ideológica y política prevalente en el discurso del Partido Centro Democrático. Nota de autoras.

⁸ María Zabala (mujer Riano Caribeña, del Departamento de Córdoba) constituye un ejemplo expedito para la comprensión que los asuntos de conflictividad y de paz se constituyen en nodos de reflexión política, antropológica, sociológica y sobre todo pedagógica, entre otras disciplinas, tras el empoderamiento de la cultura no violenta al interior de los espacios educativos y en ambientes pedagógicos sociales en los que los niveles educativos no son obstáculos para el cambio actitudinal requerido para ello.

las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación; permitir a las personas desarrollarse y transformarse. (pág. 133)

Otro rasgo que caracteriza el estado de la educación colombiana se encuentra nítidamente expresada en los alcances del desarrollo local. Al respecto “que existe una relación negativa entre algunos factores políticos y administrativos, y el uso de las transferencias del gobierno central vía Sistema General de Participación –SGP-” (Mesias Torres, 2017, pág. 57). Lo anterior se explica en tanto la mayor parte de los recursos nacionales se destinan a cubrir los costos y financiamiento de nómina educativa en consonancia con las tipologías municipales definidas por el (Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible, 2015) DNP, discriminadas desde la A hasta la G y cuyo resultado, según los autores expresan que:

Las tipologías A y B contienen 68 municipios, que presentan un entorno de desarrollo favorable. Las tipologías C, D y E incluyen 712 municipios, caracterizados por un entorno de desarrollo intermedio. Las tipologías F y G contienen 320 municipios, caracterizados por un entorno de desarrollo temprano. (pág. 25)

Estas características expresan que la mayoría de los municipios presentan alta vulnerabilidad en los procesos de gestión local con respecto a la calidad educacional de la población en tanto insuficiencia financiera.

Por otro lado en la gran mayoría de los municipios colombianos, y sobre todo en municipios de cuarta, quinta y sexta categoría y sobre todo en los municipios no certificados la gestión departamental y local sigue centrada, en general, en construcción de escuelas y obras infraestructurales, olvidando el empleo productivo, cultura organizacional y ciudadana, el

desarrollo humano en términos de inclusión social educativa que determina, en últimas instancias, los fundamentos básicos del deterioro en la calidad en la formación humana.

Después de casi tres (3) décadas, los derechos establecidos y las expectativas generadas por la nueva constitución nacional la situación educativa ha variado muy poco. En el documento: Revisión de políticas nacionales de educación, adelantado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Ministerio de Educación Nacional se encuentra la concepción predominante con respecto al quehacer de la educación colombiana. Al respecto en este se afirma “A pesar de transformar significativamente su sistema de educación durante las últimas dos décadas, Colombia enfrenta dos desafíos críticos: altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pág. 1).

Sin embargo, lo que no reconoce el Estado colombiano y los organismos internacionales en alusión a políticas económicas para el sector educativo, “el delineamiento de un nuevo tipo de Estado social de derecho, con enfoque participativo, el Plan de Apertura Educativa –PAE–, introducía para la educación las propuestas neoliberales” (Pulido Chavez, 2014, pág. 5) Estas políticas expresan que desde los últimos veinte (20) años, según (Espitia, 2019), la inversión en educación cada vez más es reducida en el Presupuesto General de la Nación y nuevamente queda abierta la discusión sobre el dinero que se destinará en este gobierno para la educación. A la fecha se estipula que la cifra es de 24.7 billones de pesos (...). El Presupuesto General de la Nación (PPGN) para 2020 asciende a 271,7 billones de pesos, y cuando se está a punto de definir cómo se distribuirá por departamentos y ciudades, llama la atención que persisten las diferencias salariales –sobre todo en el Congreso de la República– y el ajuste a los programas sociales, que marcarían aún más la inequidad y la injusticia social.

Las políticas económicas para el sector educativo se muestran con indicadores económicos de la inversión que se realiza en el sector que, comparados con otros países latinoamericanos, dan cuenta del rezago en materia educativa nacional congruente con el modelo y políticas neoliberal fortalecidas por el gobierno nacional a partir de la Constitución Política Nacional de 1991. En la página Web del Fondo Monetario Internacional (FMI, 2020) se encuentran referentes que se explicitan en el cuadro N° 1, así:

Ilustración 1 Indicadores Económicos de Países Latinoamericanos

Cuadro N° 1	INDICADORES ECONOMICOS DE PAISES LATINOAMERICANOS			
PAISES	PIB	DEUDA DEL PIB	INVERSION DEL PIB EN EDUCACION	TASA DESEMPLEO
Argentina	(2019) de 9.028€	86,06%	5,50%	9%.
Brasil	(2018) de 7.562€	87,89%	6,20%	14,4%.
Colombia	(2019) de 5.801€	52,16%	4,70%	11.8%
Cuba	(2018) de 7.470€	Sin registro	12,80%	No registra
Chile	(2019) de 13.457€	25,56%	5,40%	7%

Fuente: (FMI, 2020)

Estos indicadores expresan las escasas posibilidades que tiene la sociedad colombiana de contar con proceso educativos fundamentados en el fortalecimiento de la interculturalidad e inclusión educativa y con ello avanzar en su cualificación en términos de potencialización y ampliación no sólo de la educación a vastos sectores sociales, sino también contar con efectiva educación inclusiva requeridas para avanzar en el desarrollo económico y tecnológico propio de la era de las redes.

Esta debilidad genera altos rezagos en empleo, trabajo y de suyo escasa movilización del

aparato productivo y tecnológico nacional requerido para enfrentare los retos de la triadización económica cultural imperante que “un intercambio intensivo y privilegiado de mercancías culturales entre los países de una tríada: Estados Unidos, Europa y Japón. Por esta razón muchos prefieren hablar de “triadización” en lugar de “globalización”. (Gimenez, 2002, pág. 22)

Lo afirmado hasta aquí expresa que el pensamiento neoliberal no ha posibilitado, hasta hoy, superar las deficiencias educativas nominales de la población (cobertura) y sigue centrado, de acuerdo del Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2018), en “Educar y promover habilidades para el emprendimiento” es decir, independiente de la naturaleza de las instituciones educativas y sus distintas orientaciones pedagógicas, estas perfilan la educación a la formación de “recurso o capital humano” para lograr incorporarse efectivamente en el mundo competitivo de la economía y no a la formación y seguridad humana del ser colombiano; en otras palabras, las políticas educativas y con ello el concepto de calidad educativa, están orientadas a la generación de crecimiento económico y no en el ser humano y con ello ajena a la defensa de la vida y por tanto escasa importancia le reviste al Estado colombiano la promoción de adecuadas relaciones socioculturales en pro de la paz nacional.

De otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2018 - 2022 Pacto por Colombia, pacto por la equidad, reconoce que no obstante logros nacionales, en los últimos años, en el mejoramiento de la educación nacional, continua, todavía en esta, altos rezagos tanto en cobertura, permanencia y sobre todo en la calidad en todos los niveles educativos, sobre todo en la educación media. Por otro lado, en relación con la calidad educativa expresada en logros en las pruebas saber el Plan afirma que no obstante logros al respecto, se encuentran la existencia de gran número de estudiantes y establecimientos educativos y mucho más en el sector rural, que “no logran un desempeño satisfactorio en los resultados de calidad”

Al respecto de la calidad educativa, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2018) en relación con resultados del Examen Saber 11°, sostiene que

para el primer semestre de ese año más de la mitad de los evaluados se encuentran en el nivel de desempeño deseado (nivel 3) (...) Los colegios privados tienen un mejor desempeño en la prueba respecto de los oficiales (...) entre colegios del sector oficial también existe una brecha del puntaje global, el puntaje de los colegios oficiales urbanos es superior al de los colegios oficiales rurales. (pág. 47)

Por otra parte, las respuestas al problema del desarrollo relacionado con el factor educativo, el Estado colombiano a través del Plan nacional decenal de educación 2016-2026, propone avanzar en el desarrollo nacional a través del fortalecimiento de la calidad educativa que incremente las posibilidades individuales de contar con mejores condiciones de mejoramiento de vida. En ese sentido la educación, según el Plan, es una construcción que involucra múltiples factores que exige el desarrollo simultáneo e integral de “las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica, de los colombianos y de la sociedad como un todo (MINEDUCACION, 2017, pág. 15)

Bajo los criterios anteriores, la educación de calidad, adelantada por el Estado colombiano, transversaliza ejes problémicos como la inclusión, pertinencia, congruencia con el contexto nacional, en los que se visualizan intentos de lograr la materialización de los derechos humanos bajo los ribetes de la diversidad cultural existente en la geografía nacional.

Bajo estas consideraciones las características de la educación colombiana, a pesar de las expectativas de mejoramiento de condiciones de vida de la población a partir de la Constitución

Política Nacional de 1991, siguieron su curso en tanto se incrementaron las tendencias privatizadoras en los sectores sociales, acelerando las desigualdades e inequidades sociales en las cuales el conflicto social, insuficiencias de recursos público contribuyeron ostensiblemente en su detrimento

Alrededor de los fundamentos teóricos que develan situaciones problemáticas en el contexto histórico educativo derivado de situaciones conexas con las implicaciones en este del modelo económico neoliberal imperante, es significativo el aporte que al respecto hace (Tröhler, 2018) el autor sostiene que la historia de la educación ha conversado, por lo general, hasta ahora, con la historiografía de sus relaciones con los contextos en los que esta se ha desenvuelto, y sobre todo con los determinantes religiosos y conceptos de nación que posibilitaron su génesis y desarrollo. Estas perspectivas históricas, argumenta el autor, han olvidado o soslayado la historia de los hechos educativos que subyacen en su desarrollo histórico; es decir la educación, como la pedagogía se fortalecen en la medida que los nuevos abordaje teóricos partan de los hechos educativos que posibilitan su desarrollo disciplinar; con ello se avanza en la historia emancipada de la Educación en tanto ello posibilita la deconstrucción y reconocimiento a su interior de la carga ideológica que reproduce el sistema normado que regula al todo social. Es ello, pues, la forma expedita de fortalecer el devenir histórico de la educación. En ese sentido se pretende “Concebir a la educación no como instrumento moral docente, sino como formas en que los yos modernos se construyeron y se están construyendo en un lenguaje educativo” (Tröhler, 2018, pág. 8) De las anteriores disertaciones se desprende que las acciones estratégicas o planes de calidad educativa a partir del fortalecimiento de la inclusión social a esta, fundamentado en la interculturalidad y diversidad humana, son hasta ahora, simples utopías matizadas con mensajes esperanzadores de cambios sociales para la dignificación de las comunidades marginadas.

Acorde con esos criterios se reconoce que en las historias de la educación existen señales inequívocas que indican diversas formas utilizadas en esta para que sus dinámicas estén en correspondencia a las visiones culturalmente dominantes del orden social y la justicia de los distintos Estados-nación Tröhler. Es, decir, muestran las congruencias existentes entre el pensamiento excluyente de las élites y una práctica excluyente, como la existente en la escuela pública y/o privatizada. Además de ello los problemas estructurales que determinan el estado educativo nacional, no se encuentran priorizados en la agenda estatal como tampoco en la cultura de gestión educativa de las elites dominantes. De esa manera la clase económica y política hegemónica en el poder del estado, controla y regula la educación que permeada por factores en la formación humana determinan el estado educacional de la población colombiana.

Por otro lado, las enormes tensiones en el mundo económico y político presuponen desafíos educativos como: desafección, la ausencia de motivación o el rechazo al aprendizaje (estudiantes); creencia en la esterilidad de la tarea formativa (profesorado); desafíos propios entre agencias de socialización, entre formas de entender y vivir la educación y consecuentemente entre formas de definir su contenido (Unceta Satrustegui, 2008) En otras palabras, se reconoce la conflictividad de un modelo homogenico frente a la diversidad estudiantil que presupone educación de calidad en términos inclusivos consiste en que las niñas y todos los niños tienen derecho a un entorno inclusivo de aprendizaje como también el compromiso estatal para apertura, voluntad y competencias para la formación integral, conducentes al respeto, aceptación y apoyo a la diversidad humana. Con ello se disminuyen diversas conflictividades sociales existentes relacionadas con oportunidades y mejoramiento de calidad de vida de las comunidades.

Sin embargo, se reconoce también la existencia de riesgos para enfrentar tales desafíos

relacionados con la calidad educativa en términos de inclusión social bajo enfoque de derechos interculturales de la población. Ello posibilita la sana convivencia dentro de nuestras sociedades globalizadas que superen los brotes de exclusión y marginación en la forma de intolerancia, racismo, sexismo, entre otros, dadas en los entornos educativos que reproducen la cultura violenta estructuralmente establecida. (Cabarcas Ortega, Lemus Stave, Vergara Cabarcas, & Barrios Salas, 2018)

De acuerdo a los argumentos anteriores se puede afirmar que la comprensión teórica de las políticas públicas educativas, emanadas del modelo social que expresa los intereses de sectores clasistas en pro de su perpetuidad en el poder, similares a los que detentan el poder en otros países latinoamericanos, posibilita iniciar procesos de reflexión sobre la pertinencia de evaluar los resultados de los procesos educativos dinamizados bajo la luz de los derechos humanos universales y globales y cotejarlos frente a las dinámicas educacionales orientadas bajo los derechos humanos interculturales que involucran a actores invisibilizados cuyas alternativas de vida educativa no son garantizadas efectivamente por el modelo de desarrollo nacional y educativo establecido. Por otro lado, las propuestas educativas esgrimidas son de tipo libertario en tanto la calidad educativa no es posible en tanto las políticas y el modelo pedagógico y educativo siguen centradas en procesos de inclusión que al final resultan ser excluyentes de la diversidad intercultural existente en la nación colombiana. Con ello se valida la propuesta de un modelo pedagógico a partir del posneoliberalismo educativo, el cual se puede englobar en la concepción filosófica de la educación popular latinoamericana.

Para avanzar en la solución efectiva de tales desafíos se requiere: recursos estatales y adaptación legislativa; políticas de estado en educación intercultural, y viraje cultural en violencia estructural. Lo anterior permite armonizar la actividad educativa con el entorno social

en tanto las intensas transformaciones del mundo cultural y los cambios sociales conversan con la cotidianidad escolar.

Por estas razones la historia de la educación puede, y debe, emanciparse de aquellas fuerzas que en su momento hicieron posible su aparición, es decir, el idealismo religioso y el nacionalismo. En ese sentido se pretende que las historias de la educación no reproduzcan los sistemas normativos de razonamiento, sino que los reconozcan. “Entonces, la historia será algo estimulante y esclarecedor” (Tröhler, 2018, pág. 10)

Es así como (Cabarcas Ortega, Lemus Stave, Vergara Cabarcas, & Barrios Salas, 2018) a partir de esos reconocimientos teóricos surge la necesidad de repensar la educación y los enfoques decoloniales de la Educación Intercultural que propenden poner en práctica una mejor gestión de los procesos de enseñanza; superar dinámicas escolares excluyentes contribuyentes al mantenimiento de estructuras sociales inequitativas.

