



UNIREMINGTON
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA REMINGTON
RES. 2661 MEN JUNIO 21 DE 1996



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN



CATALINA TRUJILLO VANEGAS
ELIANA JOHANA GONZÁLEZ VARGAS
WILLIAN SIERRA BARÓN

COMPILADORES





EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN

Catalina Trujillo Vanegas
Eliana Johana González Vargas
Willian Sierra Barón

Compiladores

Trujillo Vanegas, Catalina

Educación para la inclusión: aportes desde la investigación /
Compiladores Catalina Trujillo Vanegas, Eliana Johana González
Vargas, Willian Sierra Barón. - 1a. ed. - Medellín: Corporación
Universitaria Remington, 2022

Número de páginas 176; tamaño 21,5 x 28 cm

ISBN: 978-958-53797-5-6

1. Educación. 2. Derecho a la educación 3. Igualdad en la educación.
4. Educación de niños con discapacidades. 5. Política educativa I.
Trujillo Vanegas, Catalina. II. Tít.

CDD: 379.26 / T866

Educación para la inclusión: aportes desde la investigación

© Corporación Universitaria Remington

© Universidad Surcolombiana

Primera edición, julio 2022

ISBN 978-958-53797-5-6 (Pdf – Internet)

<https://doi.org/10.22209/9789585379756>

Compiladores

Catalina Trujillo Vanegas

Eliana Johana González Vargas

Willian Sierra Barón

Clemencia Toro Espinosa Editora jefa

Viviana Díaz. Coordinadora de procesos editoriales

Alfonso Tobón Botero Diseño y diagramación

Delio David Arango Navarro. Corrector de textos

Fondo Editorial Remington

fondo.editorial@uniremington.edu.co

Calle 51 n.º 51-27, Edificio Uniremington

Telefax: (604) 3221000, extensión 5407

Medellín, Colombia

Este libro es el resultado de investigación realizada por
estudiantes y docentes de la Maestría en Educación para la
Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

Nota legal

Las opiniones expresadas en el presente texto no representan la
posición oficial o institucional de la Corporación Universitaria
Remington, por lo tanto, son responsabilidad de los autores las
citaciones realizadas y la originalidad de su obra. En consecuencia,
la Corporación Universitaria Remington no será responsable ante
terceros por el contenido técnico o ideológico expresado en el texto,
ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas
de propiedad intelectual.

Esta publicación se distribuye bajo una Licencia Creative Commons
«Atribución-No Comercial-Compartir igual»





CONTENIDO

Prólogo	9
---------------	---

Capítulo I - Educación para la inclusión, trayectoria y desafíos

Resumen	11
1.1 Educación e inclusión: contextos y necesidades	12
1.2 De la integración a la inclusión: el caso colombiano	16
1.3 Educación e inclusión: formación en desarrollo	18
1.4 Desafíos de la Maestría en Educación para la Inclusión	20
Referencias.....	27

Capítulo II - Tipología de productos investigativos relacionados con inclusión y diversidad en Colombia: una revisión de literatura

Resumen	32
2.1 Introducción.....	33
2.2 Metodología.....	35
2.3 Resultados.....	36
2.4 Discusión	40
2.5 Conclusiones.....	41
Referencias.....	42

Capítulo III - Discriminación no intencional en niños con discapacidad auditiva

Resumen	44
3.1 Introducción.....	45
3.2 Método	53
3.2.1 Tipo de estudio	53
3.2.3 Técnicas e instrumentos	53
3.2.3 Procedimiento	53
3.3 Resultados.....	54
3.4 Discusión	58
3.5 Conclusiones.....	60
Referencias.....	61



Capítulo IV - Comunicación para la diversidad y la educación inclusiva

Resumen	67
4.1 Introducción.....	68
4.2 Método	70
4.2.1 Tipo de estudio	70
4.2.2 Técnicas e instrumentos	71
4.2.3 Procedimiento	72
4.3 Resultados.....	73
4.4 Discusión	78
4.5 Conclusiones.....	84
Referencias.....	86

Capítulo V - Prácticas educativas familiares enfocadas en la educación para la inclusión

Resumen	89
5.1 Introducción.....	90
5.2 Metodología.....	95
5.2.1 La población	96
5.2.2 Instrumentos de recolección de datos.....	96
5.2.3 Análisis de la información.....	96
5.3 Hallazgos	98
5.4 Discusión	105
5.5 Conclusiones.....	108
Referencias.....	108

Capítulo VI - Comunicación para la diversidad y la educación inclusiva

Resumen	111
6.1 Introducción.....	112
6.2 Método	114
6.2.1 Tipo de estudio	114
6.2.2 Técnicas e instrumentos	114
6.2.3 Procedimiento	114
6.3 Resultados.....	116
6.4 Discusión	118
Referencias.....	120



Capítulo VII - Inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior: un estudio de caso en la Universidad Surcolombiana

Resumen	122
7.1 Introducción.....	123
7.2 Metodología.....	126
7.3 Resultados.....	127
7.3.1 Proceso de categorización y estructuración	127
7.3.2 Proceso de categorización y estructuración emergente	131
7.3.3 Síntesis proceso de categorización-estructuración emergente	132
7.3.4 Proceso de contrastación	134
7.4 Discusión	138
7.5 Conclusiones.....	140
Referencias.....	141

Capítulo VIII - Ambientalización curricular: una revisión narrativa de la inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior

6

Resumen	143
8.1 Introducción.....	144
8.2 Metodología.....	145
8.3 Resultados.....	145
8.4 Discusión	150
8.5 Conclusiones.....	151
Referencias.....	151

Capítulo IX - Conocimiento y apropiación social de las políticas públicas educativas en poblaciones vulnerables

Resumen	155
9.1 Introducción.....	156
9.2 Conocimiento y apropiación social de políticas educativas	158
9.3 Método	159
9.3.1 Tipo de estudio	159
9.3.2 Técnicas e instrumentos	159
9.3.3 Procedimiento	160
9.4 Resultados.....	161
9.5 Discusión	167
9.6 Conclusiones.....	170
Referencias.....	171



LISTA DE TABLAS

Tabla 1-1.	Principales lineamientos internacionales en educación para la inclusión ..	15
Tabla 1-2.	Lineamientos nacionales en educación para la inclusión.....	22
Tabla 2-1.	Registros hallados al inicio y luego de la revisión, según patrones de búsqueda establecidos	36
Tabla 2-2.	Categoría de los investigadores en cada patrón de búsqueda	36
Tabla 2-3.	Tipología de los productos resultados de actividades de nuevo conocimiento para cada patrón de búsqueda.....	37
Tabla 2-4.	Tipología de productos resultados de actividades de apropiación social del conocimiento para cada patrón de búsqueda.....	37
Tabla 2-5.	Tipología de productos resultados de actividades relacionadas con la formación de recurso humano para la CTeI, según cada patrón de búsqueda.	38
Tabla 5-1.	Códigos de entrevistas por dimensión	97
Tabla 5-2.	Códigos de personas participantes	97
Tabla 7-1.	Corpus documental USCO	128
Tabla 7-2.	Definición de categorías explícitas en unidad de análisis: documentos de la Universidad Surcolombiana.....	130
Tabla 7-3.	Categorías emergentes en unidades de análisis documental. Universidad Surcolombiana	131
Tabla 8-1.	Características de los estudios incluidos.....	146
Tabla 9-1.	Dimensiones y subdimensiones investigativas	159
Tabla 9-2.	Criterios población	160
Tabla 9-3.	Muestra: víctima del conflicto armado, pobreza extrema, LGTBI	160
Tabla 9-4.	Poblaciones vulnerables. Discriminación por género.....	161
Tabla 9-5.	Poblaciones vulnerables. Discriminación por edad.....	162
Tabla 9-6.	Poblaciones vulnerables. Discriminación por nivel educativo.....	162
Tabla 9-7.	Poblaciones Vulnerables. Discriminación por estado civil.....	163
Tabla 9-8.	Nivel de conocimiento: <i>saber qué</i>	163
Tabla 9-9.	Nivel de conocimiento: <i>saber por qué</i>	164
Tabla 9-10.	Nivel de conocimiento: <i>saber cómo</i>	165
Tabla 9-11.	Nivel de conocimiento: <i>saber quién</i>	165
Tabla 9-12.	Nivel de conocimiento	166
Tabla 9-13.	Apropiación social por tipo poblacional.....	166
Tabla 9-14.	Nivel de apropiación social	167



LISTA DE FIGURAS

Figura 1-1.	Relaciones de inclusión y exclusión.....	21
Figura 1-2.	Estructura curricular Maestría en Educación para la Inclusión	24
Figura 2-1.	Líneas de investigación	39
Figura 2-2.	Cantidad de investigadores con procesos desarrollados en las áreas de inclusión y diversidad, por departamento.....	40
Figura 4-1.	Hallazgos en la categoría <i>comunicador inhibido</i>	73
Figura 4-2.	Hallazgos en la categoría <i>comunicador agresivo</i>	74
Figura 4-3.	Hallazgos en la categoría <i>comunicador asertivo</i>	76
Figura 4-4.	Hallazgos en la categoría emergente <i>emociones</i>	77
Figura 4-5.	Categoría central. <i>Comunicador inhibido</i>	78
Figura 4-6.	Categoría selectiva. <i>Comunicador agresivo</i>	79
Figura 4-7.	Categoría selectiva. <i>Comunicador asertivo</i>	82
Figura 4-8.	Categoría selectiva. <i>Emociones</i>	83
Figura 5-1.	Tensión prácticas educativas familiares	105
Figura 6-1.	Categorías de análisis	116
Figura 7-1.	Categorías emergentes y elementos de las políticas institucionales Universidad Surcolombiana	132
Figura 7-2.	Categorías emergentes y elementos de políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana.....	133



PRÓLOGO

La educación para la inclusión surge en los últimos años como apuesta conceptual con el fin de dar respuesta a las trayectorias regionales, nacionales e internacionales de la última década frente al reto que implica reconocernos y actuar como sociedades que educan en diversos espacios y reconocen, valoran y celebran la diversidad como característica propia de lo que implica ser humanos.

Es innegable que los sistemas educativos de diversos países vienen generando reflexiones en procura de resarcir la deuda histórica que tienen en el reconocimiento de la pluralidad que implican la enseñanza y el aprendizaje. Dichas reflexiones quieren reconocer los diferentes espacios sociales como lugares de construcción de conocimiento que se configuran en las vivencias de sujetos transversalizados por sus dimensiones histórica, política, social y cultural. Categorías como educación inclusiva, educación equitativa y educación de calidad se han visibilizado como propósitos en la promoción de oportunidades de aprendizaje para todos como ventana de reflexión en el respeto a la diferencia y en el valor que tienen las oportunidades que esto traen consigo.

9

Es desde esta perspectiva que en las dinámicas sociales propias de la región Surcolombiana se han venido consolidando procesos investigativos en el marco de apuestas de formación como la Maestría en Educación para la Inclusión, dirigida a profesionales de diversas áreas con el propósito de avanzar en las respuestas que permitan consolidar cada día una región más incluyente.

Desarrollar procesos de investigación en este campo de estudio dialéctico y polifónico, involucra diversas disciplinas, espacios y sujetos sociales; implica ubicarse en los postulados de las tendencias emergentes que la investigación social propone y las miradas que la investigación en educación ha tenido en los últimos años. Cada una de ellas aporta en la comprensión de la complejidad que implica estudiar y proponer acciones en el reconocimiento de la educación como espacio social, que no está delimitada ni restringida al marco de la institucionalidad donde tradicionalmente es ubicada, y la inclusión como construcción social desde el reconocimiento de la diversidad ecosistémica de los tejidos sociales.

El presente libro denominado *Educación para la inclusión: aportes desde la investigación*, presenta nueve capítulos que contienen resultados de investigaciones realizadas por estudiantes y docentes de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. En ellos se expresan retos y posibilidades que, desde la óptica de los investigadores, posibilitan avanzar en el abordaje de los problemas latentes en el contexto. Las disertaciones que exponen los capítulos se vinculan con el recorrido histórico frente a los procesos de inclusión que se han llevado a cabo en el ámbito surcolombiano en materia de



formación posgradual y la apuesta conceptual que implica hablar de la categoría *educación para la inclusión*, su trayectoria y comprensión. Por otra parte, se expone un recorrido como estado del arte de la producción académica relacionada con los temas de inclusión, diversidad y educación en el país. Finalmente, se presentan capítulos resultados de investigaciones realizadas que abordan las tensiones presentes en diversos colectivos hegemónicamente excluidos, en ámbitos relacionados con la religión, la educación, el medio ambiente y las políticas públicas entre otros.

La publicación se presenta como aporte a la divulgación de nuevo conocimiento relacionado con la educación para la inclusión como categoría objeto, su estructuración por capítulos tiene la proyección de promover y aportar al debate, que en Colombia y también en otros países de la región, se presenta frente al planteamiento de propuestas alternativas que contemplen la movilización social y académica en la proyección de una verdadera educación para todos.

Martha Clara Vanegas Silva
Docente investigadora



CAPÍTULO I

EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN, TRAYECTORIA Y DESAFÍOS

Catalina Trujillo-Vanegas
Elia Johana González-Vargas
Willian Sierra-Barón

Resumen

Este capítulo ofrece una mirada del camino recorrido para llegar a la construcción de una perspectiva de la educación para la inclusión. Para esto se parte del análisis de la educación y la inclusión en el marco de sus contextos y necesidades. Se da cuenta de las particularidades de las nociones de normalización, necesidades educativas especiales, integración, educación inclusiva y educación para la inclusión. Esto implica la enunciación de referentes mundiales históricos considerados de relevancia para la gestación de este proceso evolutivo. Se recorre el camino transitado desde la integración a la educación inclusiva, en particular para el caso colombiano. Seguidamente, se describe el proceso de formación que actualmente se desarrolla en educación para la inclusión profundizando en la experiencia de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Allí se detallan su trayectoria y principales desafíos, así como las apuestas curriculares del programa de posgrado. Finalmente se discuten los principales desafíos de la educación para la inclusión.

Palabras clave: educación para la inclusión, educación inclusiva, integración, necesidades educativas especiales, normalización.



1.1 Educación e inclusión: contextos y necesidades

Las sociedades han transitado por múltiples procesos humanos de relación, comunicación, convivencia y eliminación de barreras para el reconocimiento del otro, lo que se ha constituido, por décadas, en agendas nacionales e internacionales que intentan satisfacer la necesidad del accionar político y social para la inclusión de poblaciones vulneradas y diversas (Arnaiz, 2012; Díaz y Franco, 2010; Echeita y Ainscow, 2011; Ministerio de Educación Nacional. MEN, 2005). Así, se han instalado conceptos y prácticas desde la educación que tienen su origen en cinco términos: normalización, necesidades educativas especiales, integración, educación inclusiva y educación para la inclusión. Cada uno de ellos ha evolucionado para anular acciones de segregación y exclusión, y potenciar dinámicas de respeto y participación de la diversidad.

La primera noción que se reconoce en los años 60 es la de normalización (Nirje, 1970, Nirje *et al.*, 1972), plantea que las personas con deficiencias mentales debían tener condiciones de vida próximas o parecidas a las de la sociedad, posteriormente, el principio se amplía para todas las personas con discapacidad y es dirigido a todos los sistemas de vida, es decir, acceder a los mismos derechos que tiene cualquier ser humano (Rubio, 2009; Palacios, 2008), y que fueron consagrados por la Organización de las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

En el principio de normalización se desfiguraban modelos que desde siempre habían puesto su mirada en la discapacidad como pecado y enfermedad, en las dificultades y en lo que no podía hacer esta población hasta que llegara a parecerse al individuo estándar y aportar a la sociedad (Palacios, 2008). La normalización direccionaba entonces la responsabilidad y rol principal a la sociedad como aquella que debía ofrecer ambientes y condiciones habituales a las comunidades (Nirje, 1970).

Este cambio de paradigma incidió para que en 1978 se publicara el Informe Warnock elaborado por la Comisión de Educación Británica que estuvo presidida por la filósofa Mary Warnock. El informe señalaba que la educación institucionalizada debía identificar y responder a las necesidades que presentaban niños con deficiencias físicas y mentales, y así realizar los ajustes y ayudas pedagógicas pertinentes (Blázquez *et al.*, 2007). Para la publicación de este informe, la Unesco (1960) había regulado la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, identificando que en el ámbito educativo se producían violaciones a los derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Implementar el principio de normalización significaba entre otros aspectos, incidir en los diferentes ámbitos sociales, entre ellos la educación, que en el Informe Warnock era el medio que posibilitaba la independencia y autosuficiencia; la interacción real con el mundo y las responsabilidades propias con este, rechazaba que existiera división de niños:



deficientes y no deficientes, dado que los fines de la educación debían ser los mismos para todos (Beltrán *et al.*, 2015; Blázquez *et al.*, 2007).

Con el Informe Warnock se originó el término *necesidades educativas especiales* (NEE) que alude a que cada niño podría necesitar una ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar, de forma temporal o una adaptación permanente, dado que la deficiencia de la persona surgía desde lo físico, sensorial, emocional, social o cualquier combinación de estas (Aguilar, 1991; Blázquez *et al.*, 2007; Díez, 2004).

Este concepto impregnó otros escenarios, propició discusiones alrededor de los derechos humanos para esta y otras poblaciones diversas (Díez, 2004); y años más adelante, los participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), reunidos en Jomtien, Tailandia, proclamaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos que señala el derecho de cada persona al acceso a la educación y el aprovechamiento de oportunidades para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

La educación para todos se convierte entonces en un objetivo y desafío de las sociedades, y así la Unesco (1994) aprobó la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, y ratificó el concepto de NEE estableciendo entre otras cosas que los estudiantes con NEE debían tener acceso a las escuelas ordinarias:

Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo (Unesco, 1994, pp. 6-7).

Con el concepto NEE emergió simultáneamente, en la década de los 70, el término *integración* como un principio que se orienta para la población con discapacidad respecto a la atención de las NEE en las aulas (Martín, 2015). La integración, tercera postura, tiene que ver con la necesidad de acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo con el resto de la población estudiantil, lo que se tradujo en el derecho de asistir a las aulas, creando una educación especial centrada en una visión individualizada de estos alumnos, se atribuye la limitación de participación y aprendizaje a variables del individuo (competencias, origen social, cultura) (Blanco, 2006).

No obstante, en la integración persistían hechos de exclusión, dado que paralelamente a la incorporación de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, se estaba impidiendo la participación de otro tipo de alumnos y no se respondía a todos los aspectos de la diversidad (Ainscow *et al.*, 2006; Blanco, 2006).