Después de abordar, en términos generales, el panorama educativo nacional en los que se relacionan el modelo económico, políticas públicas, derechos humanos, dinámicas educativas, expresiones socioculturales de grupos humanos estudiantiles, veamos ahora la dinámica de los procesos de inclusión educativa y convivencia estudiantil como eje rector de la presente monografía.

5.3 Inclusión educativa y educación inclusiva: situación disruptiva.

Para avanzar en la resolución de los desafíos educativos y pedagógicos a los que se enfrentan las políticas públicas y agentes de socialización educativa (entorno familiar, instituciones educativas, grupos sociales, equipos de investigación pedagógica, etc.), se argumenta aquí que estos exigen ser abordados, de manera integral, por cada uno de ellos, en aspectos como:

A) las formas de entender y conversar con la praxis educativa relacionada con los derechos humanos interculturales de la comunidad estudiantil en Colombia;

B) formas de definir el contenido curricular y en especial los que referencian eventos inclusivos y de convivencias en los ambientes educativos;

C) las connotaciones educativas en la cultura del ser colombiano en términos de la diversidad regional en tanto que, “las culturas no están aisladas, sino que interaccionan entre sí y van construyendo nuevas condiciones de manera tal que en casi todas las sociedades modernas está presente la diversidad cultural y constituye una característica actual de los Estados-nación” (Alavez Ruiz, 2014, pág. 13)

Por lo anterior se intenta aquí abordar tres (3) desafíos significativamente relevantes en el devenir educativo nacional estrechamente vinculados a inclusión educativa homologada como expresión máxima de calidad educacional del pueblo colombiano.

El primero de estos apunta a la formación humana en lo que se ha denominado "sociedad del conocimiento". Este lo encontramos formulado, de manera similar, por (Fundacion Ramon Gallegos, 2017) así: ¿Cuál es el tipo de ser humano que se quiere formar?; el segundo explicitado en el Blogger (2015) ¿Qué tipo de ser humano necesita nuestra sociedad?; el tercer interrogante surgido de la lectura del documento de Acero (2015), sintetizado en: ¿Qué tipo de sociedad se tiene?

De acuerdo con la respuesta a esta última pregunta se podrían contestar las demás por cuanto todas ellas están vinculadas a problemas relativos al papel de la educación en la construcción de un orden social donde se pueda convivir en paz bajo el respeto de las identidades colectivas e individuales en el entramado de las relaciones interculturales existentes. Sin

embargo, las respuestas a tan álgidos asuntos son, en forma definitiva, escasamente probables de alcanzar en términos concluyentes de acuerdo con la imperfecta, dinámica e inconclusa realidad humana y, sobre todo, por el modelo educativo imperante que lo obstaculiza.

El siguiente aspecto estrechamente enlazado con los procesos de inclusión educativa como punto de apoyo de la dinámica de calidad planteada, “Aprender a aprender y Aprender a vivir juntos (...). Si el primero, aprender a aprender, alude a la dimensión cognitiva del proceso educativo, el aprender a vivir juntos involucra a toda la dimensión social” (Tedesco, 2003, págs. 3-4)

A propósito del primer desafío, este presenta aspectos singulares sumamente válidos en correspondencia a argumentos y planteamientos de (Assmann, 2002), consistente, por un lado, en que el aprendizaje es un proceso creativo que se auto organiza y por ello la calidad cognitiva y social de la educación se debe afrontar desde un eje pedagógico. Por otro lado, la generación de conocimientos exige, condición sine-qua-non, propiciar procesos vitales en tanto la carencia de estos no favorecen procesos de conocimiento por cuanto se aprende no sólo con el cerebro ni sólo en la escuela, se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir. De esa manera los seres humanos y con ello la sociedad son en realidad sistemas aprendientes en tanto estos como aquella están en un estado de aprendizaje permanente.

De igual manera el segundo desafío reviste singular importancia. Este conduce a uno de los más fuertes a superar en tanto el vivir juntos explica el reto del constructo histórico cultural de la violencia estructural que el ser humano no ha logrado todavía superar. El ser humano sigue llevando en sus hombros, desde los orígenes de la división social de clases y la acumulación de riquezas como motor de la historia humana, la tendencia de resolver las motivaciones de vida fundamentales a través de distintos tipos de violencia. En ese sentido la convivencia armónica

ha sido históricamente un enorme desafío en el marco del desarrollo sociocultural de los pueblos y de las naciones y muy particularmente la colombiana.

Por consiguiente, frente a ese enorme reto sociocultural, se debe tener presente que no obstante la generación de políticas y estrategias educativas persiste una educación clasista que margina y excluye en un ambiente que permite y afianza la violencia estructural (Oncoro Loango, 2016) y que terminan siendo, según (Gomez Arevalo, 2010) en realidad, acciones de exclusión incluyente, consistente en:

un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las Instituciones. (pág.3)

Por tanto, es necesario conocer avances significativos, momentos relevantes y principales problemas que aún se encuentran en la implementación y adaptación de las políticas de inclusión educativa y con ello la forma en que esta se relaciona con la educación inclusiva como nudo problémico por resolver en la discusión educativa nacional. Veamos, entonces, algunos momentos del desarrollo conceptual de la inclusión educativa de acuerdo con (Acedo & Opertti, 2012) en el flujograma 1, y posteriormente su relación con el contexto de políticas públicas al nivel del estado colombiano.

Ilustración 2 Flujograma Devenir conceptual de inclusión educativa



Fuente: (Acedo & Operti, 2012)

Para analizar un poco el devenir histórico de la inclusión educativa se parte del hecho del reconocimiento de su estrecha relación con el desarrollo de los derechos humanos universales dados en el contexto de las relaciones de las diferencias humanas. Son estas, pues, el fulcro que catapulta la narrativa inclusiva en el contexto educativo que hoy día se expresa en políticas públicas tras el cumplimiento de pactos internacionales y sobre todo los trazados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a través de los Objetivos Sostenibles del Milenio y del cual el cuarto (4º) de ellos responde a Calidad educativa por cuanto es en ella donde se expresa con claridad meridiana el cumplimiento del carácter inclusivo de la educación y sobre todo si esta es abordada como educación inclusiva en términos de perspectivas diferentes a los preceptos homogenizantes e invisibilizadores de las diversidades culturales existentes en los entornos educativos. Cabe recordar que la inclusión educativa responde a criterios estatales que pretende la masificación y cobertura universal independiente de la forma y contenidos formativos y la segunda a la calidad educativa de la

población en términos no solo de cobertura y contenidos sino a la capacidad cultural de cambiar la valoración hacia la diversidad humana.

Ilustración 3 Fotograma de los objetivos de desarrollo sostenible



Fuente: (ONU, 2015)

Por tanto, el carácter de inclusión educativa se entiende desde procesos históricos que dan cuenta de intereses hegemónicos de elites gobernantes al interior de países latinoamericanos a mediados del siglo XX, “impulsaron los preceptos de la modernidad y del iluminismo centrados en educar a la ciudadanía con ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto moderno de sociedad y política” (Gomez Arevalo, 2010, pág. 3). Con ello desconocieron que la mayoría de la población estaba fuera del sistema educativo estatal y especialmente las existentes en el medio rural, prioritariamente agrícola; este no tuvo prioridad en el desarrollo de la educación. A su vez, el acceso a la educación media, y sobre todo la educación superior, no llegó a

masificarse, no obstante afincarse el ideal de educación para todos en términos de inclusión educativa

De esa manera vastos sectores sociales quedaron marginados de procesos educativos que condujeron inexorablemente al desempeño laboral en la economía informal y de rebusque como medio de vida. Así se ha ejecutado la concepción elitista consistente en que el sistema educativo en sus niveles medio y superior debe cumplir una función de selección social (desempeño laboral y puestos de trabajo versus trabajo ocasional o informal).

La educación inclusiva según la (UNESCO, 2008) puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

La inclusión educativa se viene implementando e incorporando dentro de las instituciones educativas, como una estrategia con la cual se busca brindar y generar igualdad de condiciones. Dicha concepción no se puede enfocar simplemente ante aquellos niños y/o jóvenes que puedan sufrir alguna condición especial en términos de discapacidad, sino también de aquellos niños que provienen de alguna etnia, raza o grupo cultural, los cuales podrán estar sujetos algún tipo de señalamiento y/o discriminación en su aula de clase. Al respecto (Parrilla Latas, 2002) alude al hecho que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales

(NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (están excluidos de la misma).

De todas maneras, en lo que respecta a inclusión educativa esta se aborda desde una mirada centrada en las discapacidades. La Ley Estatutaria 1618 (2013) y el Decreto 1421 de 2017 dan cuenta de ello. Al respecto (Flores, 2017), sostiene que:

Así, hoy en día se tienen más estudiantes con discapacidad en la escuela y aula regular, pero poca información sobre el éxito de dichas inclusiones (...) Los docentes se vieron de frente a estos imperativos, pero al recibirlos de forma frontal, de arriba, hacia abajo, unidireccionalmente, en muchos espacios los resultados no fueron los deseados; dando paso a una serie de prácticas que no pueden ser consideradas inclusivas y que sin duda en la experiencia de muchos padres de familia no han beneficiado a los alumnos o hijos. (págs. 22-24)

Por otra parte, el estado colombiano a través del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, busca:

Implementar estrategias orientadas a favorecer el acceso a medios digitales y tecnológicos pertinentes y adecuados para favorecer la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes de comunidades negras, afrocolombianas, raizal y palenqueras en condición de discapacidad y con talentos excepcionales. (pág. 979)

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La

educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2008)

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (pág. 14)

Del mismo modo y según Parra Dussan (2010) es necesario hacer una distinción en los términos para una mejor comprensión del alcance de su significado. Así, tenemos que educación significa la construcción del conocimiento individual a partir de la incorporación e internalización de las pautas culturales, que incluye el compartir conocimientos, y se constituye en la base necesaria para el aprendizaje. Del mismo modo, si se analiza el término inclusión desde la perspectiva educativa, “es hacer efectivo para todos, el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social” (Parra Dussan, 2010, págs. 9-10)

Estas situaciones son abordadas por las políticas públicas que exige, de acuerdo con (Unceta Satrustegui, 2008), tener en cuenta características de la población como:

De una parte debe ser considerado todo el colectivo que presenta algún tipo de discapacidad bien sea de carácter físico, psíquico o sensorial; por otro lado, cabe identificar un segundo colectivo cuya problemática está más directamente relacionada con el medio social de procedencia, bien sea por tratarse de un medio socio-económicamente desfavorecido, por pertenecer a cualquier minoría étnica o

provenir del colectivo de población inmigrante; por último, la diversidad se establece también por razones de género o de capacidades. (pág. 7)

Además de lo expuesto, cabe recordar que la tendencia educativa latinoamericana y particularmente la colombiana, ha estado centrada en el incremento de la cobertura educativa tras la escuela –masa, cuya característica es la multiplicidad y heterogeneidad de los miembros que conforman la comunidad estudiantil. Dentro de estas clasificaciones es significativamente relevante las que aluden a grupos poblacionales en situación de discapacidad que, según (Taboada & Minaya Ramos, 2012), contempla un amplio espectro de estas: físico-motora, sensorial, visceral, cognitiva o intelectual, y discapacidad psíquica o mental.

Bajo estos criterios la ampliación, diversificación y heterogeneidad de la comunidad estudiantil, genera el desafío de conciliar las posibilidades y oportunidades educativas con el derecho constitucional de contar con ella no obstante las diferencias humanas y sociales existente entre las personas que, al fin y al cabo, “En estas condiciones la actividad educativa es cada vez más una consecuencia de las características específicas de la demanda” (Unceta Satrustegui, 2008, pág. 7). Sin embargo, el modelo o visión educativa inclusiva sólo esconde procesos de exclusión incluyente, esto es, según (Gomez Arevalo, 2010)

un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las Instituciones (pág. 3)

Lo anterior indica que la inclusión no se concibe como el reconocimiento de ese conjunto de colectivos sociales que han sido marginados, excluidos segregados, discriminados por su condición y posición en la vida social que han de ser equilibrados al conjunto social en términos de dignidad humana. Esta se concibe más en términos de “avanzar en derechos humanos”, ocultando con ello que las políticas públicas son en sí mismas procesos inclusivos excluyentes. En ese sentido la escuela como institución no escapa a ello. Esta no ha logrado avanzar efectivamente en los procesos de humanización de las relaciones de la comunidad estudiantil manifiesto en el discurso ideológico acostumbrado, socializado e internalizado socialmente. La justificación para ello se encuentra en lo expresado por la (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017), al momento en que sostiene que:

A través de la educación, las sociedades construyen lo que son e imaginan lo que quieren ser. En medio de sus dinámicas mutuas se reproducen hábitos y valores, se vislumbran otras posibilidades y se crean nuevas realidades y oportunidades de vida para individuos y comunidades (pág. 7)

En congruencia con las anteriores afirmaciones se puede argumentar, por un lado, que el discurso ideológico del estado “las sociedades construyen lo que son e imaginan lo que quieren ser“, en realidad oculta que la sociedad argumentada es la sociedad controlada y dirigida por sectores hegemónicos enquistados en el poder tras la perpetuidad de sus interés económicos y políticos centrados en el enriquecimiento personal o familiar, de esos mismos sectores, en contravía de los intereses sociales.

Para enfrentar un poco el déficit en cobertura, el (PND, 2018), centra su atención en el fortalecimiento de la cobertura educativa; en ese sentido afirma:

En los últimos años, el país ha dado pasos trascendentales para que, a todos los niños y jóvenes, sin excepción, se les reconozca este derecho. En 2011, se decretó la gratuidad educativa, desde transición hasta el grado once, para que la falta de recursos económicos dejará de ser una barrera que les impidiera a los padres llevar a sus hijos al colegio. Actualmente, más de 8 millones de niños y jóvenes estudian gratis y el sistema educativo en preescolar, básica y media alcanza una tasa de cobertura del 97%. (pág. 7)

Cabe resaltar que los niveles de desigualdad a los que aluden los informes nacionales apuntan a las diferencias de cobertura en los distintos niveles educativos dados en los entornos urbanos como rurales (Transición, Primaria, Secundaria, Media).