En este sentido, se consideraron garantes de derechos las acciones educativas que no segregaban sus servicios, sin embargo, la incorporación de alumnos con discapacidad y otros



tipos de poblaciones a las aulas regulares no garantizaba el cambio de estructuras académicas, culturales y de infraestructura; ya no se trataba entonces de permitir el acceso sin darle algún tipo de cambio al sistema educativo (Padrós, 2009; Porter, 2008).

Esta visión limitada llevó a que teóricos y organizaciones plantearan que la vinculación de diversos estudiantes en las aulas de clase debía provocar cambios de planificación, diseño y ejecución de la educación. Emergió así educación inclusiva, entendida como el acceso y la calidad educativa para todos, desde una perspectiva de derechos dentro y fuera de las escuelas (Ainscow y Booth, 2011; Azorín, 2018; Coll *et al.*, 2011; Echeita 2006; 2019a, 2019b; Echeita y Sandoval, 2002; MEN, 2014, Unesco, 2002; 2008; 2015). Según Echeita (2006) y Blanco (2014), la educación inclusiva es más de lo que se ha entendido por integración escolar y lo que se ha vinculado al ámbito de la educación, constituyéndose como un concepto poliédrico que entraña una transformación de la cultura y las prácticas educativas para la diversidad.

Desde las múltiples comprensiones de la educación inclusiva, el propósito común es llevar a cabo acciones que respeten la dignidad y los derechos humanos de los actores inmersos en un proceso educativo, lo que determina implicaciones bilaterales de la sociedad y la educación para la equidad. Estas interacciones fueron denominadas por Ainscow *et al.* (2013) como *ecología de la equidad*, que aborda las relaciones que se producen dentro, entre y más allá de las escuelas. La primera relación, dentro de las escuelas, tiene que ver con los problemas que surgen en la práctica educativa y la forma en que la escuela responde a la diversidad; la segunda correlación, entre las escuelas, obedece a los tipos de escuela, organización, procesos y distribución en términos de actuación y preferencias; la tercera, más allá de las escuelas, son las prácticas que configuran el aprendizaje, desarrollo, intereses y aspectos sociales y económicos que permean la escuela (Ainscow, 2016).

La educación en esta área ha evidenciado que no es inamovible de la institucionalización, y ha requerido repensarse en otros aspectos de su configuración, noción y proceder. Por otra parte, aunque en la historia es clara la evolución de la inclusión en la educación, hay tres aspectos que se deben acentuar: i) ninguna de las terminologías expuestas es sinónimo de la otra, ii) siguen vigentes experiencias de cada una de ellas y iii) su aporte ha sido progresivo de acuerdo al contexto en el que se ha aplicado, sin desconocer los esfuerzos que en otras esferas y ámbitos sociales se han dado para minimizar la exclusión.

Alrededor de este paradigma, se hace necesario dilucidar que “la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de exclusión y discriminación presentes en la sociedad y en los sistemas educativos” (Blanco, 2011, p. 87), por ello, construir sociedad desde la inclusión se ha convertido en un reto que atañe a todos dado que, entre otros aspectos, las diversas poblaciones escolarizadas vivencian en distintos ámbitos sociales la exclusión.



Bajo las circunstancias anteriores, en la génesis de la educación para la inclusión¹ se visibilizó que mejorar la calidad de la enseñanza y dar respuesta a la diversidad en el aula, constituían acciones fundamentales para que la educación dejara de ser vista como un servicio de lujo, para ser entendida como un derecho fundamental del ser humano (Beltrán *et al.*, 2015), sin embargo, a su vez se establece que estas acciones se deben sumar con aquellas que transforman culturas, desestructuran nociones de segregación arraigadas en la familia, la comunidad, el trabajo, la religión, la política y la salud, etc.

Ante este desafío, Amador (2019) señala cómo las sociedades occidentales y sus Estados han desarrollado lineamientos que propendieron en un primer momento por la integración, y luego por la inclusión de personas, grupos y poblaciones que históricamente han permanecido en situaciones de exclusión. Algunos referentes que han guiado estas prescripciones e iniciativas se muestran la **Tabla 1-1**.

Tabla 1-1. Principales lineamientos internacionales en educación para la inclusión

Referente	Año
Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon, República de Corea. Declaración de Incheon, Unesco.	2016
Objetivos de Desarrollo Sostenible.	2015
Informe <i>Para cada niño, una oportunidad. La promesa de la equidad, una cuestión de justicia</i> , UNICEF.	2015
Iniciativa Mundial <i>La educación ante todo</i> , Unesco.	2012
Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana Mar de Plata, Organización de los Estados Iberoamericanos.	2010
Iniciativa global <i>Completar la escuela</i> con el lema <i>Un derecho para crecer, un deber para compartir</i> , UNICEF.	2010
Conferencia Internacional <i>La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social</i> . Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales.	2010
Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, Unesco.	2009
Conferencia Mundial Educación Inclusiva <i>Volviendo a Salamanca: afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual</i> .	2009
Directrices de políticas sobre inclusión en la educación, Unesco.	2009
Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.	2007
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.	2006
Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales.	2005
Foro Mundial sobre Educación (Dakar).	2000
Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.	1994

¹ Esta quinta evolución será abordada a lo largo del presente capítulo.



Referente	Año
Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares.	1990
Declaración mundial sobre educación para todos.	1990
Convención sobre los derechos del niño.	1989
Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.	1989
Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.	1979
Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.	1965
Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.	1960
Declaración Universal de Derechos Humanos.	1948

Fuente: Amador (2019).

La respuesta a la marginación, exclusión y segregación traza desde las normatividades un accionar para promover y garantizar los derechos de las poblaciones diversas, y de aquellas que por algún motivo se encuentren en riesgo de exclusión considerando sus características y contextos, para mantener un equilibrio entre lo que debe ser común para todos y la atención a la diversidad desde la singularidad (Echeita y Sandoval, 2002). Estos procesos marcan un hito para reconocer, reafirmar y considerar las prácticas y discursos alrededor de la garantía y protección plena de los derechos que posee cada persona.

1.2 De la integración a la inclusión: el caso colombiano

En el marco internacional expuesto, Colombia adopta la comprensión de la educación inclusiva como la generación de condiciones que permiten reconocer y dar respuesta a la diversidad que encuentran en los espacios educativos. Esto implica comprender que la inclusión está relacionada con todos los estudiantes, con las barreras que experimentan en el entorno educativo y social y con las formas de marginalización y exclusión a las que pueden verse expuestos (Ainscow *et al.*, 2006).

Abarcar la inclusión en Colombia nos remite al proceso que posibilitó la integración, esencialmente con la población con discapacidad que es el referente que pone de manifiesto los derechos, adaptaciones, acceso e igualdad de oportunidades en el sector educativo (Parrilla, 2002).

Colombia, como miembro de la Organización de las Naciones Unidas, acoge cada una de las políticas y normas consensuadas internacionalmente: en 1990 la Declaración Mundial sobre Educación para Todos; en el año 2000 el Marco de acción de Dakar, en 2006 Colombia participa de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo facultativo, y ratifica la Convención en el 2011. Con ello, se visibiliza la importancia de identificar las necesidades específicas del contexto de cada país en esta área, y desde allí adecuarlas a cada ámbito social para su ejecución y atención.



En este sentido, en el ámbito educativo, corresponde brindar las herramientas y recursos pedagógicos, humanos, físicos y económicos requeridos para ofrecer igualdad de oportunidades a la población con NEE (MEN, 2006). Ahora, las personas con discapacidad hacen parte de la población con NEE, que a su vez está caracterizada dentro del grupo prioritario de la población vulnerable como “personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden” (MEN, 2005, p. 5).

En el sector educativo, la vulnerabilidad se expresa en los bajos índices de escolaridad, dificultades en los procesos de aprendizaje, carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones y situación de discriminación o riesgo de extinción no solo en términos biológicos, sino sociales y culturales (MEN, 2005).

Estos dos términos, NEE y población vulnerable, hacen parte de las nociones que en Colombia han contribuido a trascender en las terminologías que en la actualidad esbozan herramientas para la inclusión. El trabajo del gobierno se ha encaminado entonces desde los diferentes ministerios, especialmente de educación, en crear programas y proyectos para atender, entre otras, a la población con discapacidad. Acciones que han sido soportadas e incorporadas a las leyes y decretos nacionales: Constitución Política de Colombia de 1991, Ley general de educación de 1994; Decreto 2082 de 1996, reglamentario de la Ley 115; Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001; Resolución 2565 de 2003; Decreto 366 de febrero 2009; Ley 1346 de julio de 2009; Ley estatutaria 1618 de febrero 27 de 2013; entre otras normas.

Se destacan de lo anterior, las especificaciones de algunos decretos que han modificado las disposiciones de la Ley general de educación, entre ellas, el artículo 48 de la Ley general de educación, *aulas especializadas*, que orientaba la atención en condición de igualdad de las personas con limitaciones, pero ignoraba la equidad e interacción de relaciones basadas en el reconocimiento del otro. Esta mirada comprende la integración en los ambientes escolares a donde acudían las personas con discapacidad de forma segregada, recibían apoyo terapéutico y elementos básicos de formación académica; para acceder al servicio, permitiéndoles la igualdad de derechos y el tener un ritmo de vida acorde con su edad y contexto (Camargo, 2018).

Al respecto, se señala que al integrar se producía exclusión social toda vez que, aunque se brindara los espacios educativos a poblaciones, como la de discapacidad, se marginaba por etnia, orientación sexual, por prácticas de selección y evaluación, incluso por la estructura y contenido curricular, enfatizando en que el problema era del individuo e independiente del contexto social. Paralelamente a lo expuesto, se identifica el sector educativo como escenario para la inclusión desde las transformaciones que ha producido (Echeita y



Sandoval, 2002), en las que abre un espacio importante para la reflexión en el país sobre el reconocimiento de la educación como derecho fundamental, que propicia escenarios de transformación frente a los imaginarios colectivos de las personas con discapacidad y genera cambios en el sistema educativo del país para responder a los retos de la educación para todos.

La integración orientó, en buena parte, la construcción de procesos educativos inclusivos, que permanecen en el tiempo, pero que enfrentan constantemente desafíos que surgen y dan sentido a la diversidad. Por ello, en el desarrollo de la inclusión encontramos diversos términos y esfuerzos que permiten afirmar, entre otras cosas, que la inclusión es un proceso dialéctico (Blanco, 2006; Echeita, 2006, 2019a), que no se utiliza de forma unívoca, y sus aportes desde la práctica y la teoría ha evidenciado diferentes matices y enfoques (Padrós, 2009).

1.3 Educación e inclusión: formación en desarrollo

La educación y la inclusión han sido constituidas desde las desigualdades en el ejercicio de los derechos, ha sido preciso avanzar en la atención a las poblaciones y la formación de profesionales que sitúen y permitan una visión diferente de la justicia, la educación, la equidad, la igualdad y la diversidad. A partir de estos enfoques, se han desarrollado experiencias que han dado respuesta a las exigencias y dinámicas sociales relacionadas con este asunto.

En la región del Huila, las iniciativas para la inclusión se han promovido desde los años 70 con la creación de espacios garantes de los derechos básicos de la población con discapacidad. Es así como en el año 1974, bajo la Resolución 0056 de la Beneficencia del Huila, fue creado el Centro de Adaptación y Rehabilitación Integral del Huila (CARIHUILA) para atender a niños, niñas y jóvenes con discapacidad física y cognitiva, de tal forma que pudieran alcanzar los máximos niveles de autonomía, independencia e integración social (Castaño *et al.*, 2006; Camacho y Trujillo, 2010).

Más adelante, en 1989, la Universidad Surcolombiana (USCO) creó el Centro Experimental del Aprendizaje (CEDAP) de la Facultad de Educación al cual pertenecieron docentes y practicantes de los programas de Educación Preescolar, Lingüística y Literatura y Educación Física, allí se desarrollaron proyectos que propendían por el estímulo del aprendizaje, la prevención de las dificultades y su corrección.

CARIHUILA y CEDAP fueron los escenarios para que personal administrativo, docentes y estudiantes realizaran investigaciones sobre la oferta y la demanda de la educación especial y rehabilitación en la ciudad de Neiva y, por otro lado, se brindara capacitación para abordar las dificultades del aprendizaje (Camacho y Trujillo, 2010).



En este periodo, la Ley 115 de 1994, estableció la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, con esto, se promovió la integración de la población a las aulas regulares, para lo cual, la USCO a través del CEDAP, adoptó desde el año 1996 al 1998, acciones pedagógicas necesarias con el proyecto educativo denominado *Integración educativa de niños sordos en edad preescolar al jardín de oyentes en la Universidad Surcolombiana*, este proyecto comprendió tres momentos: sensibilización, integración educativa y sistematización de la experiencia (Camacho y Trujillo, 2010). Los resultados permitieron generar la propuesta del posgrado Especialización en Integración Educativa para la Discapacidad que, mediante Resolución 094 del 27 de enero del 2000 emanada del Ministerio de Educación Nacional, fue avalado como programa académico de educación superior.

La Especialización en Integración Educativa para la Discapacidad de la Universidad Surcolombiana fue creada con el propósito de desarrollar procesos de formación, análisis, investigación, actualización y propuestas de intervención pedagógica en población con discapacidad. Su orientación estuvo enfocada a la identificación de las necesidades de la región, el país y el mundo en cuanto a la formación académica de personas entrelazadas en diversas disciplinas en el conocimiento conceptual, normativo y práctico de currículos, estrategias y metodologías para esta población.

En su trayectoria, el programa formó a más de 220 especialistas y los resultados de más de 80 proyectos de investigación realizados en instituciones públicas y privadas causaron impacto en los escenarios y actores involucrados que ayudaron a mejorar la atención y reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad; y simultáneamente generaron interrogantes frente a la construcción de relaciones en las que todas las acciones posibles para la inclusión debían implicar el reconocimiento del otro en los diferentes ámbitos.

En el contexto expuesto, y producto de un análisis situacional y contextual, el desafío fue transitar a otros contenidos, ampliar la mirada de inclusión y realizar procesos de investigación, que el programa no contemplaba, pues si bien logró minimizar barreras de inequidad educativa, las demandas sociales exigieron nuevas perspectivas y transformaciones para afrontar de manera constructiva, entre otros aspectos, las problemáticas de menosprecio y desinterés por el otro.

El programa se propuso, entonces, mejorar y trascender al nivel de maestría para involucrar los elementos conceptuales y prácticos de educación para la inclusión. Un desafío no solo para el programa, sino para la Universidad y la región, considerando la carencia de una oferta que promoviera la formación de investigadores en esta área, y las necesidades que desde el Gobierno Nacional se habían identificado y plasmado en las diferentes normatividades.



De esta manera, desde el año 2012 se trabajó en la estructuración de una propuesta académica que continuara y mejorara los conocimientos y prácticas transformadoras en pro de la inclusión. De este proceso, en el que estuvieron involucrados docentes, empresarios, instituciones y estudiantes, surgió la Maestría en Educación para la Inclusión (MEI), la cual recibió por parte del Ministerio de Educación Nacional el registro calificado mediante la Resolución n.º 20308 del 28 de noviembre de 2014.

1.4 Desafíos de la Maestría en Educación para la Inclusión

Cualquier forma de reproducción de exclusión y todos los aspectos de negación del otro que resultan de esta, obliga a un trabajo mancomunado en el que actores y escenarios sociales confluyan para minimizar la consecución de la inequidad. Al respecto, se puede decir que las acciones mundiales han planteado la inclusión ligada a la educación para contrarrestar estas realidades que a lo largo de la historia cimentaron lenguajes, prácticas, vivencias, estereotipos, estigmas, violencia y discriminación.

En este marco, para hablar de educación para la inclusión, postura que soporta y orienta la MEI, es importante hacer referencia a la exclusión que ha sido vivenciada por múltiples poblaciones y ha quedado registrada en la historia de la humanidad, dado que, aunque el máximo exponente de exclusión se ubicara desde tiempos atrás con la población con discapacidad y en el sector educativo (Palacios, 2008), existían paralelamente, en otros ámbitos y con otras poblaciones, acciones de discriminación, rechazo, negación, segregación, exterminio y explotación.

Las sociedades han testificado la exclusión y la desigualdad enmarcadas en conflictos sociales y políticos como la Revolución francesa (1789-1799); genocidios como el Holocausto (1941-1945); discriminación con negación del derecho al voto y participación en la vida pública de mujeres a pesar de haber sido reconocido este derecho en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos². Así mismo, segregación racial como el Apartheid (1948-1994); dictaduras militares como la acontecida en Chile (1973-1990); estigmas como la catalogación de la homosexualidad como enfermedad mental por la Asociación Americana de Psiquiatría (1935-1973); la exclusión de personas con discapacidad a las que se les atribuía su condición por un motivo religioso o una causa científica que había que normalizar (Palacios, 2008); y finalmente el padecimiento de la violencia en todas sus dimensiones y manifestaciones por guerras prolongadas como la de Colombia en la que las lógicas del conflicto armado han dejado consigo asesinatos selectivos, masacres, desapariciones forzadas, desplazamiento forzado, violencia sexual, secuestros, extorsiones, reclutamiento ilícito, minas antipersona, ataques a bienes civiles y sabotaje y atentados terroristas. En este difícil contexto la población civil es la principal víctima del conflicto, y la violencia el medio para silenciar las diferencias, impedir la denuncia y evitar justos reclamos y transformaciones (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

² En Colombia luego de la reforma constitucional de 1954, las mujeres ejercen por primera vez este derecho.



Cada uno de los hechos mencionados, entre otras acciones individuales y colectivas, ha provocado un impacto global y la necesidad de revisar, reconsiderar y repensar las relaciones que se tejen en los ámbitos y grupos sociales, pues en cada una de ellos se instauran tensiones de inclusión y exclusión, como una intrínseca naturaleza que marca la diversidad humana y social. La **Figura 1-1** señala los ámbitos y grupos sociales que son objeto de inclusión y exclusión.