Según el (PND, 2018), la cobertura urbana en el nivel transición es del 59,02% y la rural es del 46,92%; la diferencia más alta se encuentra en el nivel de la media con una diferencia porcentual entre estas de un 16,19%. Sin embargo, una situación es la cobertura educativa nominal(temporal) y la otra es la relacionada con niveles educativos alcanzados por la población. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019), se encuentra que:

Para el año 2019, la proporción de la población económicamente activa (PEA) con educación media fue 35,0%. La distribución de los demás niveles educativos en la PEA fue la siguiente: el 22,0% en educación básica primaria, el 5,8% educación básica secundaria, el 11,3% educación técnica profesional o tecnológica, el 8,7% educación universitaria y el 3,7% postgrado (pág. 3)

Estos factores, entre otros, posibilitaron que la expansión de la exclusión educativa de la población se constituyera en la condición sine-qua-non de baja calidad educativa. Es decir, la debilidad inclusiva de la educación colombiana es el fulcro dinámico para que se decanten, por inercia natural, los procesos conducentes a la baja calidad educativa que, no obstante ser desafío a superar por la sociedad colombiana, esta no ha logrado desarrollarla significativamente.

La existencia de factores que fisuran la dinámica de la educación inclusiva bajo los criterios homogenizantes de los Derechos Humanos, están relacionadas con enfoques y prácticas educativas orientadas a la educación especial y hacia la integración de estudiantes con necesidades especiales o en situaciones de marginación y exclusión social (Etnias, poblaciones en situación de pobreza y discapacidad) permitiendo colegir que la educación inclusiva se encuentra en el centro de las transformaciones del sistema educativo en tanto que la perspectiva de inclusión educativa obstaculiza procesos y resultados de aprendizajes y adquisición de competencias ciudadanas y de vida (Acedo & Operti, 2012) al igual que la democratización y mejoramiento de oportunidades para la dignificación humana.

En términos de calidad educativa, independiente de la visión en la formación humana que regula el modelo pedagógico, esta alude al abordaje riguroso de procesos de inclusión efectiva de personas a los contextos educativos en tanto actores de derecho a un entorno de aprendizaje fundamentado en el respeto a las diferencias tanto de aprendizaje como a las singularidades individuales como aprendientes humanos. “En el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace necesario validar el aprendizaje espontáneo, cotidiano que realiza el niño en su experiencia de vida” (Rubio Cruz, 2017, pág. 22)

Sin embargo, la duda que asalta es, de acuerdo con (Rey Sabogal, 2019), “¿dónde empieza la educación? ¿Empezará en casa?; creemos, firmemente, que no, como tampoco que la

educación per-se genere cultura en tanto esta se deriva de relaciones humanas históricamente construidas, alejadas, aunque no separadas, de procesos pedagógicos formales” (Rey Sabogal, 2019, pág. 15). En ese sentido el conocimiento, a través de la educación aporta las vías, herramientas y la cultura la disposición, el ánimo que posibilita transformar los entornos problematizados. Inseparables, pero no necesariamente implicadas de similar manera en ello. Por tanto, el asunto cultural se vuelve, en ese sentido, un asunto pedagógico sin ser de su competencia disciplinar, pero en virtud del carácter relacional se ve abocado a interlocutar con este. Bajo estas premisas el reto pedagógico sigue conversando con las narrativas culturales que, sin embargo, “No se supo igualar la eficiencia educativa con la sensibilidad solidaria” (Assmann, 2002, pág. 26). Y para interlocutar dialógicamente con ello, según (Rey Sabogal, 2019), es necesario que:

la pedagogía formal se permute en pedagogía social, cultural y por ello exige ser dinamizada con fuertes experticias en animación sociocultural que, desde el plan curricular, se active adecuadamente a los propósitos de cambios actitudinales de grupos estudiantiles inmersos en violencias cotidianizadas en los entornos educativos formales. Con ello es posible forjar climas armónicos en los que, estrechamente relacionados, las competencias y aptitudes para la vida conversen con actitudes para la convivencia y paz social. (pág. 26)

Por consiguiente, se convierte en un desafío para las instituciones educativas del país crear un modelo en el cual, se abran espacios culturales dirigidos a la comunidad educativa en general, sin que se sientan excluidos o señalados y puedan abiertamente dar una muestra de sus raíces u orígenes sin ir en contravía de las normas establecidas dentro del manual de convivencia

de la institución a la cual pertenece, una sociedad y no un grupo determinado o enmarcado como modelo a seguir.

La importancia y el crear consciencia a un cambio al que se le está haciendo a la sociedad y a la escuela no se motiva tan sólo por el ingreso de personas que provengan de otro país, hablen otro idioma o pertenezcan a una etnia o grupo cultural, por el contrario, se está ante una situación de cambios globales, lo que provoca y genera la necesidad de revisar todos aquellos planteamientos que hasta hoy enmarcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de responder a las nuevas necesidades sociales.

Metodología

6.1 Enfoque

El abordaje del estudio monográfico se fundamenta en los criterios de estudios cualitativos que, de acuerdo con (Pineda, Alvarado, & Organización Panamericana de la Salud, 2008),

El criterio es como ingresar a un laberinto. Sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar. Entramos con convicción, pero sin un mapa detallado, preciso. Y de algo tenemos certeza: deberemos mantener la mente abierta y estar preparados para improvisar. (pág. 356)

De esa manera es un permanente recorrido por las fuentes teóricas que realimentan los constructos teóricos iniciales o previos de un hecho o fenómenos específico que nos aproximan a conclusiones que pueden ser de nuevo repensadas y/o cotejadas para dar paso a nuevos intentos explicativos que fortalecen el estado del arte disciplinar o explicación del fenómeno específico.

Dentro de los estudios cualitativos es importante resaltar los que se derivan de interpretaciones documentales que permiten la aproximación teórica del fenómeno objeto de investigación. En ese sentido el enfoque monográfico apunta al análisis hermenéutico de los procesos interculturales dados en los entornos educativos a partir de referentes teóricos que posibilitan identificar las características de los procesos de inclusión y convivencia de grupos estudiantiles. Con ello se fortalece la perspectiva sociocultural en los análisis educativos que por lo general soslayan la importancia de la deconstrucción de valores, patrones actitudes, visión y estilos de vida inmersos en los ambientes educativos que obstaculizan la cultura de paz requeridas para el desarrollo y la dignidad humana.

En ese sentido la descripción analítica de factores socioculturales, bajo criterios de revisión documental, no implica intervención directa del equipo investigador con el hecho o fenómeno en mención, sino que lo aborda desde la conceptualización previa de categorías vinculadas a este. Por ello se asume la monografía de tipo reflexivo o conjetural relacionado con la revisión de los insumos o referencias teóricas y bibliográficas que contribuyen al abordaje teórico requerido para avanzar en la explicación descriptiva del fenómeno sociocultural.

En el estudio monográfico se explican no solo causas y consecuencias probables del fenómeno de inclusión y convivencia estudiantil en momentos de conflictividad colombiana, sino que permite también generar conclusiones que devienen en propuestas relacionadas con la problemática y retos educativos referenciados.

Bajo estas consideraciones la monografía se enmarca en el enfoque hermenéutico de interpretación de las relaciones interculturales que se establecen en los entornos educativos a partir de referentes teóricos que posibilitan identificar las características de los procesos de inclusión y convivencia de grupos estudiantiles toda vez que según (Pineda, Alvarado, & Organización Panamericana de la Salud, 2008)

Existe la tendencia de aliar la explicación causal con la búsqueda de la comprensión, combinar la explicación causal con una aproximación más hermenéutica, más interpretativa. Se conjuga la explicación causal con la interpretación para aumentar la inteligibilidad multirreferencial, que tiene en cuenta la multiplicidad de significados e interacciones. (pág. 586)

Con ello se fortalece la perspectiva sociocultural en los análisis educativos que por lo general soslayan la importancia de la deconstrucción de valores.