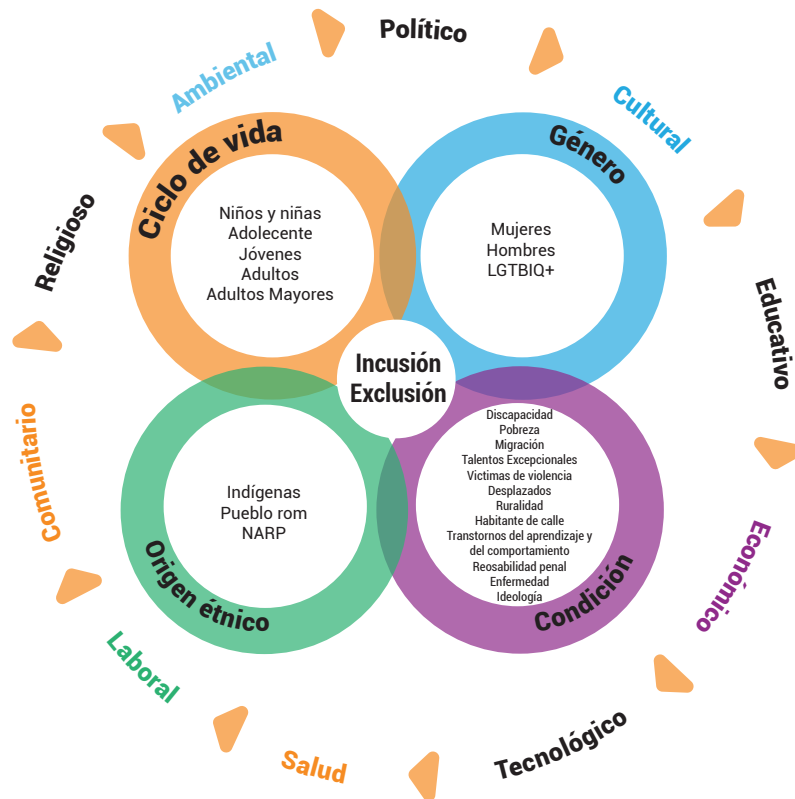


Figura 1-1. Relaciones de inclusión y exclusión

Fuente: González y Trujillo (2020).

Una comprensión crítica de la **Figura 1-1** nos lleva a entender que el ser humano, en su naturaleza, engloba desde su nacimiento derechos y libertades innegociables que han sido vulnerados y tienen que ver, entre otras cosas, con las innegables diferencias que posee cada individuo y cada comunidad, dejando a un lado las concepciones sobre el respeto y la consideración que todos merecemos (Nussbaum, 2014).

Por ello, es preciso resaltar que tanto inclusión como exclusión son procesos independientes pero constitutivos en las diferencias entre los seres humanos, los contextos en los que viven y la asimilación que hacen de los mismos, así pues, no solo se generan por procesos de enseñanza y aprendizaje, estructuras políticas o económicas, sino que también se crean y se reproducen socialmente. Lo anterior le permite a Arroyo (2013) afirmar que:



En consecuencia, debemos ser sensibles a dos tipos de diferencias y desigualdades: en primer lugar, aquellas que nos vuelven desiguales ante la posibilidad de obtener y ejercer los derechos básicos, participar en la sociedad y disfrutar de los bienes culturales y, en segundo lugar, aquellas que nos enfrentan a los demás (p. 147).

Por la aparición de la inclusión y la exclusión se han reproducido discursos, estereotipos, estigmatizaciones y expresiones de menosprecio que permean los diferentes ámbitos, ante ello es importante señalar que los Estados, instituciones y organizaciones han construido y asumido políticas que han garantizado derechos y han guiado acciones gubernamentales, colectivas e individuales.

Legitimar acciones para la inclusión de poblaciones diversas se convierte en una herramienta y componente esencial para la equidad y la democracia a las que Colombia no ha sido ajena y ha fortalecido con la expedición e implementación de un conjunto de normas, políticas y guías vinculadas con las estructuras normativas internacionales que generan mecanismos de defensa y reconocimiento, cuya responsabilidad no recae solo en el Estado, sino que permea a cada actor social. Algunos de estos lineamientos se señalan en la **Tabla 1-2**.

Tabla 1-2. Lineamientos nacionales en educación para la inclusión

Referente	Año
Política de atención y reparación a las víctimas	2018
Política nacional de infancia y adolescencia	2018
Enfoque e identidades de género para los lineamientos de política de educación superior inclusiva	2018
Índice de inclusión para educación superior	2018
Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva	2017
Decreto 1421 por medio del cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad	2017
Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia	2016
Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del sistema de responsabilidad penal para adolescentes	2016
Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural	2012
Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno	2014
Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos	2014
Informe de la situación de mujeres lesbianas, bisexuales y personas trans en Colombia	2013
Lineamientos de política de educación superior inclusiva	2013
Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables	2005



El fin común de los documentos expuestos es lograr una sociedad sin exclusiones a partir del reconocimiento de la diversidad y los derechos que tiene cada persona. En este sentido, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias, se deben buscar procesos de educación para la inclusión donde las relaciones, perspectivas, enfoques y directrices sociales se basen en la construcción y transformación de lenguajes, prácticas y saberes que promuevan el respeto y reconocimiento del otro, dando respuesta a la diversidad de todas y cada una de las personas de la sociedad (Aguado, 2005; Walsh, 2007; 2010).

Educar para la inclusión significa circular la inclusión de la escolarización al reconocimiento y diálogo de la subjetividad de los actores en todos los ámbitos sociales, la valoración de la diversidad y la enajenación de las diferencias respecto a las cuales se les ha estigmatizado, multiplicando así los desafíos de las poblaciones diversas, de las expresiones de la alteridad del ser humano que se han diversificado, adquiriendo nuevas formas de significación social (Guzmán, 2018).

La necesidad de avanzar en procesos inclusivos lleva a la Maestría en Educación para la Inclusión a formar a profesionales de todas las áreas del conocimiento para promover la garantía de los derechos, sin reducirlos y dosificarlos, sino que, por el contrario, exista equilibrio entre las necesidades de cada individuo y se asuma de manera crítica la refundación de estructuras que menosprecian y deshumanizan (Walsh, 2010).

Para ello, la educación para la inclusión supone retos para los profesionales y la necesidad de formar investigadores que desafíen el paradigma de *normalidad* y den un giro paradigmático desde la perspectiva de la educación, como aquella que no está restringida a la escolarización e incorporación de contenidos, una realidad que obra para impactar socialmente. La MEI le apuesta al rol transversal de la educación en la constitución de seres humanos integrales, enfatizando en la comprensión de la premisa que la educación emerge y abarca la familia, comunidad, lo económico, político, entre otros aspectos; y donde se parte de fomentar una cultura de inclusión desde la inclusión, y, a partir de otros escenarios que convergen simultáneamente, reducen la inequidad, generan oportunidades y logran la participación de toda la sociedad en este proceso en el que confluyen las acciones para y con la diversidad (Ainscow *et al.*, 2013).

El propósito de la estructura curricular de la Maestría se cimienta desde el enfoque pedagógico de indagación sistémica (EPIS) que genera espacios de aprendizaje donde se encuentran campos de conocimientos y campos de problemas. En estos espacios de aprendizaje, el asombro, la incertidumbre, la duda y la sospecha se convierten en mediadores que no esperan establecer verdades definitivas, sino construcciones permanentes y pertinentes en los escenarios sociales (López y Puentes, 2011).

El EPIS responde a problemáticas y necesidades de la realidad social en la perspectiva de alcanzar pertenencia social y pertinencia académica, esta última sugiere, además, la



construcción de relaciones horizontales para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, los procesos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios (Castro-Javela *et al.*, 2019). De acuerdo con ello, la estrategia curricular pretende dinamizar el proceso formativo del estudiante a partir de la investigación.

En esa dirección, el EPIS se formula en el currículo a través de núcleos temáticos y problemáticos (NTP) que permiten profundizar en problemas vinculando conocimientos académicos y cotidianos que contribuyen a la consolidación de líneas de investigación mediadas por la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el proceso de formación (López, 2011). La **Figura 1-2** muestra la estructura curricular de la maestría en NTP.

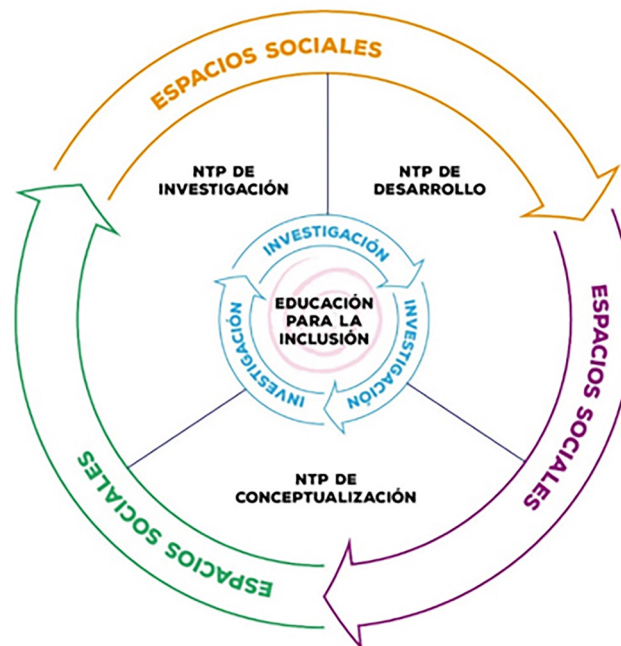


Figura 1-2. Estructura curricular Maestría en Educación para la Inclusión

Fuente: González y Trujillo (2020).

Esta estructura permite establecer la investigación transversalmente en el plan de estudios que está diseñado con cincuenta créditos distribuidos en tres NTP, que dan apertura a espacios teóricos y prácticos entre saberes y agentes sociales. El primer NTP de conceptualización lo constituyen los conjuntos de saberes de educación para la inclusión considerados para desarrollar los procesos de la Maestría, no obstante, no se queda en las nociones, sino en la evolución de las mismas y cómo estas han permeado las dinámicas coyunturales.

El NTP de desarrollo tiene la intención de relacionar la teoría desde la práctica, es decir, se alude a situaciones contextuales reales y experiencias inclusivas, donde se reconocen los planteamientos y construcciones de saberes. Finalmente, el NTP de investigación es el soporte y sustento de la maestría, el eje de las lógicas contextuales que se desarrollan



desde dos perspectivas, la primera como la formación conceptual y teórica del accionar investigativo, y la segunda desde el desarrollo mismo de los proyectos de investigación específicamente ligados a la problemática central del área de la maestría.

En esta perspectiva, los NTP se integran, no se trabajan aisladamente, y permiten forjar espacios para identificar y formular investigaciones que dialogan con las fronteras de conocimiento que existen en la actualidad sobre la inclusión y exclusión en los diferentes espacios sociales y generar análisis, interpretaciones e impactos que permiten dar respuesta a problemáticas reales pero, sobre todo, implicarse en la transformación con sentido crítico (Echeita, 2019b).

En correspondencia, la Maestría en Educación para la Inclusión desarrolla su propuesta curricular por medio de seminarios a través de los cuales se facilitan escenarios para la reflexión teórica y la construcción colectiva de conocimiento desde la comprensión de las realidades del contexto del maestrante. Los seminarios de cada NTP aportan a la resignificación de la educación y la inclusión desde las comprensiones planteadas por los docentes que integran la Maestría, algunas de estas son:

25

- La educación para la inclusión en clave intercultural para reconocer otros modos de ser, estar y actuar en el mundo, bajo una lógica de alteridad y de justicia como equidad y reconocimiento para superar las prácticas de exclusión, avasallamiento y dominación de grupos, pueblos y culturas por ser o pensar diferente.
- Conocer el desarrollo metodológico y político de la investigación social, militante, comprometida desde el rol y las características de las metodologías implicativas, participativas e inclusivas, y los sujetos de la investigación como determinantes de los estudios en educación para la inclusión y construcción de la política pública.
- Iniciar procesos de investigación que permitan la producción de conocimientos pertinentes y relevantes a las necesidades del contexto, profundizando de manera fundamental en la epistemología, paradigmas, enfoques, diseños y tipos de investigación que garanticen la confiabilidad, validez y pertinencia de los resultados.

La MEI pretende formar investigadores con la suficiente sensibilidad y perspicacia para identificar en su actuar cotidiano ideas para la profundización científica y aportar consecuentemente al creciente conocimiento profundo y sistemático de los numerosos fenómenos inherentes al campo de la inclusión. Se parte del principio de que todo en el universo es investigable y existen campos que tienen un mayor o menor desarrollo en los órdenes epistemológico, científico y tecnológico. El conocimiento que se pretende construir corresponde entonces a un contexto investigativo enmarcado en la transformación de mentalidades, saberes y prácticas en coherencia con la diversidad y las diferencias.

Abordar, entonces, el campo de conocimiento de educación e inclusión conlleva a reconfigurar y dar respuesta a las formas de relación, comprensiones e imaginarios de educación



para la inclusión (Azorín, 2018). La educación como el espacio social que propicia aprendizajes y constructos de índole académico, cultural, de identidad, comunicación y relación, entre otros, debe desinstitucionalizarse y migrar de la educación formal a los entornos sociales del individuo y el colectivo, para superar todas las formas de discriminación y apostar a la participación, la sensibilidad, el respeto mutuo, la enseñanza, las prácticas y lenguajes que se construyan desde las diferencias existentes (Blanco *et al.*, 2014).

Por otra parte, comprender que los seres humanos son diversos entre sí y únicos invita socialmente a la humanidad a ubicarse en un paradigma diferente al que hegemónicamente se ha afianzado (Gómez y Delgado, 2018), aludiendo que la inclusión atañe a todas las poblaciones y convoca la convergencia de múltiples disciplinas, campos y ámbitos del saber y del hacer, pues no se debe desconocer que la inclusión es, antes que nada, un fenómeno social (Parrilla, 2002).

Desde la Maestría en Educación para la Inclusión, la inclusión no existe para las acciones de discriminación o para ser una expectativa idealizada con la que se suele atender una necesidad específica del otro, por el contrario, parte de la visión real de aquellas acciones que subordinan y menosprecian su existencia. El propósito es dar apertura a la inclusión en el espacio restringido y limitado a la educación, de modo que aparecen otros escenarios que no son los educativos formales, pero que propician la construcción del individuo.

Realizar este cambio de perspectivas enfatizando en lo que incide en la educación desde afuera, y lo que desde afuera debe incidir en la construcción humana y de una sociedad equitativa, conduce al reconocimiento del otro para obrar como garantes de los derechos humanos. La educación para la inclusión procura transformar la noción de educación e inclusión y evitar que termine siendo un factor de discriminación, dado que, en ocasiones, las acciones exclusivas para determinada población acaban excluyéndolas (Amador, 2019).

Estas dicotomías existentes han instaurado distintos procesos y plantean un fin homogéneo que es la inclusión de poblaciones diversas y el encuentro contextual, oportuno y diverso de metodologías, saberes, propuestas, prácticas y lenguajes. Una auténtica visión para poder fortalecer la capacidad empática, el arraigo de sentimientos como la indignación y la protección frente a la división y la jerarquización (Nussbaum, 2014).

La educación para la inclusión, quinto concepto desarrollado en este capítulo, invita entonces a la reflexión para desdibujar las tradiciones epistemológicas, teóricas y prácticas de la inclusión. Así, el desafío central es la resignificación de la educación y la inclusión para discernir los matices y enfoques sociales que han determinado sus experiencias y contribuyen a su comprensión y, al mismo tiempo, definen una experiencia académica e investigativa, cuyo eje central es la educación para la inclusión.



Es fundamental que se unifiquen los esfuerzos para evidenciar que el problema no es exclusivo de la educación institucionalizada, pues si bien abre puertas para participar en múltiples escenarios de la sociedad, las barreras aparecen en la interacción entre las personas y la educación no logra garantizar el ejercicio de los derechos en la interacción, participación y reconocimiento del otro en otros espacios sociales en los que las relaciones de poder, la estigmatización, el menosprecio, la repugnancia, la supervivencia, la segregación y la discriminación aparecen cotidianamente. Coinciden la normalización, las NEE, la integración y la educación inclusiva en que las personas no deben ser objeto de ningún tipo de exclusión, pero la educación para la inclusión basa su accionar en las relaciones que se establecen entre sí y entre los otros desde los diferentes escenarios de socialización humana.

Referencias

- Aguilar, L. A. (1991). El Informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64. Recuperado de <https://cmappublic.ihmc.us/rid=1NHQ66C8G-69FLTY-29XQ/R-informe-warnock.pdf>
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, (7). Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1948>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2), 159-172. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M. y Booth, T. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Amador, J. (2019). *Seminario educación inclusiva, enfoque diferencial e interculturalidad crítica*. Maestría en Educación para la Inclusión.
- Arnaiz, S. P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2). Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/186/180>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>



- Azorín, C. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la ecología de la equidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/335>
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. (2011). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En C. Coll, A. Marchesi y J. Tedesco (eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Santillana.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En R. Blanco, L. Hernández y Á. Marchesi (eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Blanco, R., Hernández, L. y Marchesi, Á. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Blázquez, F., Cubo, S. y Rodríguez, R. (2007). Escuchando a los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan la ESO. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 26(1), 35-55.
- Camacho, H. y Trujillo, C. (2010). Proyecto educativo de programa. Especialización en Integración Educativa para la Discapacidad.
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4). Recuperado de <https://revista-selectronicas.ujae.es/index.php/riai/article/view/4374>
- Castaño, M., Parga, D. y Viveros, Y. (2006). Situación de la población discapacitada en Neiva afiliada a ASODISNEIVA en relación con la seguridad social en salud durante el año 2005 [Trabajo de posgrado en Gerencia de Servicios de Salud y Seguridad Social]. Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://contenidos.usco.edu.co/salud/images/documentos/grados/T.G.Gerencia-de-Servicios-de-Salud-y-Seguridad-Social/49.T.G.-Maribel-Castao-Rodriguez-Diana-Milena-Parga-Solano-Yaneth-Viveros-Gutierrez-2005.pdf>
- Castro-Javela, C. P., López-Jiménez, N. E. y Ramírez-Pérez, L. F. (2019). El maestro para la paz, la equidad y la reconciliación, ¿un proceso posible? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 176-192.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>
- Coll, C., Marchesi, A. y Tedesco, J. (2011). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de febrero 8 por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214. (1994).
- Congreso de la República. (2001). Ley 715 de diciembre 21 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto



Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diario Oficial 44.654.

Congreso de la República. (2009). Ley 1346 de julio 31 por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Diario Oficial 47.427

Congreso de la República. (2013). Ley Estatutaria 1618 de febrero 27 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial 48.717.

Díaz, O. y Franco, M. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85316155002.pdf>

Díez, A. C. (2004). Las necesidades educativas especiales. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 157-171. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4574>

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Echeita, G. (2019a). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Echeita, G. (2019b). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), 7-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7182521>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.

Gómez, I. y Delgado, E. (2018). Atender a la diversidad desde la enseñanza de las ciencias sociales: un enfoque inclusivo. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 103-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536527>

González, E. y Trujillo, C. (2020). *Documento maestro*. Maestría en Educación para la Inclusión.

Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. doi: 10.4067/S0718-73782018000100199

López, N. y Puentes, A. (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. *Revista Entornos*, (24), 103-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798817>

Martín, D. (2015). *Buenas prácticas en educación inclusiva. Fundamentos teóricos y conceptualización de la atención a la diversidad: la educación inclusiva*. Universidad de Valencia.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Documento n.º 2. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-90668.html?_noredirect=1



- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Guía n.º 12. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales. NEE*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-35420.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-35420.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Resolución 20308 por medio de la cual se resuelve la solicitud de registro calificado del programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana para ser ofrecido bajo la metodología presencial en la modalidad de investigación en Neiva (Huila)*. Recuperado de <https://grupoimpulso.edu.co/normatividad-maestria/>
- Nirje, B. (1970). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel and W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns of residential services for the mentally retarded*. Washington.
- Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., Roos, P. y Wolfensberger, W.P. (1972). *The Principle of Normalization In Human Services*. Recuperado de https://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas*. Paidós.
- ONU (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En el largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. *XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Porter, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education Canada*, 48(2), 62. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ790168>
- Presidencia de la República de Colombia. (2018). *Decreto 1421 de 2018 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1
- Presidencia de la República de Colombia. (1996). *Decreto 2082 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). *Decreto 3020 por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-104848.html>
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). *Decreto 366 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con*



capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>

Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas*, (19). 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/Francisco_Rubio_Jurado02.pdf

Unesco. (1960). *Conferencia General, 11.ª reunión. Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119

Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca. De principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198931>

Unesco. (2002). *Inclusive schools and community support programmes*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117625>

Unesco. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Unesco. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de https://www.academia.edu/20274373/Interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural



CAPÍTULO II

TIPOLOGÍA DE PRODUCTOS INVESTIGATIVOS RELACIONADOS CON INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN COLOMBIA: UNA REVISIÓN DE LITERATURA

Yury Alejandra Palacios Varón
Catalina Trujillo Vanegas
Jesús David Matta

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito conocer las tipologías de productos investigativos relacionados con inclusión y diversidad más recurrentes en Colombia, tomando como referencia la información de los investigadores registrados en la plataforma Scienti del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias, hoy denominado Minciencia. Para ello se realizó una revisión sistemática de literatura, que permitió examinar de forma cuantitativa y cualitativa la información sobre los investigadores y los productos de investigación relacionados con los temas de inclusión y diversidad en Colombia, con el objetivo de consolidar una perspectiva de lo que se ha publicado en este campo hasta ahora. Se utilizó una matriz para clasificar la información de acuerdo con los parámetros establecidos por el modelo de medición de Colciencias (2018). Algunos de los hallazgos fueron la escasa generación de productos de nuevo conocimiento en esta área, la concentración geográfica de la producción investigativa, principalmente en la región Andina, además de que procesos investigativos sobre inclusión se han desarrollado mayormente en el campo educativo.

Palabras clave: inclusión, diversidad, productos investigativos.



2.1 Introducción

El término inclusión es utilizado en diferentes escenarios sociales y académicos como resultado del gran impacto que ha tenido el conocimiento y la evolución del concepto desde el contexto educativo, donde se esbozó a finales del siglo XX como el modelo con enfoque en derechos humanos que transformaría las prácticas educativas, aportando una visión heterogénea del estudiante y del proceso de enseñanza y aprendizaje, postura que democratizaría la educación y promovería mayor equidad y calidad (Arnaiz, 2019; Unesco, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Boggino, 2008; Blanco, 2006).

Es precisamente en la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, donde se expuso la necesidad de un cambio de paradigma que permitiera transitar desde el modelo homogenizante de integración, hacia un modelo inclusivo que trajera consigo un cambio de valores y actitudes frente a la diferencia entre las personas, estuvieran estas en riesgo o no de vulnerabilidad y exclusión (Arnaiz, 2019). Modelo que, a su vez, exhortara al reconocimiento de la diversidad, entendida esta como las particularidades presentes en la naturaleza misma del ser humano, categorizadas en género, religión, lengua, condición de discapacidad, orientación sexual, raza, prácticas culturales, entre otras (Zapata-Barrero, 2009). Estas características identifican y hacen único a cada hombre y mujer, por lo cual deben ser vistas como valor y no como defecto, para configurar, de este modo, una cultura de respeto, solidaridad, equidad, justicia y libertad (López, 2001).

Abordar la inclusión concebida desde la diversidad es imprescindible para la construcción de espacios de reconciliación y reconocimiento del otro, es por esto que la escuela como escenario de convergencia de subjetividades, debe cumplir una función decisiva en la promoción y apropiación de actitudes y prácticas inclusivas que fomenten la tolerancia, el respeto y la participación, de tal forma que contribuya a reducir los índices de segregación y desigualdad, propiciando ambientes en los que la convivencia y el aprendizaje se efectúen buscando el beneficio de todos (Martín, 2010).

Ahora bien, hablar de inclusión implica también enmarcar su acepción en diferentes contextos, como el educativo, religioso, étnico, social, político, económico y cultural, que permiten transversalidad en el sentido mismo de su definición, como una interacción generada desde el respeto a las diferencias individuales con una perspectiva de igualdad de oportunidades para todos (Soto, 2003). Al mismo tiempo, como un proceso de búsqueda constante para responder a la diversidad presente en la sociedad y que posibilite no solo aprender a vivir con la diferencia sino comprenderla y sacar provecho de esta (Echeita y Ainscow, 2011).

Cabe destacar que disciplinas como la antropología, la filosofía y la sociología han puesto su mirada en la inclusión como fenómeno social, favoreciendo su trascendencia a escenarios tan importantes como el familiar, laboral y cultural, entre otros, facilitando una mayor comprensión y valoración de las subjetividades, lo cual ha contribuido a ampliar la



participación de grupos étnicos y culturales en diversas esferas sociales, proporcionando una visión más amplia en el campo de investigación y su contexto en tanto entienden la educación como un proceso que enmarca en su totalidad la vida de las personas (Fernández, 2008) y sus interacciones en espacios formales y no formales.

Por su parte, la universidad no ha sido ajena a la visión holística de educación de calidad para la diversidad y la vida en sociedad, lo cual se evidencia en los ajustes curriculares, las estrategias para prevenir la deserción, la creación de posgrados que posibilitan la profundización del profesional en áreas específicas del saber y que a su vez consolidan la investigación como uno de los propósitos esenciales de la educación superior (Izarra y Escobar, 2007). En este sentido, en Colombia actualmente seis universidades¹ ofertan maestrías afines a las áreas de inclusión y diversidad (Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior [SNIES], 2019), lo que ha traído consigo el fortalecimiento de la investigación dirigida a estos temas, propiciando una apertura del campo de investigación que se extiende hacia diferentes contextos.

De este modo, el trabajo investigativo que se viene realizando de manera individual y colectiva, unido a la migración del concepto de inclusión y diversidad desde el marco educativo hacia la dimensión social del hombre, en todas sus formas, ha logrado despertar el interés de distintos actores sociales por conocer y realizar aportes alrededor de las prácticas inclusivas que se están gestando en las sociedades actuales, sus impactos, sus protagonistas y sus enfoques son, a menudo, elementos de investigación abordados por particulares e instituciones, pues una profesión debe estar fundamentada en los resultados de investigación y el estudio de los conocimientos sistemáticamente producidos en su campo (Hederich *et al.*, 2014).

Teniendo en cuenta que la publicación de resultados de investigación, más allá de mostrar el panorama de categorías como las propuestas en este estudio, ajustadas a un contexto determinado, posibilita también conocer las tendencias y las ausencias que emergen en el desarrollo de los procesos de investigación en este campo, es importante contar con revisiones sistematizadas que, aunque escasas en los procesos de investigación de las ciencias sociales, proporcionan mayor rigurosidad en el análisis cuantitativo y cualitativo de un tema (Grant y Booth, 2009).

En este sentido, se encuentran trabajos de revisión documental y bibliográfica como los realizados por Ceballos y Acosta (2015) en Colombia, y Suárez y López (2018) en España, cuyos objetivos circundan alrededor de la revisión y análisis de la producción académica generada desde la mirada de la inclusión en el espacio educativo, con el propósito de evidenciar la cantidad de productos publicados y las temáticas más recurrentes en esta área.

¹ Son las siguientes instituciones: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de San Buenaventura, Universidad de Manizales, Universidad del Cauca, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Surcolombiana.



Este es justamente el horizonte al que apunta el presente capítulo, pretende responder al interrogante ¿Cuáles son las tipologías de productos investigativos relacionados con inclusión y diversidad más recurrentes en Colombia?

Partiendo de esta premisa, con el fin de profundizar en los procesos de investigación científica desarrollados en Colombia y tomando como referencia la información de los investigadores registrados en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), desde el 2019 denominado Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación (Minciencia), a través de una revisión sistemática se pretende dar cuenta de los aspectos más relevantes de la producción académica y las líneas de investigación abordadas en el marco de la inclusión y la diversidad en sus múltiples escenarios. Lo anterior sin desconocer el cúmulo de saberes producto de investigaciones en este campo, realizadas por investigadores no adscritos a Colciencias, que a su vez contribuyen a comprender los retos que genera socialmente los procesos de inclusión y reconocimiento de la diversidad.

2.2 Metodología

Para la presente investigación se realizó una revisión de literatura, cuyo principal objetivo fue consolidar una perspectiva de lo que se ha publicado previamente en el área de interés (Grant y Booth, 2009), que permitiera examinar de forma cuantitativa y cualitativa, la información sobre los investigadores y los productos de investigación relacionados con los temas de inclusión y diversidad en Colombia, compilados en la plataforma de Scienti de Colciencias consultada para este estudio durante los meses de abril y mayo de 2019.

Así, para dar cuenta de los aspectos más relevantes de la producción académica y las líneas de investigación, se construyó una matriz donde se clasificó la información de acuerdo con los parámetros establecidos por el modelo de medición del Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación y Dirección de fomento a la investigación (2018); seguidamente se consultó la plataforma de Scienti de Colciencias, seleccionando la opción de servicios de consulta, una vez verificadas las distintas opciones, se eligió la opción de búsqueda por currículum y se establecieron como patrones de indagación las siguientes categorías: inclusión, educación e inclusión, educación especial y diversidad.

La información se clasificó según los criterios establecidos por la plataforma Scienti, en tres categorías así: productos resultados de actividades de nuevo conocimiento, productos resultados de actividades de apropiación social del conocimiento y productos resultados de actividades relacionadas con la formación de recurso humano para la ciencia, la tecnología y la innovación (CTeI). La evaluación de la calidad de los productos se realizó de acuerdo con la presentación de las fuentes primarias, el nivel de autenticidad y el contenido informativo (Whittemore, 2005), que se encontraba registrado en el currículum. CvLAC de cada investigador.



2.3 Resultados

Este apartado contiene los resultados de la revisión realizada, presentados en cinco tablas de la siguiente manera: una primera tabla comparativa de los registros encontrados y cuatro tablas organizadas de acuerdo con la categoría del investigador y las tipologías de productos establecidos en el modelo de medición de Colciencias utilizado para categorizar los productos hallados en esta investigación.

A continuación, se presenta la **Tabla 2-1** con los registros encontrados según los patrones de búsqueda establecidos.

Tabla 2-1. Registros hallados al inicio y luego de la revisión, según patrones de búsqueda establecidos

Patrón utilizado	Inicial	Depurada
Inclusión	1324	559
Educación y diversidad	672	3
Educación especial	13873	30
Diversidad	1852	219
Total	17721	811

36

Presentar los registros hallados para cada patrón de búsqueda haciendo un paralelo con los registros que resultaron después de la revisión de cada uno de estos, permitió observar una reducción sustancial en el número de registros que representan la cantidad de investigadores que tienen productos abordados desde las áreas de inclusión y diversidad. Cabe aclarar que los registros recogidos inicialmente se compararon entre sí con el fin de eliminar los datos duplicados para cada patrón de búsqueda, lo cual trajo consigo una disminución considerable del consolidado global inicial de la revisión. La **Tabla 2-2** presenta información relacionada con la categoría de los investigadores.

Tabla 2-2. Categoría de los investigadores en cada patrón de búsqueda

Categoría del investigador	Inclusión	Educación y diversidad	Educación especial	Diversidad
Investigador emérito (IE)	4	0	1	3
Investigador senior (IS)	22	0	1	3
Investigador asociado (I)	84	0	0	12
Investigador junior (IJ)	91	0	3	25
Sin categoría	356	3	25	176
Total	559	3	30	219



Tener en cuenta la categorización hecha por Colciencias a los investigadores permite conocer el nivel de reconocimiento que tiene el investigador, lo cual varía desde investigador junior (IJ) hasta el investigador emérito (IE), por tanto la tabla 2-2 evidencia que para este caso, son pocos los investigadores categorizados que han abordado las temáticas propuestas para cada patrón de búsqueda y que por el contrario la mayoría de trabajos encontrados en éstas áreas son productos de investigadores sin categoría ante Colciencias.

Seguidamente se presenta la **Tabla 2-3** con las tipologías de productos hallados para las actividades de nuevo conocimiento.

Tabla 2-3. Tipología de los productos resultados de actividades de nuevo conocimiento para cada patrón de búsqueda

Tipología de productos	Inclusión	Educación y diversidad	Educación especial	Diversidad	Total de registros para cada tipología
Artículo A, B, C	151	1	1	58	211
Artículo D	0	0	0	0	0
Notas científicas	0	0	0	0	0
Libros resultados de investigación	118	1	5	56	180
Capítulos en libro resultado de investigación	128	2	7	68	205
Total, registros para cada patrón de búsqueda	397	4	13	182	

A esta tipología corresponden aquellos productos que hacen un aporte significativo al estado del arte de un área del conocimiento (Colciencias, 2018), de lo cual se puede decir que la categoría *inclusión* tiene un aporte considerable en la generación de productos de nuevo conocimiento. La publicación en revistas indexadas es la tipología de producto más recurrente, seguida de los capítulos de libro; característica que se presenta de igual forma en la categoría *diversidad*. Cabe destacar que, de los 818 investigadores registrados en las categorías propuestas, menos de 50 % tienen productos resultados de actividades de nuevo conocimiento.

En cuanto a los productos de actividades de apropiación social del conocimiento en la **Tabla 2-4** muestra la clasificación.

Tabla 2-4. Tipología de productos resultados de actividades de apropiación social del conocimiento para cada patrón de búsqueda

Productos	Inclusión	Educación y diversidad	Educación especial	Diversidad
Participación ciudadana en CTel y creación	0	0	1	0



Productos	Inclusión	Educación y diversidad	Educación especial	Diversidad
Estrategias pedagógicas para el fomento de la CTel	15	0	0	3
Comunicación social del conocimiento	71	0	4	70
Circulación de conocimiento especializado	79	0	11	5
Total	165	0	16	78

Aquí se relacionan todos los productos generados a través de procesos de investigación con la participación de la comunidad. *Comunicación social del conocimiento* y *circulación de conocimiento especializado* son las dos tipologías con mayor frecuencia de producción en los patrones de inclusión y diversidad, lo cual muestra que la participación en eventos, talleres, creación y circulación de documentos impresos son ejercicios recurrentes en el quehacer de los investigadores.

La **Tabla 2-5** contiene la relación de los productos resultados de actividades de formación del recurso según las categorías establecidas.

Tabla 2-5. Tipología de productos resultados de actividades relacionadas con la formación de recurso humano para la CTel, según cada patrón de búsqueda.

Productos	Inclusión	Educación y diversidad	Educación especial	Diversidad
Dirección de tesis de doctorado	11	0	0	2
Dirección de trabajo de grado maestría	76	0	1	15
Dirección de trabajo de grado pregrado	203	2	6	14
Proyectos de investigación y desarrollo	31	1	6	41
Proyectos de investigación-creación	1	0	4	0
Proyectos de investigación, desarrollo e innovación	6	0	1	3
Proyecto de extensión y responsabilidad social en CTel	6	0	0	1
Apoyo a creación de programas o cursos de formación de investigadores	0	0	0	0
Acompañamientos y asesorías de línea temática del programa Ondas	0	0	0	0
Total	334	3	18	76



Es claro que las investigaciones desarrolladas en esta área se han enmarcado dentro de los procesos de formación de pregrado y posgrado, dejando de lado las acciones orientadas a los procesos de impacto comunitario o proyección social, como se evidencia en la ausencia de proyectos dirigidos a la formación de investigadores y acompañamiento de líneas temáticas del programa Ondas. Por otro lado, en lo referente a los temas o líneas de investigación abordadas en productos como artículos de revista, libros y capítulos de libros, se hallaron tres tendencias definidas como lo muestra la **Figura 2-1**.

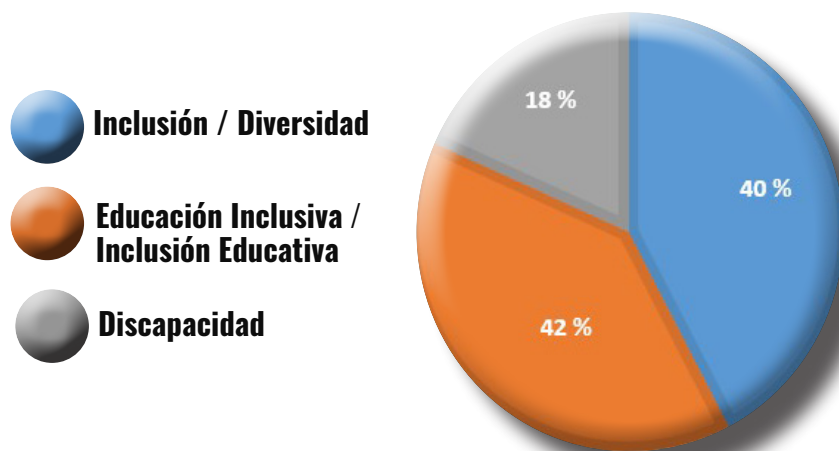


Figura 2-1. Líneas de investigación

Lo anterior permite afirmar que, del cien por ciento de los productos encontrados, el 42 % se ubica en el escenario educativo, desde las concepciones de inclusión educativa y educación inclusiva, el 40 % corresponde a temáticas relacionadas con diversidad e inclusión desde el ámbito social, por último, el 18 % de los trabajos están orientados a la atención de las personas en situación de discapacidad. A continuación, se presenta el mapa de Colombia, con la georreferenciación de los investigadores adscritos a Colciencias, con productos vinculados a las categorías propuestas para el presente estudio (**Figura 2-2**). Cabe aclarar que se hallaron 48 investigadores cuyos procesos investigativos se han desarrollado en el exterior, en países como Venezuela, México, Estados Unidos, Cuba y Chile, entre otros.

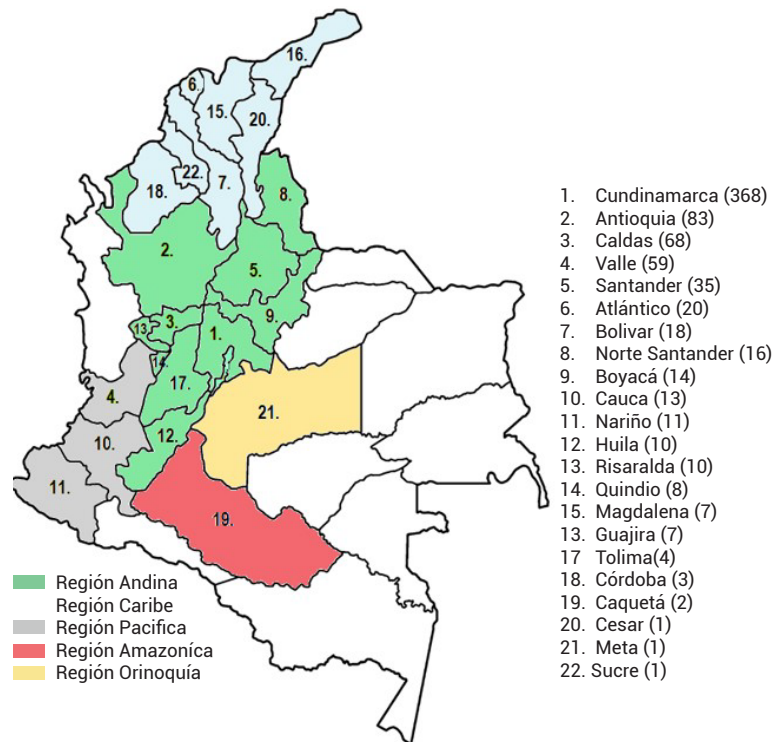


Figura 2-2. Cantidad de investigadores con procesos desarrollados en las áreas de inclusión y diversidad, por departamento

La **Figura 2-2** indica que los investigadores con productos relacionados con las categorías propuestas están concentrados principalmente en la región Andina (616 registros), seguida de la región Pacífica (83 registros) y Caribe (56 registros), por su parte, en las regiones de Orinoquía y Amazonía los registros hallados son casi nulos (3 registros). Lo cual podría estar relacionado con la proyección investigativa que tienen algunas de las universidades presentes en estas regiones.

2.4 Discusión

En la búsqueda por establecer políticas educativas inclusivas en Colombia, se han adoptado planteamientos de autores como Echeita y Ainscow (2011) y Arnaiz (2019), entre otros, reconocidos como referentes conceptuales en el recorrido hecho desde lo que inicialmente se formuló como integración, hasta su configuración como educación inclusiva, entendida esta desde el ámbito institucional como los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por los diferentes actores educativos para la atención a la diversidad en el aula escolar.

Dentro de esta perspectiva, se enmarcan mayoritariamente los productos de investigación encontrados en la revisión efectuada para el capítulo, lo cual manifiesta que en Colombia existe una continua reproducción de modelos educativos externos que se institucionalizan y subestiman las características y necesidades propias del contexto social y cultural, piensan la inclusión desde la educación institucional con el precepto de la escuela como modelo de formación de sociedad. Se asume así la educación inclusiva como factor determinante en



la eliminación de la exclusión social, atendiendo las poblaciones étnicas, con discapacidad, género, religión y clase social que confluyen en la escuela (Echeita y Ainscow, 2011).

Por su parte, se hallaron trabajos que abordan desde las políticas públicas hasta las prácticas sociales de inclusión, exponiendo la importancia de extender el horizonte más allá de las aulas escolares como principio de justicia y equidad social (Dyson, 2008; Azorín, 2016). Con ello, se identifica la necesidad de modelos sociales inclusivos, en los que, desde las políticas nacionales, no se sigan clasificando ni sesgando las poblaciones con categorías como *vulnerabilidad* (MEN, 2005).

Con la búsqueda realizada para el presente capítulo, es claro que los trabajos de investigación que se vienen desarrollando en Colombia bajo la mirada de inclusión, educación y diversidad, apuntan principalmente al espacio institucional que, si bien son importantes, resultan exiguos si se tiene en cuenta que la educación no es un hecho que ocurra exclusivamente en las instituciones sino que las trasciende, pues la educación habita en todos los espacios sociales que las personas tienen para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, como la familia, el vecindario, el parque, las instituciones, entre otros. Por ello, inclusión más que el reconocimiento de la diferencia, es la participación de los individuos en todos los campos sociales en los que convergen.

Así mismo, es importante destacar que hay algunos planteamientos que se ubican como *material gris* es decir, procesos investigativos que están desarrollándose alrededor de la categoría de educación para la inclusión y que no están involucrados en este tipo de mediciones. Sin duda, el conocimiento que se está produciendo en este espacio, poco a poco debe migrar hacia escenarios quizá más formales como el de Colciencias, lo que permitiría difundir con mayor eficacia las apuestas hechas en el marco de esta nueva corriente que busca consolidar una visión holística de la inclusión desde el campo social y sus representaciones.

2.5 Conclusiones

En Colombia existen investigadores que vienen desarrollando diferentes propuestas articuladas en las categorías inclusión y diversidad, ubicándose principalmente en los departamentos de Cundinamarca, Antioquia y Caldas, lo que podría relacionarse con la existencia, en estas zonas, de programas posgraduales vinculados a las categorías ya mencionadas.

Es importante destacar que la producción de material bibliográfico propio es escasa, de lo cual podríamos inferir que los investigadores en estas áreas han orientado su trabajo a la asesoría de procesos de formación, dejando de lado la generación de nuevo conocimiento. Lo anterior plantea la necesidad de incentivar mayores procesos de investigación y producción de conocimiento de impacto social en estas áreas.

El hecho de que en su mayoría los investigadores no estén categorizados suscita varias preguntas, entre ellas, ¿Cuál es la valoración que hace Colciencias de los desarrollos que



involucran procesos de inclusión? ¿La vinculación de estas investigaciones al área social podría generar que no cumplan con estándares requeridos por Colciencias para evaluar y formalizar los productos de investigación adelantados? ¿Qué tanto el interés de los investigadores de estas áreas, está en dialogar con los estándares de medición que tiene Colciencias?

Vale la pena destacar que revisiones como la realizada para esta publicación hacen un valioso aporte, en la medida en que permiten generar un panorama más amplio de los procesos que se vienen desarrollando en Colombia en materia de inclusión, lo cual se convierte en un sustento válido para próximas investigaciones en este campo.

Referencias

- Arnaiz, S. P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699.
- Azorín, A. C. (2016). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 8(6), 1-10. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10323>
- Blanco, G. M. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302%0ACómo>
- Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar: aportes para trabajar en el aula y la escuela. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 7(14), 53-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031004>
- Ceballos, M. B. y Acosta, M. N. (2015). Análisis documental sobre inclusión educativa en Colombia a partir de la producción académica de estudiantes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y de Licenciatura en Educación Infantil de tres universidades. *Interacción*, 14, 111-128. <https://doi.org/10.18041/1657-7531/interaccion.0.2340>
- Colciencias. Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación, & Dirección de fomento a la Investigación. (2018). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2018*. Recuperado de https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/4._anexo_1._documento_conceptual_del_modelo_de_reconocimiento_y_medicion_de_grupos_de_investigacion_2018.pdf
- Dyson, A. (2008). Beyond the school gate: schools, communities and social justice. *Orbis Scholae*, 44(0), 0-14. Recuperado de http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_2_03.pdf
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fernández, B. J. (2008). Educación especial. Una aproximación a la investigación en el contexto español. *RMIE*, 13(38), 945-968. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000300012&script=sci_arttext



- Grant, M. J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hederich, M. C., Martínez, B. J. y Rincón, C. L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(66), 19-54. <https://doi.org/10.17227/1203916.rce6619>
- Izarra, D. y Escobar, F. (2007). Pertinencia de la investigación en los estudios de postgrado de la UPEL-IMP. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 165-186. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822207%0ACómo>
- López, M. M. (2001). *Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11074/CC-63_art_4.pdf?sequence=1
- Martín, M. E. (2010). La educación especial tras largos siglos de rechazo. *Pedagogía Magna*, (5), 71-79. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266414401_LA_EDUCACION_ESPECIAL_TRAS_LARGOS_SIGLOS_DE_RECHAZO
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Documento n.º 2. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-90668.html?_noredirect=1
- Soto, C. R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electronica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 16. Recuperado de file:///D:/Downloads/articulo_redalyc_44730104.pdf
- Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior. (2019). *Consulte programas académicos*. Recuperado de <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa>
- Suárez, L. B. y López, M. A. (2018). Investigación en educación inclusiva : la producción de trabajos en revistas españolas y tesis doctorales . *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 151-174. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/348>
- Unesco. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Inmanencia*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Whittemore, R. (2005). Combining evidence in nursing research: methods and implications. *Nursing Research*, 54(1), 56-62. <https://doi.org/10.1097 / 00006199-200501000-00008>
- Zapata-Barrero, R. (2009). Diversidad y política pública. *Papeles del Psicólogo*, (104), 93-104. Recuperado de https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Boletin_ECOS/Boletin_8/diversidad_y_politica_publica_R.ZAPATA-BARRERO.pdf



CAPÍTULO III

DISCRIMINACIÓN NO INTENCIONAL EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Lina Tatiana Sierra Barón
Diana Paola Galindo Lavao
Willian Sierra-Barón
Julieth Milena Rincón

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo establecer el tipo de experiencias de acompañamiento familiar que han desarrollado los padres de los niños y las niñas con discapacidad auditiva en el proceso educativo de básica primaria en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva. Este estudio tiene enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. Para la recolección de la información se utilizaron las técnicas de entrevista semiestructurada, revisión documental y talleres. Se encontró que existe un desconocimiento sobre la discapacidad auditiva por parte de la familia, esto suele llevar a los padres a atender las necesidades de sus hijos de manera exagerada, haciéndolos sentir bien consigo mismo aun cuando no están seguros de que estén haciendo lo adecuado, este acompañamiento está relacionado con la sobreprotección, exceso de afecto y apego hacia sus hijos que impide que tengan un libre desarrollo de sus potencialidades.

Palabras clave: discriminación no intencional, inclusión, discapacidad auditiva, niños.



3.1 Introducción

La discapacidad es un fenómeno que trae consigo cambios y transformaciones en los diferentes aspectos que constituyen los entornos del individuo, tanto el familiar como el social, en la mayoría de las ocasiones se carece de herramientas que permitan un afrontamiento apropiado de la situación (Hurtado y Agudelo, 2014). A pesar de la amplia normatividad y las actividades relacionadas con el problema de la discapacidad auditiva, la sociedad establece barreras que impiden que la población con discapacidad participe en igualdad de condiciones con respecto a las demás personas en la vida familiar, social y comunitaria, las oportunidades para disfrutar plenamente de sus derechos aún carecen de garantías plenas (Meléndez, 2019).

Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2005) en Colombia se registraron 2.765.491 personas en condición de discapacidad con una equivalencia porcentual del 6,3 % a nivel nacional, así mismo se identificó que la prevalencia era mayor en hombres que representan el 6,6 % a diferencia de las mujeres con un porcentaje del 6,1 %. Las prevalencias más altas se hallaron en el sur colombiano en departamentos como el Cauca con un 9,7 %, Nariño con un 9,3 %, Boyacá con un 8,8 %, Huila con un 8,7 %, Quindío con un 8,0 %, Tolima con un 7,9 % y Putumayo con un 8,1 %.

45

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) reporta que a nivel mundial se registran 360 millones de personas con pérdida auditiva lo que en términos porcentuales equivale a un 5,3 % de la población en el mundo, además en Colombia el 17,3 % de la población padece discapacidad auditiva (DANE, 2005), así mismo según datos estadísticos en el municipio de Neiva se registran 1.192 personas sordas de las cuales el 50,8 % son hombres, el 49,1 % son mujeres y el 7,0 % equivale a escolares con edades comprendidas entre 3 y 17 años (Instituto Nacional para Sordos. INSOR, 2006).

Como las cifras advierten, la pérdida auditiva es la patología más habitual al momento de nacer, sin embargo, no es examinada ni descubierta porque los programas de tamizaje desarrollados para evaluar a los neonatos usualmente buscan otro tipo de alteraciones y han dejado de lado la pérdida auditiva. Esta limitación tiene considerables consecuencias relacionadas con el desarrollo emocional, social y educacional de la persona, a pesar de ser una condición que no es visible físicamente (Flores y Berruecos, 1991; López y Valenzuela, 2015).

En las instituciones educativas se presentan dificultades con los padres de familia de los estudiantes sordos y con los mismos docentes porque la práctica educativa debe ajustarse a la convivencia de los estudiantes sordos y los oyentes, expuestos a un mismo proceso académico pero en condiciones diferentes, es decir, se debe flexibilizar, adaptar el currículo a la población sorda, ya que su especialidad implica la superación de las dificultades de comunicación e interacción durante el proceso educativo (Sánchez *et al.* 2019).



Ello requiere que se comprenda que la educación inclusiva se realiza con niños que no tienen discapacidad auditiva, pero que comparten un mismo espacio y tiempo dentro del aula, con un lenguaje y proceso de acompañamiento diferente, por lo tanto, requiere que los padres y el entorno familiar comprendan y repliquen esta misma práctica social y pedagógica en casa, que juegue un rol determinante para alcanzar esa educación incluyente y de calidad (Morales, 2015), no obstante, los docentes de la institución advierten que el acompañamiento familiar a los niños con discapacidad auditiva no es lo suficientemente comprometido, pues los padres no asisten a las respectivas capacitaciones que propone la institución ni a las reuniones y tampoco manifiestan interés en aprender el lenguaje de señas (Díaz *et al.*, 2018).

La familia es considerada la primera institución que influye en el niño porque transmite valores, costumbres y creencias a través de la diaria convivencia. Así mismo, es la primera institución educativa y socializadora, ya que desde que el niño nace experimenta las consecuencias formativas de su entorno familiar (Guevara, 1996; Simón *et al.* 2016).

Tradicionalmente la familia cumple las funciones básicas relacionadas con la crianza y la socialización del niño, las cuales consisten en asegurar la supervivencia, el crecimiento sano y el desarrollo de las conductas de comunicación, aportar un clima de afecto que favorezca el desarrollo psicológico, proporcionar la estimulación necesaria para que desarrollen la capacidad de relacionarse con su entorno físico y social respondiendo a sus demandas, y, por último, la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educar (Morales-Borja *et al.*, 2016).

Algunos autores señalan tres aspectos básicos relacionados con la familia; el primero hace referencia a que la familia como estructura es cambiante y que estos cambios obedecen al periodo histórico y social de cada época; el segundo, alude a que en el grupo familiar se da el proceso de socialización primario, este proceso tiene como objetivo que los hijos se comporten de acuerdo con las exigencias vigentes del contexto; tercero, todo grupo familiar tiene su dinámica interna y externa (Garreta, 2015).

De lo anterior se puede afirmar que la familia ha evolucionado en su estructura debido a la misma cultura que ha estereotipado los roles y ha caracterizado y distinguido los comportamientos tanto para hombres como para mujeres, por ejemplo, los comportamientos de ternura, llanto y mimos son característicos de la mujer, de otro lado, los hombres se han catalogado como fuertes física y emocionalmente. Santos *et al.* (2009) y Santibáñez *et al.* (2018) plantean que, en la ausencia de la madre, es la hija quien asume su rol de ordenadora y guía, mientras que los hijos varones mantienen su papel de sujetos dependientes.

Sin embargo, se han generado transformaciones en la dinámica interna familiar con el creciente ingreso de la mujer al mercado laboral, la planificación familiar y la preparación



académica. Las nuevas caras y facetas de la mujer en el contexto social han implicado modificaciones significativas en la dinámica familiar, debido a que la responsabilidad del hogar ya no es solo asunto de género femenino, lo que ha contribuido en gran medida a que la responsabilidad de la figura del padre se vea más comprometida en las labores del trabajo doméstico (Arenas *et al.*, 2018; Sierra y MadariagaAbello, 1997). En este orden de ideas, la comunicación que puede ser expresada a través de acciones y lenguaje verbal o no verbal, resulta ser un factor fundamental en la dinámica familiar para el buen desarrollo de estos roles, la buena convivencia, el intercambio de pensamientos, emociones y sentires (Hernández *et al.*, 2014).

La comunicación se puede afrontar desde diferentes modalidades: la primera, es la bloqueada, aquella que posee como características poco diálogo e intercambios entre los miembros de la familia; la segunda, denominada comunicación dañada, en la que las relaciones familiares están selladas por intercambios que se basan en reproches, sátiras, insultos, críticas destructivas y silencios prolongados; la tercera tipología es la comunicación desplazada, que se caracteriza por buscar la mediación de un tercero cuando los miembros de la familia no se sienten competentes para resolver las diferencias existentes (Agudelo, 2005; Rodríguez, 2011).

47

También hay periodos de estabilidad y cohesión que pueden ser reflejados por una comunicación directa, la cual es entendida como expresión “clara de acuerdos y desacuerdos y en la coherencia entre lo verbal y no verbal, generando unión entre los implicados aún en situaciones de desacuerdo y tensión” (Agudelo, 2005, p. 9), lo que demuestra un aspecto integrador, abierto al diálogo y fructífero donde no se desconoce la diversidad de caracteres y personalidades de los miembros familiares.

No obstante, a pesar de que las funciones anteriormente dichas son propias de cualquier familia y se cumplen la mayoría de las veces de forma espontánea, en el caso de una familia con algún miembro con discapacidad la distribución de roles y funciones familiares necesitan redefinirse (Calvo *et al.*, 2016; Morales-Borja *et al.*, 2018). Si la discapacidad se presenta en alguno de los padres, supone un mayor cambio en la medida en que, además del cuidado de esta persona se impone la necesidad de que alguien se ocupe de ganar el dinero, arreglar la casa, preparar la comida, imponer autoridad, etc.; pero cuando la persona con discapacidad es un hijo, el ajuste estructural es menor (Guevara y González, 2012).

La asignación de este cuidador familiar suele ser cultural y sigue una pauta generalmente ligada al género, es decir, el hombre es el que hereda funciones ejecutivas y la mujer de servicios en el que el desarrollo de esta función la mayor parte de las veces la cuidadora no tiene apoyo ni se reconoce su labor (Castaño *et al.*, 2018; Sánchez, 2009).

Por esta razón, las familias deben redefinirse para contemplar los posibles cambios en el estilo de vida a partir de las necesidades del niño o niña con discapacidad. Uno de estos



cambios es la incorporación dentro de la dinámica familiar de un método de comunicación acorde con el déficit del pequeño, así como la búsqueda de asesoría externa con profesionales especialistas en discapacidad, pues casi siempre la estimulación que requiere se extiende más allá de lo que la familia puede ofrecer (Peralta y Arellano, 2013).

Como se advierte entonces, las funciones tradicionales asociadas a los roles de madre, padre, hijo y hermano se alteran, como también las interacciones de la familia con la sociedad. En este tipo de educación especial, los aspectos encaminados a la relación entre la familia y las necesidades educativas especiales es pobre y escasa (Sánchez *et al.*, 2003; Florian, 2010; Martínez-Figueira *et al.*, 2015).

La participación de los padres en la educación de sus hijos trae consigo diversas ventajas. Cuando se evidencia esta cooperación se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del infante, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona una mejor comprensión del proceso de enseñanza (Brown, 1989; Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, 2015).

48

La relación entre la participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento escolar de los niños, indica que los hijos de padres más participativos son más productivos que los hijos de padres con menor participación en las actividades escolares, así mismo, cuando los padres tienen mayor participación se evidencia en ellos mayores aspiraciones y conductas positivas hacia sus hijos (Stevenson y Baker, 1987; Furguerle-Rangel *et al.*, 2016). Por otra parte, cuando se presenta una relación positiva entre padres y maestros esto favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bello, 1996; Vegas *et al.*, 2018). Este proceso es significativo cuando en la familia un hijo presenta algún tipo de discapacidad.

Esta participación de los padres en la educación de sus hijos ha sido definida de diversas maneras. Para algunos autores existen tres tipos de participación en la educación del niño: el conductual, el cognitivo-intelectual y el personal. El conductual se refiere a la participación de los padres en las actividades de la escuela (por ejemplo, asistir a conferencias, eventos escolares, visitas que los padres realizan a la escuela en un año escolar para informarse sobre el rendimiento del hijo o de la administración escolar) y de la casa (ayudar al niño con la tarea). El involucramiento cognitivo-intelectual se refiere a exponer al niño a actividades que lo estimulen intelectualmente, como ir a bibliotecas. El involucramiento personal se refiere a mantenerse informado y estar al corriente de su conducta y aprovechamiento del niño en la escuela (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Benítez, 2014).

Nord (1998) afirma que la participación de los padres en la educación de su hijo es significativa para el triunfo escolar pero no todos los infantes cuentan con padres que sea participantes en el contexto educativo. De igual manera, los estudiantes se desarrollan en contextos complejos pues carecen de la presencia de uno de los padres, viven con los abuelos que, si bien los cuidan, en otros aspectos no son solventes en el acompañamiento



académico. Algunos padres no estimulan intelectualmente a sus hijos sordos, debido a que tienen condiciones económicas vulnerables y no se han creado ambientes que favorezcan un aprendizaje significativo para el niño (López y Guaimaro, 2015).

Marchesi (1981) señaló datos originarios de la Oficina de Estudios Demográficos de la Universidad de Gallaudet con relación a niveles intermedios de rendimiento académico entre alumnos sordos y oyentes. Los resultados estimaban diferencias entre 6 o 7 años. Se insiste en las dificultades específicas de comprensión lectora o expresión escrita, a lo cual se añaden aspectos como: limitaciones cognitivas ligadas a la merma de la estimulación socio-lingüística que padecen en la primera infancia; bajo dominio de la lecto-escritura; fallo en el código de acceso: difícil, poco consistente y artificial para el bebé sordo; inadaptación de la oferta de escolarización y escasez de propuestas metodológicas y comunicativas para la identidad de la persona sorda; problemas añadidos a su auto-concepto, baja autoestima, inmadurez o inseguridad; poca correlación entre las aptitudes intelectuales y la inserción laboral. Según Platone (1999), “las familias deben ser reconocidas como ecologías psicosociales o sistemas interrelacionados persona-ambiente donde se adquieren los significados y las expectativas acerca de los logros y de las relaciones interpersonales” (p. 48), o sea, la familia constituye un elemento representativo para todo individuo.

Cuevas (2013) plantea que la combinación de los estudios críticos sobre la sordera y la teoría política permite entender esta condición de discapacidad como un constructo por parte del sector educativo. Este dispositivo educacional es oralista y anhela determinar el campo de acción y la producción de subjetividad de los sordos, partiendo del modelo ideal de sujeto moderno y del ciudadano democrático, este modelo es fundamentado en el oralismo y el autismo, situación que simbólicamente violenta a la población sorda. En oposición a esto, la acción sociopolítica de los sordos, activa una biopolítica afirmativa del cuerpo reconociendo su identidad de cultura sorda. Durán (2011) aborda lo que ocurre en una familia cuando nace un hijo ciego o sordo y cómo es vivida la experiencia de maternidad y de paternidad cuando está cruzada por la discapacidad. En este sentido González (2011) indica que la dinámica familiar es importante, ya que permite la integridad del grupo familiar, lo que facilita crear una atmósfera armoniosa que actúa como estímulo, facilita la inserción en el contexto familiar, social, educativo.

Al mismo tiempo Valladares (2011) afirma que desde el momento en que los padres sospechan la existencia de discapacidad implica analizar los significados que se construyen en relación con la condición de discapacidad. Según Torres *et al.* (2008), existen diferentes relaciones de cooperación, intercambio, poder y conflicto en las familias. El varón es principalmente el protector y proveedor y asume cualquier labor que realice en casa como ayuda. Mientras que se puede notar una desigualdad de género ya que se encontró que día a día se van haciendo diferencias en la crianza, sin percibir que tales diferencias llevan a desigualdades de oportunidades, de libertades y de expectativas.



La familia por ser el primer ambiente social de interacción donde se desarrolla el niño debe considerarse como la colaboradora primordial para su educación y para su escolaridad, sin embargo, las reacciones más esperadas frente a la discapacidad son las vinculadas al sentimiento de negación de la sordera. Es por esto por lo que surgen dificultades en la comunicación dentro de la familia y es necesario que se establezcan formas para la interacción diaria (Bautista, 1997; Barrientos, 2013).

Suárez, Rodríguez y Castro (2006) plantean que cuando el menor presenta una sordera muy profunda, esto genera en la madre efectos negativos a nivel psicológico. En este sentido Marchesi (1983) estableció que la causalidad de la sordera en los menores que la presentaban y que eran hijos de padres oyentes era adquirida y que en los niños que eran hijos de personas sordas era hereditaria. Ahora bien, cuando el niño que posee una discapacidad auditiva se enfrenta al aprendizaje en un ámbito educativo, intervienen varios factores que se deben potencializar para el desarrollo de su comunicación. Por lo tanto, es preciso decir que la autopercepción de la eficacia en el proceso de escritura de niños sordos y oyentes de básica primaria y secundaria es un elemento fundamental para el desarrollo de procesos de escritura y calidad en los textos (Gutiérrez, 2011).

Por otra parte, según Castro (2003), la disponibilidad y accesibilidad de la comunicación padres-hijos es quizás la variable individual más importante en el desarrollo de los niños sordos. Un temprano establecimiento del lenguaje fundamenta la adquisición de la lecto-escritura y de herramientas cognitivas y sociales durante la escuela, y puede ser el mejor predictor individual del éxito académico. Sin embargo, los niños sordos de padres oyentes están en desventaja, debido a que su comunicación depende del interés de los padres por aprender y utilizar lengua de señas.

Para Benavides (2002), el niño sordo con padres sordos emplea el lenguaje de señas de manera más adecuada. La razón fundamental es la exposición natural a las señas que tiene el niño cuyos padres son sordos, la cual funciona como muestra lingüística que va a adquirir. Sin embargo, tanto los oyentes como los sordos, sin importar su tipo de padres, nacen igualmente competentes para la adquisición del lenguaje y el desarrollo de un sistema comunicativo que les permita interactuar con su medio ambiente. Los niños sordos tienen una predisposición natural a adquirir el lenguaje de señas, pero solo lo adquirirán si en su medio es utilizado, de lo contrario, solo desarrollarán una serie limitada de gestos.

Por su parte, Velásquez (2014) afirma la necesidad de que los padres de los niños sordos cuenten con la formación en lengua de señas y brinden una atención diaria al modelo lingüístico, para que el niño adquiera y desarrolle esta lengua de manera natural en diferentes interacciones comunicativas y dentro del jardín, para así aportar al proceso de construcción y reconstrucción de conocimiento y nuevos aprendizajes. De tal manera que el empoderamiento entre docentes y estudiantes en condición de discapacidad auditiva genere puentes



de comunicación para el aprendizaje en el lenguaje de señas y el escrito (Paz, 2010). Por otra parte, Flores y Berruecos (1991) mencionan que el sentido de la audición es fundamental para el desarrollo del habla y expresiones en el niño además de que este proporciona elementos para la adaptación social y académica ya que por el contrario la pérdida de este sentido genera consecuencias negativas en el aprendizaje.

En los últimos años se ha producido un importante y significativo crecimiento en las investigaciones y publicaciones sobre este tema. Marchesi (1981) señala que anteriormente estos escritos se orientaban solo a debatir que el lenguaje de señas era un conjunto de gestos desordenados incompletos y sin expresiones concretas que ponía en evidencia las malas actitudes al lenguaje del niño sordo, más adelante las investigaciones se destinaron a su descripción lingüística y, a partir de allí, se estructuró el desarrollo y la adquisición de estos signos en los niños sordos. En consecuencia, se data que en Colombia existen estrategias pedagógicas para la atención a las personas en condición de discapacidad auditiva, en el caso de que los niños adquieran elementos para el lenguaje de señas y el lenguaje escrito (MEN, 2006).

Desde la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), la familia es considerada como la principal base del ser humano, fundamentalmente por los roles que desempeñan en la convivencia con la sociedad, lo cual implica la colaboración, la comunicación, la existencia de información y el respeto entre unos y los otros. También se halló que las familias se esmeran por superar dificultades así no sea con familiares directamente, sino a su vez con las personas que lo rodean y con los que se relaciona a diario de manera afectiva, económica, psicológica, social y de consumo. En esta perspectiva Torres *et al.* (2008) afirman que la familia es un sistema de interrelación biopsicosocial entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción.

Para Flaquer (1998) la familia es un conjunto de personas que desencadena una serie de elementos como la procreación la educación y el desarrollo de los hijos. Al respecto Alberdi (1995) señala que la familia es el conjunto de dos o más personas unidas una relación marital de hecho que conviven y económicamente se apoyan. Ahora bien, desde el punto de vista de la sociología, la familia es un grupo de personas inmersas en un sistema social en la cual sus vínculos son fundados por lazos biológicos y sociales que tienen funciones determinadas para cada una de las personas que integran el grupo (Páez, 1984).

La familia, desde esta perspectiva, se constituye en un eficaz espacio social que rodea al niño en sus primeros años, que va acompañando su desarrollo y en ciertas condiciones va potenciando sus habilidades. Aquí, los padres encausan estrategias educativas las cuales poseen como característica la bidireccionalidad en las relaciones padres-hijos, un ejemplo es el acompañamiento en las primeras experiencias significativas que se identifican no solo en la percepción y aplicación de la norma dentro del hogar, sino también en otras



variables implicadas en esta relación como el nivel afectivo y comunicativo y el grado de aceptación tanto de los padres hacia los hijos como de estos hacia sus padres (Cadenas, 2015; Quintana, 1993).

Desde la mirada psicológica, se indica que la familia va más allá de las relaciones, por el contrario, estas se van gestando de generación en generación. En este sentido Minuchin (1982) refiere que la familia va cambiando y evolucionando desde las situaciones que regulan las relaciones dentro del grupo familiar, y que esas interacciones están mediadas por comportamientos que se establecen como correctos. Para Quintero (2007), la familia es un espacio que contribuye al desarrollo de la persona a nivel afectivo y por ende a la satisfacción de necesidades en lo social y emocional, además de permitir la adquisición de normas y valores.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Hernández (2001) afirma que a la familia le corresponde: i) el adecuado funcionamiento biológico de los individuos de la sociedad, ii) la reproducción de sus miembros, iii) su adecuada socialización, iv) la provisión y distribución de los bienes y servicios, v) el mantenimiento del orden dentro del grupo y en su relación con el resto del sistema social y vi) la definición del sentido de la vida y la motivación para preservar la supervivencia individual y del grupo.

Para completar la concepción de familia, esta es considerada también como un sistema abierto que se autorregula por medio de reglas de interacción y a su vez está en constante transformación. Además, no solo es importante la estructura de los subsistemas sino también el funcionamiento adaptativo de la familia frente a los cambios externos (Rodrigo y Palacios, 2001).

Así pues, el concepto de familia desde el enfoque ecológico la identifica como ese constructo que acompaña a sus miembros en cada una de sus actividades académicas, personales, laborales y sociales que permiten el desarrollo, participación e interacción y conexión (Bronfenbrenner, 1979), es decir, cuando los padres logran brindar un apoyo de calidad, los hijos podrán desarrollar sus habilidades y potencialidades respetando sus diferencias.

Nord (1998) afirma que el involucramiento de los padres en la educación de su hijo tiene un rol especial en el desempeño escolar, sin embargo, esto ocurre en una minoría de casos. Martínez (1996) toma este desempeño escolar desde lo académico, considerándolo en forma estimativa como lo aprendido a consecuencia de un proceso de instrucción y formación y en las instituciones educativas oficiales normalmente se expresa a través de las calificaciones.

Partiendo de esto, Garreta (2015) destaca que la participación de los progenitores tiene efectos positivos sobre los resultados escolares y el comportamiento de los menores, y aumenta la probabilidad de que progresen en sus aprendizajes, sus actitudes y en su



desarrollo social. Esta participación tiene beneficios debido a que facilita el aprendizaje para afirmar y desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela y la escolarización de los hijos; también tiene beneficios positivos en el profesorado porque permite mayor conocimiento de las familias, de sus expectativas, actitudes e incrementa la sensación de eficacia y satisfacción personal, asimismo beneficia a la escuela enriqueciendo sus objetivos y mejorando su funcionamiento.

3.2 Método

3.2.1 Tipo de estudio

La presente investigación es de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico debido a que se busca describir las experiencias de personas sobre un fenómeno o sus múltiples perspectivas. En este caso, el acompañamiento familiar en el proceso educativo de niños y niñas con discapacidad auditiva (Hernández *et al.*, 2014).

3.2.3 Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de la presente investigación y para la recolección de información, se utilizaron las técnicas de entrevista semiestructuradas, revisión documental y talleres.

3.2.3 Procedimiento

El presente trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de la ciudad de Neiva, con una participación de 102 alumnos con discapacidad, 62 cursan preescolar y primaria, mientras que 40 asisten a los grados de sexto a noveno. Esta es la única institución en el departamento del Huila que ofrece educación para estudiantes sordos, ha graduado 36 estudiantes no oyentes, 24 de ellos como maestros normalistas que actualmente laboran en Boyacá, Medellín, Neiva, Bogotá y el Sur de Colombia.

En cuanto a los estudiantes matriculados en la Escuela Normal Superior, proceden de barrios aledaños al colegio como: Las Brisas, La Independencia, Los Parques, La Floresta, 7 de Agosto, San Carlos, Ipanema, Los Alpes, también provienen de otros barrios de la ciudad como son: Cámbulos, Santa Isabel, Canaima, Quebraditas, Prado Alto, Diego de Ospina, Limonar, Timanco, Siglo XXI, entre otros. La mayoría de estos barrios de la ciudad de Neiva son de clase popular, de estratos 1 y 2 y pocos de estrato 3.

Los grupos familiares de estos estudiantes están conformados en su gran mayoría por sus padres y hermanos, aunque hay un número significativo que viven solo con alguno de sus padres, sus abuelos, padrastro, madrastra o madres cabeza de familia. Para el caso específico de esta investigación se eligió la muestra por criterios de selección y por conveniencia.

Para el análisis de la información se realizó a organización de datos, luego se hizo la transcripción del material debido que para este proceso se requiere de una bitácora de análisis para documentar el proceso. En el desarrollo de esta investigación se hizo necesario el uso



del programa Atlas. ti 6.0 para segmentar datos en unidades de significado, codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas).

En la primera fase del análisis de la información, mediante el manejo de la herramienta, se realizó la lectura de las entrevistas; en la segunda fase se hizo la codificación de la información: se realizó la segmentación de los códigos y se pudieron establecer las diversas categorías de análisis; y en la tercera fase se identificaron las categorías de resultados como son las contextuales y las conceptuales enmarcándolas dentro de las categorías fuertes y las perceptivas individuales y se incluyó la social-cultural, como categoría emergente. Se obtuvieron las características más significativas del acompañamiento familiar al proceso educativo de los niños y niñas con discapacidad auditiva, para cada uno de los entrevistados se utilizaron seudónimos con el fin de proteger su identidad y se tuvo en cuenta para las citas textuales de los participantes de la investigación la siguiente codificación: padres de familia (PF), (PF1) entrevistado 1, (PF2) entrevistado 2, (PF3) entrevistado 3, (PF4) entrevistado 4, (PF5) entrevistado 5, (PF6) entrevistado 6, (PF7) entrevistado 7, (PF8) entrevistado 8, (PF9) entrevistado 9. Para los docentes (D); (D1) docente 1, (D2) docente 2, (D3) docente 3 y (D4) docente 4; y finalmente, para el psicólogo orientador (PSI1).

3.3 Resultados

A continuación, se relaciona los hallazgos y categorías que emergieron a partir de la información recolectada:

Composición de las familias

La discriminación no intencional se debe a las siguientes razones: en primera instancia los familiares entrevistados para este trabajo no cuentan con la figura paterna en sus hogares. De igual forma todas las familias están conformadas por tres miembros o más, es decir, tienen más de un hijo. Otra característica común de las familias muestra, es que la mayoría de los padres, entiéndase padre y madre, son personas en edades entre 30 y 45 años.

Nivel educativo familiar

Con relación al nivel educativo de los padres o cuidadores de los menores con discapacidad auditiva, se evidencia que la mitad terminaron su bachillerato con éxito, la otra mitad se divide en dos partes, por un lado, aquellos que solo tienen primaria o cursaron hasta noveno grado de bachillerato, y por otro lado a dos madres de familia que cursaron estudios técnicos y universitarios.

Condiciones y ubicación de las viviendas

El tipo de vivienda que predomina es la casa, las condiciones de las viviendas de estas familias son favorables debido a que cuentan con los elementos básicos para vivir como son los servicios públicos: energía eléctrica, alcantarillado, acueducto y gas natural e incluso algunos hogares cuentan con televisión por cable e internet. La mitad de las casas son rentadas o alquiladas y la otra mitad de las familias viven en casas de su propiedad. Todas



estas viviendas cuentan con sala, cocina, comedor, baños, la única diferencia es que la mayoría cuenta con dos habitaciones y en menor proporción poseen tres habitaciones.

Sin embargo, son sectores vulnerables y marginados de la ciudad de Neiva y se encuentran muy distantes de la institución educativa. Tan solo tres de las ocho familias participantes del estudio viven en la misma comuna o en barrios aledaños a la zona donde se encuentra ubicada la Escuela Normal Superior, recordemos que esta se encuentra ubicada al oriente de Neiva, en la Comuna 7 del casco urbano.

Las mujeres son cabeza de hogar, sin embargo, en dos de los hogares nucleares ambos padres trabajan, las madres trabajan una como docente y la otra como auxiliar de enfermería. Por otra parte, teniendo en cuenta las jornadas de trabajo, se observa que en general laboran medio tiempo y no sobrepasan de las ocho horas reglamentarias, no obstante, esta jornada es contraria a la jornada estudiantil de los niños, porque ellos estudian en la tarde y los padres trabajan en la mañana, lo que significa que es muy poco el tiempo que comparten con los niños.

Situación laboral de las familias

La actividad laboral de la mayoría de las familias depende de una sola persona, como es el caso de las familias que no cuentan con la figura paterna en los hogares y eso hace que obligatoriamente sean las mujeres las cabezas de hogar y sean quienes trabajen. Sin embargo, en dos de los hogares nucleares ambos padres trabajan para poder sostener su hogar y darles lo necesario a sus hijos, tal como lo menciona Virginia Gutiérrez de Pineda en su libro *Familia y cultura en Colombia* donde afirma dos aspectos que se evidencian en esta población, uno es que “ambos cónyuges se ven forzados a trabajar y a asumir las cargas económicas y sociales del grupo familiar” y debido a esto “la mujer ha perdido espacio en el terreno psico-afectivo en la relación con sus hijos debido a que la crianza de los niños no es responsabilidad exclusiva de ella” (Gutiérrez de Pineda, 1994), es decir, la responsabilidad del cuidado de los hijos pasa a ser de terceros, como es el caso de la familia Medina donde la abuela materna cuida de sus nietos.

Se observó que una característica que predomina con relación a la situación laboral es que los hombres se dedican a oficios varios y la mayoría de las mujeres están encargadas de laborar en actividades propias del hogar, como excepción hay dos madres de familia que laboran, una como docente (Mayra) y la otra como auxiliar de enfermería (Eliza). Por otra parte, teniendo en cuenta las jornadas de trabajo se observa que en general laboran medio tiempo y no sobrepasan de las ocho horas reglamentadas por el gobierno nacional en el Código Sustantivo del Trabajo; no obstante, esta jornada laboral es contraria a la jornada estudiantil de sus hijos, porque ellos estudian en la tarde y los padres trabajan en la mañana lo que significa que es muy poco el tiempo que comparten los papás con los niños.



Como se evidencia en la descripción anterior estas familias no cuentan con suficientes recursos económicos para el tratamiento y manutención de las necesidades especiales de sus familiares no oyentes, la mayoría de los padres afirmó:

Pues el transporte, a mí me toca darle para el transporte y una señora me lo trae, ella me está colaborando al traerlo, porque el transporte todavía nada. Se puede tomar como una de las dificultades mínimas a las que los padres de familia nos enfrentamos en un día a día escolar de nuestros hijos (PF6).

En otro testimonio, se afirmó que:

Díganme, que diferente sería por ejemplo que yo como mamá de una niña no oyente tuviera un subsidio, una pensión o algo, así yo no sea estrato cero, para yo poderme quedar en mi casa, para tener tiempo de ayudar a mi hija, para sacarla más adelante, pero eso no... no es posible y uno tiene que... vea con las uñas (PF9).

Testimonios similares fueron expresados por la mayoría de los padres de familia. Ellos y ellas añoran mejorar su condición económica para poder dedicar algo más de su tiempo de calidad a sus hijos e hijas no oyentes. Los trabajos y oficios a los que se dedican este grupo de padres de familia afectan directamente el tiempo que pueden tener para hacer un acompañamiento de calidad en las tareas, trabajos académicos, salir a investigar a otros sitios, hacer uso de bibliotecas, internet, etc. Sus condiciones económicas tampoco se los permiten, pues como ellos expresan, lo mínimo que sería coger un transporte se vuelve una actividad imposible porque termina afectando el salario o la mesada con la que deben sobrevivir en el mes.

Acompañamientos familiares al proceso educativo de los sordos

Para las familias su falta de conocimiento en cuanto a la apropiación de la lengua materna de sus hijos e hijas no oyentes hace más complicado el acompañamiento y desarrollo de tareas escolares. La siguiente narración evidencia el desconocimiento del lenguaje de sordos, de la manera como podría ser más efectivo el proceso de acompañamiento que hace un padre cuando sabe que su hija tiene además de esta condición, un retraso cognitivo:

Pues yo cuando ella llega y me dice que tiene tareas entonces yo le miro los cuadernos y yo le explico... así sea por señas, yo le voy diciendo que hay que hacer... eh, cuando es matemáticas pues yo también explico, le voy diciendo por señas también y... porque, pues aparentemente ella tiene problemas con lo de la audición, pues ella tiene problemas de retardo, ella no tiene hart, pero sí tiene retardo (PF3).

Lo realmente relevante del anterior testimonio familiar es que, en algunos casos, los niños y niñas no oyentes tienen asociada alguna dificultad de tipo cognitivo, lo que hace más lento su proceso de aprendizaje y de comunicación tanto en el núcleo familiar como en el contexto escolar. Además, este padre de familia no conoce el lenguaje de señas, sino que



desarrolló otro paralelo y básico que le permite un mínimo contacto con la realidad de su hija. Situación que reafirma una docente de la institución con su testimonio:

Así tienen que hacer los padres de los niños sordos, cierto, manejar el idioma, la lengua de señas, yo creo que mejoraría en un 90 % las relaciones, porque es que aquí el niño será que, si sabe, aprende aquí dentro del sistema educativo, pero va a la casa y es como llegar a un país extraño (D3).

Los familiares de los no oyentes, ante la pregunta ¿cuál era la principal falencia en la comunicación con sus hijos e hijas? afirmaron en su totalidad que “la lengua de señas, porque ninguno de los que vivimos en la casa la manejamos” (PF2), aunque se evidenció en algunas ocasiones que, los que mejor la manejan son los otros niños que conviven dentro de los hogares. También se suma a esta situación de desconocimiento del lenguaje de señas y de los “retrasos”, el hecho de que no se comprende qué es lo que los niños tienen, y además la falta de dominio en los temas académicos, especialmente de matemáticas, pues la gran mayoría de este grupo de padres tienen un nivel de escolaridad mínimo.

Sentidos que le otorgan los padres al acompañamiento familiar

Identificar desde los padres de familia cuál es el sentido que ellos le otorgan al acompañamiento familiar en el proceso educativo en los niños y niñas en condición de discapacidad auditiva es encontrarnos, por un lado, con la sencillez de la vida cotidiana y con la grandeza de lo básico: la convivencia. Pero, por otro lado, con una mixtura de posiciones que van desde la desesperanza, pasan por el temor y llegan hasta el desinterés por el proceso formativo de sus hijos.

Por ello, entre las respuestas del para qué hacen los padres este acompañamiento, encontramos que más allá del desarrollo académico de sus hijos, hay un grupo de padres que buscan con el acompañamiento familiar motivarlos a la realización de pequeñas acciones que les garanticen el logro de grandes retos: el que se puedan comunicar con otros, para que se expresen, para que aprendan a hacer las tareas, para que puedan continuar en la escuela, para que se esfuercen por aprender, para que logren compartir con otros niños, para que su tiempo lo puedan invertir en otras cosas más enriquecedoras, para que él o ella tengan las oportunidades que como papás no tuvieron, para que conquisten de alguna manera una mejor vida, que puedan relacionarse con otros, que tengan amigos.

En fin, son tantas las razones que, miradas en conjunto, se puede advertir que de fondo buscan un reconocimiento para sus hijos como miembros de esta sociedad y que logren gozar de la tan anhelada inclusión y respeto. Sentidos y significados que se suman para garantizar la convivencia de sus hijos con los demás.

Estos sentidos y significaciones que le otorgan los padres al proceso de acompañamiento están entramados en las relaciones afectivas familiares y el acompañamiento a la educación



de sus hijos no oyentes, es inevitable mencionar que una de las estrategias más empleadas por estos padres en el acompañamiento familiar al proceso educativo es la motivación que hacen a sus hijos desde lo que se constituye como categoría de juego y recreación. Así como se evidencia en las siguientes unidades narrativas:

Cuando saca buenas notas se le premia por esos resultados obtenidos, ya sea con alguna salida a centros comerciales, a cine, de compras o se le menciona que al final del año escolar si gana el año, si saca un cierto promedio entonces se lleva a alguna parte de Colombia, viajamos (PF1).

Situaciones tan sencillas como un paseo a un centro comercial hacen que la realidad de este grupo de padres salga de la rutina, y que sean para ellos los “lujos” mejor atesorados en los recuerdos familiares:

El computador, salir a jugar el futbol... eso a él... uff. O, a veces lo premiamos, lo llevamos a piscina, a cine, a comer helado, a jugar en los juegos de San Pedro Plaza. Ahora por lo menos acaba de llegar de Santa Marta (PF8).

58

Las estrategias e incentivos más comunes utilizados por este grupo de padres: regalos, salidas, viajes, acompañarlos a jugar, comer helado, etc., cada familia lo implementa dependiendo de sus posibilidades económicas y de los tiempos que logran sacar para cumplir lo prometido a los niños y niñas no oyentes como premio a su comportamiento y rendimiento académico.

Tomando en cuenta la economía familiar anteriormente expuesta, es totalmente aceptable pensar que estos momentos de esparcimiento son realmente valorados tanto por los familiares como por niños no oyentes. Pero también, pese al estrés y angustia que algunos manifiestan que les genera el hacer el acompañamiento educativo, pues les implica mucho tiempo, concentración, paciencia y buscar maneras de lograr “conectarse” con sus hijos, varios padres de este grupo afirmaron que no quieren ser profesores ni hacer el proceso de acompañamiento tan serio, por eso buscan juegos que les ayuden a comunicarse con sus hijos y a desarrollar de la mejor manera posible este proceso, que para ellos no es nada fácil:

Jugamos, o sea para que ellos repasen, sí. Una forma que sea lúdica y que no sea como que siempre esté escribiendo y escribiendo; sino que con juegos nosotros hacemos de que los niños refuercen lo visto en clase (PF5).

3.4 Discusión

En la familia, según Brown (1989) y Valenzuela-Zambrano y López-Justicia (2015), cuando se evidencia cooperación se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del infante, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona una mejor comprensión del



proceso de enseñanza. Debido a que la familia, como afirman Morales *et al.* (2016) cumple con funciones básicas relacionadas con la socialización del niño que le permiten desarrollar la capacidad de relacionarse con su entorno físico y social. De igual forma Stevenson y Baker (1987) exploraron esta relación y mencionan que cuando los padres tienen mayor participación se evidencia en ellos mayores aspiraciones y conductas positivas hacia sus hijos, lo cual contradice la posición de algunos padres de familia consultados.

Los padres afirman que la educación que reciben los niños no es suficiente como para que puedan realmente alcanzar ese ideal de ser un profesional o puedan tener una vida medianamente propia, no creen que la educación les aporte para que ellos puedan constituir un hogar propio o tener un trabajo que los sustente cuando los familiares ya no los puedan cuidar. Debido a que, en las instituciones educativas, como lo indican Sánchez *et al.* (2019) y Morales (2015), se presentan dificultades ya que el currículo debe ajustarse a la población en condición de discapacidad para alcanzar la educación incluyente y de calidad.

Los padres y familiares piensan que sus hijos deberían aprender las mismas materias y contenidos que los estudiantes oyentes. A pesar de que los padres han reconocido que una limitante para poder asumir estas labores es el no saber el lenguaje de señas, no asumen la discapacidad auditiva como una barrera entre ellos y los niños, como lo manifiesta Castro (2003), cuando afirma que los niños sordos de padres oyentes quedan en desventaja debido a que su comunicación depende del interés de los padres oyentes por aprender y manejar lengua de señas. Sin embargo, los padres creen que la educación no es el camino para garantizar un buen futuro a sus hijos.

Por otra parte, los docentes manifestaron frustración en relación con la labor de acompañamiento que realizan los padres puesto que en las familias de los niños en condición de discapacidad auditiva o cualquier otra condición supone un cambio en el estilo de vida, es por esto que, como afirman Peralta y Arellano (2013), las familias deben definir un método de comunicación para contemplar las necesidades del niño o niña con discapacidad. Para este grupo, los niños tienen la capacidad de ofrecer mucho más, pero sienten que en casa se limita el trabajo que ellos intentan desarrollar en el aula. Tienden a pensar que como los padres no asisten a la programación que ha diseñado la institución, no están realmente comprometidos con el desarrollo formativo, en tanto la participación de los padres en la educación de sus hijos reúne diferentes ventajas que permite en el niño o niña desarrollar actitudes positivas hacia el entorno educativo (Brown, 1989; Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, 2015).

Lo anterior se traduce para los maestros en que los padres ven en la institución un sitio seguro para que cuiden de sus hijos y no para que los formen académicamente, lo que no permite que exista una relación positiva entre padres y maestros y así se desfavorece el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en condición de discapacidad (Bello, 1996; Vegas *et al.*, 2018).



Finalmente, los maestros manifiestan que no consideran que los padres confíen en la institución como el lugar que puede transformar la vida social y laboral de sus hijos.

Garreta (2015) afirma que la participación de los progenitores tiene efectos positivos sobre los resultados escolares y el comportamiento de los niños, y aumenta la probabilidad de que mejoren sus aprendizajes. En este caso, este rendimiento académico se ve directamente afectado por la ausencia de la participación de los padres en el proceso formativo de sus hijos, lo cual genera una barrera que impide tener en cuenta otros aspectos como la disposición, el interés, la motivación, entre otros, que también son responsabilidad del docente (Velásquez, 2014).

La comunicación sigue siendo una de las mayores dificultades, según González (2011) la dinámica familiar es de gran importancia, ya que permite la integridad del grupo familiar, lo que a su vez posibilita una atmósfera armoniosa que actúa como estímulo para la inserción en el contexto familiar, social, educativo. La mayoría de estos niños nacieron en familias reestructuradas, donde el acompañamiento depende del tiempo que sus familiares dediquen de manera voluntaria, y no de manera prevista y organizada.

3.5 Conclusiones

Si los padres de familia identifican la sordera a tiempo y reciben el apoyo y el acompañamiento adecuado para los niños con discapacidad auditiva, podrían recuperarse más pronto del impacto y reaccionar buscando oportunidades de aprendizaje, incluso para ellos mismos. Por consiguiente, lo que ha buscado la escuela es rehacer vínculos sociales entre los estudiantes sordos y entre estudiantes sordos y oyentes, para terminar con el aislamiento social provocado por el escaso conocimiento de esta condición o por prejuicios acerca de los sordos.

Existe un desconocimiento sobre la discapacidad auditiva por parte de la familia que lleva a los padres a atender las necesidades de sus hijos de manera exagerada, haciéndolos sentir bien como padres aun cuando no están seguros de que estén haciendo lo adecuado, este acompañamiento está relacionado con la sobreprotección, exceso de afecto y apego hacia sus hijos que impide que estos tengan un libre desarrollo de sus potencialidades y, por otro lado, se evidencia el desinterés de algunos padres por profundizar en las reales condiciones de sus hijos no oyentes.

La situación económica que enfrentan los padres de familia no es propicia para generar espacios adecuados de estudio en el hogar, además interfiere directamente con el acceso al aprendizaje de la lengua de señas que se brinda en la escuela, pues estos padres dan mayor prioridad al trabajo que a los llamados y estrategias institucionales que les garantiza a intervenir de manera efectiva en el proceso educativo de sus hijos.



Aunque el afecto de los padres hacia los hijos es notorio, se evidencia una discriminación no intencional. A pesar de que existen las políticas y las normas flexibles para brindar la educación integral sin discriminación, se notan varias deficiencias que hacen que la familia, los docentes y la institución como tal, no estén integradas o en diálogo permanente para poder generar una educación que sea pensada y vivida en medio de la diversidad y la diferencia, y pueda satisfacer todas las necesidades especiales de las culturas que conviven en la escuela.

Finalmente, a pesar de lo anteriormente expuesto, los estudiantes normalistas sordos han logrado ingresar al sistema educativo nacional superando barreras como es el propio concurso docente, el cual resulta poco inclusivo pues está diseñado con pruebas para no sordos que les impide competir justamente.

Referencias

- Agudelo, M. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 153-179. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000100007
- Alberdi, I. (1995). *Informe sobre la situación de la familia en España*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Arenas, M., Agulló, E. y Saiz, R. (2018). Estrategias de madres solas afectadas por la crisis a la luz de las nuevas sociologías singularizadas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (77), 177-206. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4959/495957375005/495957375005.pdf>
- Barrientos, P. (2013). La participación familia-escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 175-193. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1570>
- Bautista, R. (1997). *Necesidades educativas especiales*. Dinalivro.
- Bello, V. (1996). Los padres ¿también tienen tarea? *Revista Educación*, 8, 26-30.
- Benavides, I. (2002). Lenguaje de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes. (Tesis para pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Carlos). Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/321/Tes_GarciaBenavidesIS_LenguajeSenas-Ninos_2002.pdf?sequence=1
- Benítez, A. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/166>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brown, P. (1989). Involving parents in the education of their children. *ERIC Digest*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308988.pdf>
- Cadenas, H. (2015). La familia como sistema social: conyugalidad y parentalidad. *Revista Mad*, (33), 29-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3112/311241654004.pdf>



- Calvo, M., Verdugo, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. doi: 10.4067/S0718-73782016000100006
- Castaño, L., Godoy, L., Osorio, C., Taborda, A., Villegas, J. y Mejía, S. (2018). Cuidadores, función inhibidora o autodeterminada de la sexualidad en la diversidad funcional. *Journal of Students' Research*, (3), 117-129. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/JSR/article/view/3137>
- Castro, P. (2003). Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas. *Revista Psicología Científica*, 5(10). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/lenguaje-de-senas-aprendizaje>
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política* 3 (33), 693-713. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32430003006>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE. (2005). *Censo General 2005. Manual técnico*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/censos/ManualTecnico.pdf>
- Díaz, C., Ribalta, G., Goycoolea, M., Cardemil, F., Alarcón, P., Levy, R., ... y Reid, E. (2018). Desarrollo de lenguaje en niños con implante coclear en centro terciario de salud: serie clínica. *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 78(4), 343-352. doi: 10.4067/s0717-75262018000400343
- Durán, M. (2011). *Familia y discapacidad: vivencias de madres y padres que tienen un/a hijo/a ciego/a o sordo/a*. (Tesis de maestría). Universidad central de Venezuela, Caracas.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Ariel.
- Flores, L. y Berruecos, P. (1991). *El niño sordo de edad preescolar*. Trillas.
- Florián, L. (2010). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1705>
- Furguerle-Rangel, J., Pacheco-Barrio, J., Hernández, A. y Bastidas-Pacheco, G. (2016). Estrategias gerenciales en la educación básica y participación de madres y padres. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-20. doi: 10.15359/ree.20-2.1
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85. Recuperado de <https://ojs3.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762>
- González, Z. (2011). *Dinámica familiar de los estudiantes con discapacidad del núcleo de Sucre de la Universidad de Oriente*. (Tesis de pregrado, Universidad de Oriente Venezuela). Recuperado de http://ri2.bib.udo.edu.ve:8080/jsui/bitstream/123456789/3401/2/TESIS_ZG.pdf
- Grolnick, W. y Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237-252. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x



- Guevara, B. y González, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 1023-1050. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=37504>
- Guevara, G. (1996). *La relación familia y escuela*. Educación.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1994). *Familia y cultura en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Gutiérrez, R. (2011). Autopercepción de la eficacia en la escritura de alumnos sordos y oyentes de educación primaria y secundaria. *Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1353-1376. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122852018
- Hernández, A. (2001). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistemática breve*. El Búho.
- Hernández, S., Fernández C. y Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, A., González, C., Rodríguez, L. y Selín, M. (2017). Comunicación, cohesión y satisfacción familiar en adolescentes de la enseñanza secundaria y preuniversitaria. Cienfuegos 2014. *Medisur*, 15(3), 341-349. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180051460009.pdf>
- Hurtado, L. T. y Agudelo, A. M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4889>
- INSOR. (2006). *Alternativas educativas para la población sorda*. Recuperado de http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/ponencia_riodejaneiro_2006-1.pdf
- López, G. y Guiamaro, Y. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (10), 31-55. Recuperado de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/IXA/article/view/6742>
- López, S. I. y Valenzuela, B. G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. doi: 10.1016/j.rmcl.2015.02.004
- Marchesi, A. (1981). El lenguaje de signos. *Estudios de Psicología*, 5, 155-184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65827>
- Marchesi, A. (1983). Influencia del modo de comunicación temprano en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos. *Revista de Educación*, 27(4), 215-218.
- Martínez, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en la enseñanza media. *Psicología Educativa*, 2(1), 79-90. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/1996/vol1/arti5.htm>
- Martínez-Figueira, M., Páramo-Iglesias, M. y Necho, E. (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-18. Doi: [dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17736](https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17736)
- Meléndez, R. R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-26. doi.10.15517/aie.v19i2.36916.



- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_6.pdf
- Minuchin, S. (1982). *Familia y terapia familiar*. Gedisa.
- Morales, G. (2015). Hearing Diversity: Social Imaginary and Labor Inclusion: An Intercultural Approach. *Psicogente*, 18(34), 364-371. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.511>
- Morales-Borja, H., Ramírez-Quenguan, O. y Rendón-Campo, L. (2016). Apoyo familiar en la intervención integral de la población con discapacidad visual y auditiva matriculada en la unidad de rehabilitación del Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, Cali, Colombia. *Revista Colombiana Salud Libre*, 11(1), 8-15. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/rcsolibre/article/view/1617>
- Morales-Borja, H., Ramírez-Quenguan, O. y Rendón-Campo, L. (2018). La participación del cuidador en el proceso de rehabilitación visual y/o auditiva durante el periodo 2016 en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca-Colombia. *Prospectiva*, (26), 171-193. doi: 10.25100/prts.v0i26.6596.
- Nord, C. (1998). *Factors associated with fathers' and mothers' involvement in their children's schools*. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001032.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2015). *Sordera y pérdida de la audición*. Recuperado de www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/
- Páez, G. (1984). *Sociología de la familia*. Universidad Santo Tomás.
- Paz, W. (2010). *Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socioantropológica de los sordos*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/3787/>
- Peralta, L. y Arellano, T. (2013). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del enfoque centrado en la familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1339-1362. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3638>
- Platone, M. (1999). Reflexiones en torno de los procesos interactivos en el sistema familiar. En M. Platone (Ed.), *Familia e interacción social*. Universidad Central de Venezuela.
- Quintana, J. (1993). *Pedagogía familiar*. Narcea.
- Quintero, A. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Lumes Humanitas.
- Rodríguez, L. (2011). Los paradigmas de la comunicación en el altiplano. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(1), 33-38. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1727-897X2017000300009&lng=es&nrm=iso
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2066455>
- Sánchez, D., Romero, R. y Padrón, J. (2019). Inclusión de personas con discapacidades auditivas y visuales en la investigación. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 221-241. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6773125>



- Sánchez, E., Acle, T., De Agüero, S., Rivera, M. y Jacobo, M. (2003). *Educación especial en México (1990-2001)*. En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, L. (2009). Discapacidad, familia y escuela. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 22,1-8. Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/873/Art_SanchezBernalL_DiscapacidadFamiliaEscuela_2009.pdf?sequence=1
- Santibáñez, R., Flores, N. y Martín, A. (2018). Familia monoparental y riesgo de exclusión social. *Revista de Género e Igualdad*, 1,123-144, doi: 10.6018/iQual.307701
- Santos, G., Pizzo, M., Saragossi, C., Clerici, G. y Krauth, K. (2009). La relación adulto-niño y las dinámicas familiares en una investigación sobre la recepción y apropiación de mensajes más mediados. *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 2-25. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewFile/801/4565>
- Sierra, G., Madariaga, C. y Abello, R. (1997). Relación entre la pertenencia a redes sociales y la dinámica familiar de mujeres trabajadoras en condiciones de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, 1, 94-113. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/671>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. doi: 10.4067/S0718-73782016000100003
- Stevenson, D. y Baker, D. (1987). The Family-School relation and the child's school Performance. *Child Development*, 5, 1348-1357. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1130626>
- Suárez, M., Rodríguez, M. y Castro, A. (2006). La discapacidad auditiva: impacto en la familia e importancia del apoyo social. *Revista Currículum*, 19, 221 - 232. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/17377>
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, A. y Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387003>
- Valenzuela-Zambrano, B. y López-Justicia, M. (2015). Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del género. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 153-170. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/96>
- Valladares, M. (2011). Familia y discapacidad: vivencias de madres y padres oyentes ante la deficiencia auditiva de un/a hijo/a. (Trabajo de maestría, Universidad Central de Venezuela). Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/365/Tes_VilladaresM_Familia-DiscapacidadVivencias_2011.pdf?sequence=1
- Vegas, V., Guerrero, M. y Gómez, J. (2018). Estrategias educativas para la integración de los padres y representantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Aula de Encuentro: Revista de Investigación y Comunicación de Experiencias Educativas*, 20(1), 95-118. Recuperado de <https://revista-seleccionadas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3734>



Velásquez, R. (2013). Caracterización de la atención ofrecida a niños y niñas sordos de la Secretaría Distrital de Integración Social. *Boletín Observatorio Social Población Sorda Colombiana*, 4(6). Recuperado de http://www.insor.gov.co/descargar/boletin_observatorio06.pdf



CAPÍTULO IV

COMUNICACIÓN PARA LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dora Lilia Ortiz Ortiz
Gloria Cecilia Izquierdo Bautista
Eliana Johana González Vargas

Resumen

Esta investigación destaca la comunicación entre el docente y estudiante como la oportunidad para conocer, desde los relatos de los niños de grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa El Caguán, cuáles son los estilos de comunicación que emplean los docentes para atender la diversidad presente en el aula de clase. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de tipo narrativo y la población objeto de estudio fueron los estudiantes del grado quinto, tomándose como diseño muestral a catorce niños (seis niñas y ocho niños). Las técnicas de recolección de la información fueron grupos focales y entrevistas semiestructuradas, para el análisis de la información se utilizaron los planteamientos de la teoría fundamentada en tres momentos: descriptivo, interpretativo y comprensivo.

Palabras clave: comunicación, estilos de comunicación, diversidad e inclusión



4.1 Introducción

Con el interés de conocer desde las voces de los estudiantes los estilos de comunicación que utilizan los docentes en la atención a la diversidad, se desarrolló una investigación con estudiantes de grado quinto de básica primaria de una institución educativa oficial del municipio de Neiva. Dentro de la investigación se tuvieron en cuenta los tópicos que propician la educación inclusiva como una respuesta a la diversidad en el proceso comunicativo, analizando, desde las narraciones de los niños y niñas el uso de la comunicación verbal y no verbal, la capacidad de escucha y la receptividad sobre los recuerdos de su trasegar por la institución educativa durante la primaria, teniendo presente que en este proceso educativo han compartido con más de dos o tres maestros. Sobre estos aspectos en particular se abre un espacio para crear un constructo narrativo teórico orientador del análisis planteado.

Ubicarse en el contexto educativo lleva a razonar sobre las distintas características que tiene cada uno de los estudiantes, las cuales se ven reflejadas de manera inmediata en sus rasgos físicos, gustos, necesidades e intereses, formas de hablar, tipos de familias, grupos poblaciones a los que pertenecen, nivel socioeconómico, ritmos de aprendizaje, entre otros. Estas diferencias han sido individualizadas como índices de discriminación (Blanco, 2014), sin comprender que la cualidad más humana es la diversidad, y en ella la enseñanza está tan íntimamente ligada a las condiciones y características de los actores y del contexto, que considerar la posibilidad de procesos homogéneos daría por supuesto que las capacidades, conocimientos, saberes y prácticas vienen preconfiguradas en el individuo (Ainscow, 2001; Adorno, 1998; López, 2001).

Es en el ámbito educativo donde se desarrolla el encuentro pedagógico entre el docente y el alumno con el fin de enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje, allí también se gestan otros procesos de interacción, participación, reconocimiento, respeto y garantía de los derechos humanos para todos y toda la diversidad de estudiantes y actores del sistema educativo, dicho de otra manera, la comprensión de educación inclusiva (Ainscow, 2012; Blanco, 2006; Echeita y Sandoval, 2002).

En el desarrollo de la educación inclusiva se han definido barreras que generan exclusión y marginación tales como el nivel socioeconómico y educativo de las familias, procesos de privatización creciente y debilitamiento de la escuela pública; segmentación de los sistemas educativos, homogeneizadores y asimétricos (Blanco, 2014), entre otras barreras que en esta investigación se asocian a la comunicación que emerge entre los actores educativos de la escuela, dado que es en este mismo escenario donde se emplea la comunicación como el vínculo que construye conocimientos, saberes, prácticas, acciones, y se fomenta la pedagogía de la comunicación educativa que alienta la participación y la horizontalidad (Huergo, 2000).



La comunicación educativa puede remitir exclusivamente a resultados formativos, y más allá de esta concepción se busca primero pensar en la educación que pone énfasis en los procesos y no en los contenidos, y por otra parte configurar la comunicación educativa como aquella que consigna los resultados, pero también las expresiones, emociones y prácticas comunicativas del individuo y los colectivos (Kaplún, 2002).

La comunicación en la educación puede considerar los conformismos, reconocimientos u oposiciones que se evidencian en las instituciones educativas dado que se considera que la acción de comunicar, que no se reduce al uso de las palabras, moviliza y crea emociones y acciones cognitivas, el impacto del lenguaje que utilizamos refleja la estructura, los límites y las posibilidades de cultivar la capacidad de apreciar, reconocer y respetar a los otros (Huerger, 2000; Nussbaum 2014; 2006).

Este sistema educativo al propender una *Educación para todos* (Unesco, 1990), realza la estrecha relación entre diversidad e inclusión, como lo expresa la Cepal (2008): “la inclusión debe considerarse como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias” (p. 21).

En este sentido, la comunicación en la educación inclusiva y para la diversidad retoma las relaciones interpersonales en las cuales no solo hay transmisión de conocimientos sino también interacción de culturas, costumbres y experiencias, el compartir gestos, sonrisas y emociones. Es por ello que la comunicación entre docente-estudiante es quizás la relación comunicativa más importante que debe darse en las instituciones educativas, puesto que se trata de los dos actores principales del proceso formativo que interaccionan continua y permanentemente.

Lo expuesto exige del docente la apropiación de una gran cantidad de técnicas y formas para llegar a cada uno de sus estudiantes, lo que implica que la comunicación debe consolidarse como la principal herramienta del docente para encontrarse con sus educandos, esta práctica genera un vínculo que puede ser muy fuerte o bastante débil, e incide en el éxito del proceso de formación del estudiante.

Con base en Tejera (2008), se tiene que en muchas ocasiones los docentes crean una barrera frente a los estudiantes, en general de manera inconsciente y casi siempre por un manejo no adecuado de la comunicación, algo tan simple como un gesto, un ademán o su postura corporal pueden ser leídos como un *ataque o amenaza* por parte de los estudiantes, llevándolos a una desmotivación y temor no solo hacia la figura del docente sino también hacia la asignatura, lo que es mucho peor porque marca de por vida, ocasionando *mortandad* académica (Vásquez *et al.*, 2011), deserción y destrucción del canal comunicativo, ello afecta el entorno social, académico y afectivo.



Según lo expuesto, y en sintonía con los aportes de Martínez (2007), el discurso del docente debe *estar cargado* no solo con notas académicas, sino que deben estar implícitas las dimensiones afectiva, instructiva, motivadora, social y ética, para alcanzar un proceso de formación integral.

Valga anotar que los estilos de comunicación se referenciarán en concordancia con el autor Van der Hofstadt (2005) quien los asume como la manera en que se comunican las personas teniendo en cuenta todos los niveles de la expresividad en su relación con el mundo que les rodea, el tono de voz, la manera de dirigirse a los demás, la locución, la selección de palabras y la comunicación no verbal. El autor agrupa los estilos, teniendo en cuenta sus características, en tres: i) comunicador inhibido: vive preocupado por satisfacer a los demás y es incapaz de solo pensar en la posibilidad de enfrentarse a alguien en cualquier sentido, ii) comunicador agresivo: defiende sus derechos pero falta al respeto hacia los derechos de los demás y iii) comunicador asertivo es capaz de defender sus derechos y expresar sus opiniones de una forma adecuada respetando a los otros (Van der Hofstadt, 2005).

Autores como Osorio y Flórez (2014) investigaron sobre el lenguaje verbal y no verbal dentro del aula, y Ávila y Martínez (2013) sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad desde las narrativas de los docentes; investigadores, junto con otros, que dan relevancia al carácter comunicativo dentro de los procesos educativos como aquel que permite el desarrollo de la personalidad, socialización y aprendizaje. No obstante, ninguna investigación ha abordado como actor principal a los estudiantes para analizar desde sus narrativas los estilos de comunicación de los docentes en atención a la población diversa.

Dado lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo analizar los estilos de comunicación de los docentes de básica primaria en atención a la población diversa del grado quinto de una institución educativa oficial de Neiva.

4.2 Método

4.2.1 Tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo que profundiza en casos específicos y no en generalizar (Angrosino, 2012). Así, la principal acción no es medir, sino por el contrario cualificar, describir y comprender los estilos de comunicación, comprenderlo desde la óptica de un todo, con especial atención en sus propiedades y su dinámica.

La investigación cualitativa permite caminar sobre un ámbito bastante amplio en donde la realidad se aborda de múltiples formas, una de ellas es el diseño narrativo, que para este estudio permite conocer los relatos y vivencias de los niños en su trascurrir por la escuela desde preescolar hasta quinto de primaria frente a los estilos de comunicación que emplean los docentes, sus significados, saberes y procesos de interrelación personal y social (Hernández *et al.*, 2014; Bolívar y Domingo, 2006).



4.2.2 Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se utilizaron en la presente investigación fueron el grupo focal y la entrevista semiestructurada. Se conformaron dos grupos de enfoque que desde Escobar y Bonilla (2009) se hace referencia a la técnica social de entrevistas colectivas mediante la cual los grupos homogéneos aprenden haciendo y mirando lo que se hace. Igualmente, considerando que los sujetos de estudio eran niños, los grupos de enfoque se desarrollaron por medio de talleres en donde se propiciaron actividades de discusión y reflexión en las cuales las investigadoras indagaron sobre recuerdos y vivencias que se dieron en la comunicación con los docentes durante su trasegar en los años escolares de básica primaria.

Por su parte, la entrevista semiestructurada se usó como una técnica de complemento al estudio y apoyo de verificación narrativa con preguntas a discreción (Hernández *et al.*, 2014). Este momento se vivió mediante un encuentro individual con el investigador, en el que primó el diálogo provocado a través de una entrevista abierta. En la entrevista se buscó, en primera instancia, evaluar la claridad de la temática trabajada en el desarrollo de los talleres y a la vez profundizar sobre los temas, rescatando narraciones significativas para afianzar las categorías de análisis de la investigación.

En la indagación cualitativa, los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos (Hernández *et al.*, 2014) la presente investigación busca obtener información de niños, lo cual precisa que el investigador sea receptivo para que pueda descubrir como fuente de datos incluso las emociones. Por lo anterior, se validó el grupo de enfoque a través de talleres con los estudiantes y las entrevistas posteriores teniendo en cuenta las narraciones que inicialmente hicieron, profundizando en los temas que los investigadores consideraron podrían aportar mayor información.

En la presente investigación, las categorías y subcategorías de análisis se entendieron como unidades de sentido conceptual y metodológico que orientaron los procesos de indagación, recolección y sistematización de la información. Las categorías y subcategorías de análisis sirvieron como objeto de delimitación sin llegar a constituirse en encuadres analíticos. Por lo tanto, en este estudio la metodología buscó categorías emergentes. Se establecieron como categorías las clasificaciones del comunicador: pasivo, agresivo y asertivo, las cuales fueron muy delimitadas por las especificaciones aportadas desde el autor Van der Hofstadt.

Las narraciones recolectadas mediante las técnicas empleadas fueron compiladas en audios que fueron transcritos, las investigadoras dispusieron la información (básicamente narraciones) organizándolas de acuerdo a las categorías, este ejercicio se hizo sin utilizar ningún *software*. El proceso esencial del análisis consistió en recibir datos no estructurados y estructurarlos (Hernández *et al.*, 2006) teniendo en cuenta las categorías.



El proceso de análisis de la información se realizó en tres momentos propuestos por la teoría fundada (Glaser y Strauss