6.2 Fases del estudio monográfico

El desarrollo monográfico exigió la utilización de recursos diversos relacionados con modalidades discursivas expresadas en investigaciones o ensayos documentales publicados o inédita a través de libros, tesis, bloggers, revistas, periódicos digitales, etc. Es importante resaltar el aporte que al respecto de las referencias y bibliografías se tuvo del repositorio de la UNAD y los links respectivos derivados de ello. Las fases para el proceso de selección de la información documental fueron:

Fase 1. Posterior a la identificación y selección del problema objeto de estudio y con ello la identificación categorial respectiva, lograda en el primer semestre, se procedió a revisar cuidadosamente en cada uno de los cursos de los dos semestres de la especialización los respectivos Syllabus y guías y rubrica de actividades en los que se enuncian ejes temáticos y referencias teóricas respectivas para su acopio definitivo.

Fase 2. Paralelo a la anterior fase se tomaron links alusivos a los ejes temáticos y a través de buscadores en línea o bibliotecas digitales se avanzó en la recopilación de referencias teóricas.

Fase 3. Depuración de referencias acorde a la pertinencia y temporalidad y sobre todo de conceptualizaciones y criterios novedosos relacionados con el objeto de estudio. La revisión y acopio de contenidos pertinentes se realimentaron con los desarrollos logrados en las distintas fases de los semestres de tal manera que ellos se constituyeron en el soporte teórico preliminar de la monografía. Las fichas bibliográficas preliminares facilitaron los primeros elementos teóricos requeridos para el desarrollo capitular.

Fase 4. La construcción de los capítulos, ajustados a los objetivos específicos, se realizó de manera preliminar en el primer semestre y se inició, en el segundo, la reorganización teórica apoyada con nuevos criterios que daban cuenta de vacíos encontrados en estos.

Fase 5. Final: Análisis y Conclusiones.

Análisis

7.1 Contexto socioeducativo

A manera de síntesis se argumenta que las políticas educativas implementadas por el estado colombiano han estado signadas por intereses y visiones sectoriales que han excluido, por vías diferentes, del sistema educativo a vastos sectores sociales de la población. Sin embargo, frente a los nuevos retos de la era de las redes se han implementado políticas y estrategias educativas que dan cuenta, por un lado, de incidir en cobertura y disminución de desigualdades en el acceso y, por el otro lado, acciones tendentes a adecuar la educación a las necesidades económicas y culturales en términos de competencias y habilidades para la vida y el mercado. Por ello se dinamiza, desde el estado, la inclusión educativa de sectores sociales marginados y en particular de sectores poblacionales en situación de discapacidad adoleciendo de condiciones sociopolíticas y culturales que permitan efectivizar la educación inclusiva fundamento para el logro de la primera. Es decir, inclusión educativa estatal frente a educación inclusiva en términos educativos-culturales. Esta última como alternativa a la cultura violenta estructural que moldea la formación humana del ser colombiano fortalecida por el modelo neoliberal establecido por el gobierno nacional, generador de los múltiples rezagos por los que atraviesa la sociedad colombiana. Hasta ahora se adolecen de condiciones internas del proceso educacional que permitan, en términos culturales, su efectiva aplicabilidad y por ello no ha sido posible avanzar en la disminución de las inequidades y desigualdades educativas de la población colombiana.

7.2 Factores de formación humana

En forma concluyente se afirma que al interior de los espacios educativos se entretajan diversos mundos en correspondencia a la diversidad humana confluyente en estos; de ello se derivan complejas relaciones interculturales que se constituyen en uno de los núcleos problemáticos y

álgidos desafío en momentos de dilucidar aspectos relacionados con la inclusión educativa adelantada por el estado colombiano. En esta inmensa red se dinamizan y expresan las condiciones socioculturales de la nación colombiana matizadas en ambientes de violencia estructural. Contextos familiares, barriales, institucionales, etc, dan cuenta de factores que inciden en la formación humana de la sociedad colombiana que realimentan y expanden la cultura social de tipo insolidario que obstaculiza no solo la inclusión educativa sino también la convivencia armónica requerida para el desarrollo social. Sin embargo, estos mismos contextos posibilitan condiciones para el fortalecimiento de acciones educativas centradas en los derechos humanos de las personas conducentes a forjar espacios de convivencia estudiantil tras la búsqueda de calidad educacional al interior de los espacios educativos.

7.3 Inclusión educativa- educación inclusiva

La inclusión educativa se constituye en otro de los ejes en el centro de la discusión teórica pedagógica actual en tanto el estado intenta avanzar en el fortalecimiento del desarrollo económico y tecnológico para su inserción adecuada en el mundo de las redes y la economía mundial. Por ello este avanza en procesos sociales que buscan, a través de políticas públicas relacionadas con la inclusión educativa, reducir las desigualdades e inequidades en el acceso educativo de vastos sectores de la población. Sin embargo, hasta ahora, las respuestas estatales de inclusión educativa siguen siendo procesos excluyentes en tanto la forma y el modelo educativo no garantizan efectivamente el cumplimiento del precepto constitucional de un estado social de derecho en educación de vastos sectores sociales. Es decir, existe inclusión educativa excluyente en términos socioculturales.

La incongruencia entre los dos procesos es otro de los enormes retos educativos en tanto de ello depende avanzar en la calidad educativa nacional largamente criticada al nivel internacional.

El conflicto entre inclusión educativa y educación inclusiva reside en el hecho que esta última es concebida en términos de perspectivas diferentes a los preceptos homogenizantes e invisibilizadores de las diversidades culturales existentes en los entornos educativos. Es decir, criterios homogenizantes frente a perspectivas formativas que reconocen y actúan corresponsablemente con las diversidades humanas.

La educación inclusiva es un proceso sociocultural alejado de las miradas que desde el estado adelantan los agentes institucionales que regulan la educación colombiana. La educación inclusiva alude a perspectivas atinentes a la calidad educativa de la población en términos no solo de cobertura y contenidos sino a la capacidad cultural de cambiar la valoración hacia la diversidad humana. La educación inclusiva es posible en la medida que los actores educativos tengan alma, visión, predisposición y acción inclusiva que posibilite la deconstrucción de la violencia estructural anidada en el ser colombiano. Educación Inclusiva como indicador de calidad educativa nacional en correspondencia al concepto Constitucional: Colombia es un estado Social de Derechos exige revolución cultural cuya temporalidad es impredecible, pero llegara.

Conclusiones

Las principales conclusiones que se derivan de la presente monografía están centradas en el reconocimiento, que el siglo XXI se desenvuelve en el mundo de las redes en los cuales los procesos triadizados de la economía y la cultura permean los desarrollos socioculturales alcanzados por las diversidades nacionales.

Dentro de estos, los procesos educativos son afectados singularmente tanto por el modelo cultural instaurado como por la institucionalización de los derechos humanos homogenizantes al interior de las instituciones educativas donde interactúan grupos humanos culturalmente diferentes; es decir, la dinámica de los derechos humanos y las políticas públicas al interior del proceso educativo chocan con las visiones culturales diversas.

Por otro lado, en las interrelaciones socioculturales de los estudiantes se expresa el desenvolvimiento y estado del desarrollo cultural de la nación colombiana. De esa manera los procesos y relaciones interculturales de los estudiantes están matizados por el clima de violencia sociocultural prevalente en la sociedad.

En ese sentido el Estado y la sociedad civil organizada frente al clima de situaciones conflictivas en los procesos de inclusión y convivencia estudiantil dinamizan acciones y propuestas tendientes a fortalecer la cultura de paz al interior de las instituciones educativas; sin embargo, las propuestas de transformación de la cultura de violencia no logran su cometido, en tanto prevalece al interior del estado escasa importancia a los procesos educativos y culturales.

De acuerdo con esas afirmaciones se argumenta que es posible la transformación de la cultura violenta que genera fisuras en la convivencia estudiantil, en la medida que se generen

políticas de Estado centradas en el respeto a la vida y a la diversidad; es decir políticas culturales y educativas activadas por los distintos sectores sociales e institucionales que hayan decidido apostarle a la paz como fundamento para una sociedad distinta que defienda y proteja la diversidad humana.

Con relación a la educación inclusiva se esboza el siguiente apartado metodológico, resultado de la revisión documental, para lo cual, se establecen conclusiones y propuestas:

Para que la educación inclusiva, logre su cometido se requiere que esta supere la existencia disruptiva entre ella y la puesta en marcha de la educación inclusiva, que solo es posible en la medida que los actores educativos tengan alma, visión, predisposición y acción inclusiva. Es decir, inclusión educativa estatal frente a educación inclusiva en términos educativos-culturales. Esta última como alternativa a la cultura violenta estructural que moldea la formación humana del ser colombiano.

La propuesta de educación inclusiva como proceso de formación humana, busca fortalecer el Estado social de derecho constitucionalmente establecido que responde a compromisos internacionales relacionados con los derechos humanos de calidad educativa. Está se fundamenta en el interrogante educativo: ¿Qué tipo de ser humano necesita nuestra sociedad?

La propuesta se fundamenta en la efectiva ejercitación de los derechos humanos interculturales enmarcados en el respeto a las diferencias humanas para generar procesos de convivencias armónicos entre congéneres, minimizar los factores de riesgos en la formación humana en los espacios educativos, forjar ambientes de convivencia social; vía expedita para disminuir las violencias estructurales albergadas en el alma del ser colombiano.

Los principios que guían la propuesta residen Derechos humanos fundamentales que según Aula Intercultural (2019) son:

Derecho a la educación

Derecho a la subsistencia de una vida digna

Derecho a la participación

Derecho a una identidad

Derecho a la paz

Derecho a la salud

Derecho la igualdad

Bajo estas premisas las estrategias de educación inclusiva requieren el comprometimiento de la comunidad educativa y sobre todo el rediseño curricular que enfatice en el acumulado de saberes y actitudes culturales del cuerpo institucional educativo en aspectos esenciales como los identificados en la ilustración.

Ilustración 4 Principios para la educación inclusiva



Fuente: (Aulaintercultural, 2019)

Por ello es válido retomar el argumento de Freire en momentos en que sostiene que el educador que desconoce el contexto de la comunidad no puede establecer un vínculo pedagógico

con él ni mucho menos tratar de cambiar su actitud y por otra parte se hace necesario reconocer que la pedagogía es dinámica y se fortalece la educación a partir de hechos educativos que educan. Es decir, la práctica cultural institucional conversando con el contexto estudiantil diverso.

Bibliografía

- Acedo, C., & Opertti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). *La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2012/174557/3_Acedo_y_Opertti_Articulo_Educacion_Inclusiva_a2012_postprint.pdf
- Alavez Ruiz, A. (11 de 2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. Obtenido de <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Aparicio Gervas, J. M., Tilley Bilbao, C. D., & Orozco Gomez, M. L. (2015). La escuela como mecanismo de aculturación en la Araucanía durante el siglo XIX. *Revista Colombiana de Educación*(68), 293-309. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n68/n68a13.pdf>
- Arroyo Gonzalez, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Educacion Inclusiva*, 144-159.
- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. *Narcea Ediciones*, 90. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-WUIheq31DMC&oi=fnd&pg=PA23&dq=Placer+y+ternura+en+la+educaci%C3%B3n.+Hacia+una+sociedad+aprendiente&ots=Qm92CMJN-a&sig=Lpiy9jp-A0Ng3zkz_k5tNvDLQgA#v=onepage&q=Placer%20y%20ternura%20en%20la%20educaci%C3%B3n.%20H
- Aulaintercultural. (15 de 03 de 2019). *Aulaintercultural.org*. Obtenido de 5 formas de promover la diversidad y educación inclusiva en el salón de clases:

<https://aulaintercultural.org/2019/06/24/5-formas-de-promover-la-diversidad-y-educacion-inclusiva-en-el-salon-de-clases/>

Barreira, C., Tavares Dos Santos, J. V., Zuluaga Nieto, J., Gonzalez Arana, R., & Gonzalez Ortiz, F. (2013). CONFLICTOS SOCIALES, LUCHAS SOCIALES Y POLÍTICAS DE SEGURIDAD CIUDADANA. *Universidad Autónoma del Estado de México, 1*. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20131007104153/ConflictosSociales.pdf>

Cabarcas Ortega, M. J., Lemus Stave, J. C., Vergara Cabarcas, L. K., & Barrios Salas, J. S. (2018). Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión. *Educacion Inclusiva, 2*(1), 100-117. Obtenido de [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dm4nRxJatd0J:scholar.google.com/+Cabarcas,+M.,+Barrios,+J.,+Lemus,+J.,+Vergara,+L.+\(2018\)&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dm4nRxJatd0J:scholar.google.com/+Cabarcas,+M.,+Barrios,+J.,+Lemus,+J.,+Vergara,+L.+(2018)&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1)

Dallanegra Pedraza, L. (2008). Tendencias políticas en América Latina en el contexto mundial del siglo XXI. Hacia una teoría política realista-sistémica-estructural sobre América Latina. *Espiral (Guadalajara), 15*(43). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652008000100003

DANE. (2019). *DANE*. Obtenido de Poblacion Economica Activa: <https://www.dane.gov.co/index.php/lista-de-resultados-de-busqueda?searchword=Poblacion%20Economica%20Activa&searchphrase=all>

De Zubiria Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. *Coop. Editorial Magisterio., 2*. Obtenido de

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=no+existe+ning%C3%BAn+modelo+pedag%C3%B3gico+claramente+predom%C3%A9nate+sobre+otro,+pese+a+que+el+modelo+dialogante+es+el+que+m%C3%A1s+se+acerc+a+ello&ots=ndUE42wS3a&sig=Hni-SybYqI>

Di Caudo, M. V., Llanos Erazo, D., & Ospina, M. C. (2016). INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN DESDE EL SUR. *Universidad Politecnica Salesiana*, 73. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000200192&script=sci_arttext

Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible. (2015). *Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible*. Obtenido de Tipologías Departamentales y Municipales: [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Tip-FormatoPublicacion%20\(tipolog%C3%ADas\)%2023.pdf?Web](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Tip-FormatoPublicacion%20(tipolog%C3%ADas)%2023.pdf?Web)

Echevarria Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006

Espitia, J. E. (2019). Inversión en educación, cada vez más reducida en el Presupuesto General de la Nación. *Periodico Digital UNAL*. Obtenido de

<https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/inversion-en-educacion-cada-vez-mas-reducida-en-el-presupuesto-general-de-la-nacion/>

Flores, C. R. (2017). Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva. *Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrad, 1*. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Montserrat_Rodriguez11/publication/326294767_Investigaciones_y_practicas_pedagogicas_en_educacion_inclusiva/links/5b447e210f7e9b1c7220277f/Investigaciones-y-practicas-pedagogicas-en-educacion-inclusiva.pdf

FMI. (2020). *FMI*. Obtenido de Indicadores Economicos de Paises Latinoamericanos: <https://www.imf.org/external/spanish/index.htm>

Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Mexico: Siglo XXI editores. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fL-R4bP4MawC&oi=fnd&pg=PA17&dq=%E2%80%9C%C2%BFExtensi%C3%B3n+o+Comunicaci%C3%B3n%E2%80%9D&ots=XwVpyMwk42&sig=kMaH51IqpuT9LD7Q6i8XzPgOoBg#v=onepage&q&f=false>

Fundacion Ramon Gallegos. (31 de 10 de 2017). *Metapunk*. Obtenido de *¿Qué tipo de ser humano queremos formar? Educación holista y visiones del mundo:* <https://www.youtube.com/watch?v=w963FyPa9FI>

Gimenez, G. (2002). Globalización y cultura. *Estudios Sociológico*, 23-46. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/598/59805802.pdf>

Giusti, M. (2014). Los derechos humanos en un contexto intercultural. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 5-9. Obtenido de <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Miguel%20Giusti.pdf>

Gomez Arevalo, A. P. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(2), 115-152. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018884006.pdf>

Gomez Contreras, J. L., Monroy Bermudez, L. J., & Bonilla Torres, C. A. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1). Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v15n1/1900-3803-entra-15-01-164.pdf>

ICFES. (2018). *ICFES*. Obtenido de Resultados Saber 11: <https://www.icfes.gov.co/resultados-saber-11>

Mesias Torres, S. V. (2017). *Análisis del régimen de transferencias condicionadas del Sistema General de Participaciones y su impacto en indicadores sociales: el caso del Departamento de Nariño- Colombia*. (P. U. Javeriana, Ed.) Obtenido de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/12097/Analisis_transferencias_sgp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINEDUCACION. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educacion 2016 2026*. Bogota: Gobierno de Colombia. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2016). *Ministerio de Educacion Nacional*. Obtenido de Educacion en Colombia: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia.pdf

Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica. *ARKO Consult S.A.S.* Obtenido de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>

Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (09 de 2017). *EDUCREA*. Obtenido de ¿Que es educar y formar para la paz y como hacerlo?: <https://educrea.cl/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo/>

Oliver Rojas, A. F. (2020). Políticas públicas y enfoques diferenciales: aproximaciones desde la interculturalidad y la democracia radical. *Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO*(88), 139-162. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/izta/v41n88/2007-9176-izta-41-88-139.pdf>

Oncoro Loango, A. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Rollos Internacionales*, 5(41), 35-46. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/234806531.pdf>

ONU. (2015). *Voluntarios ONU*. Obtenido de Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.unv.org/es/voluntariado/el-voluntariado-y-los-objetivos-mundiales>

Ordoñez Barba, G. (2018). Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México. *Región y sociedad*, 30(71). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252018000100011

Ortiz Meza, L. J. (2013). La Iglesia católica y la formación del Estado-nación en América Latina en el siglo XIX. El caso colombiano. *Almanack*(06), 5-25.

doi:<http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320130601>

Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES:*

Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, 73-84. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>

Parrilla Latas, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva* (Vol. 327).

Revista de educación. Obtenido de

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=z-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=que+es+la+educacion+inclusiva&ots=3-MZ2ov55t&sig=7YRTof8UeEwsQ8A02jiQdWhmsc4#v=onepage&q=que%20es%20la%20educacion%20inclusiva&f=false)

[wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=que+es+la+educacion+inclusiva&ots=3-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=que+es+la+educacion+inclusiva&ots=3-MZ2ov55t&sig=7YRTof8UeEwsQ8A02jiQdWhmsc4#v=onepage&q=que%20es%20la%20educacion%20inclusiva&f=false)

[MZ2ov55t&sig=7YRTof8UeEwsQ8A02jiQdWhmsc4#v=onepage&q=que%20es%20la](https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=que+es+la+educacion+inclusiva&ots=3-MZ2ov55t&sig=7YRTof8UeEwsQ8A02jiQdWhmsc4#v=onepage&q=que%20es%20la%20educacion%20inclusiva&f=false)

[%20educacion%20inclusiva&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=que+es+la+educacion+inclusiva&ots=3-MZ2ov55t&sig=7YRTof8UeEwsQ8A02jiQdWhmsc4#v=onepage&q=que%20es%20la%20educacion%20inclusiva&f=false)

Pineda, E. B., Alvarado, E. L., & Organización Panamericana de la Salud. (2008). Metodología

de la investigación. *Organización Panamericana de la Salud*. Obtenido de

<https://iris.paho.org/handle/10665.2/51580>

PND. (2018). *PND*. Obtenido de Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022:

[https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Plan-Nacional-Desarrollo-2018-2022-](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Plan-Nacional-Desarrollo-2018-2022-Bases.pdf)

[Bases.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Plan-Nacional-Desarrollo-2018-2022-Bases.pdf)

Pulido Chavez, O. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Dialnet*(27), 15-26. Obtenido

de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705003>

República de Colombia. (20 de 07 de 1991). *República de Colombia*, 116. Obtenido de
Constitución Política de la República de Colombia:

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Rey Sabogal, G. (2019). Música palafítica: Las prácticas musicales de la ciénaga como
estrategias para la resignificación de la vida comunitaria. *Uni Cartagena*. Obtenido de
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/11243>

Rosero Prado, A. L., Lasso, P., & Londoño, S. L. (05 de 07 de 2018). *Magisterio.com.co*.

Obtenido de Desafíos de la educación intercultural en la escuela:

<https://www.magisterio.com.co/articulo/desafios-de-la-educacion-intercultural-en-la-escuela>

Rubio Cruz, J. A. (2017). Rubio Cruz, J. A. (2017). La importancia del aprendizaje autónomo en
la etnoeducación en los jóvenes de comunidades indígenas de la Institución Educativa
Jorge Eliecer Gaitán del municipio de Puerto Gaitán Meta. *UNAD*. Obtenido de
[https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12402/86074709.pdf?sequence=1
&isAllowed=y](https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12402/86074709.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ruiz, D. (10 de 01 de 2018). *DamianRuiz.eu*. Obtenido de Sobre el modelo de sociedad actual y
el hombre “postmoderno” (I): [http://damianruiz.eu/sobre-el-modelo-de-sociedad-actual-
y-el-hombre-postmoderno-i/](http://damianruiz.eu/sobre-el-modelo-de-sociedad-actual-y-el-hombre-postmoderno-i/)

Taboada , L. N., & Minaya Ramos, G. (2012). Caracterización clínica y etiológica de las
diferentes discapacidades en el Estado Plurinacional de Bolivia. *Peruana de
Epidemiologia*, 01-07. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2031/203125431006.pdf>

Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Revista paraguaya de Educación*(25), 11-23. Obtenido de https://mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria0516-supervisores/material_consulta_conc05_2016/modulo_2-GestionEducativa/Revista_educacion_paraguaya_1_ciie.pdf#page=89

Tröhler, D. (2018). Seguimiento de la educacionalización del mundo: Perspectivas para una historia emancipada de la educación. *Education Policy Analysis Archives*, 26. Obtenido de <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=10682341&AN=128106956&h=P7ol6sPFx%2feRTVPQm93wVg9hk5DXhWIWXBEE8zrA0VzRIEHH8HxxLD9u1dtV%2bFD%2boH0EsUXQJwEMq3DK%2fRS9Zw%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&result>

Unceta Satrustegui, A. (2008). Cambios sociales y educación notas para el debate. *Educacion*, 419-432. Obtenido de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re347/re347_19.pdf

UNESCO. (25 de 11 de 2008). *ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA*. Obtenido de CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf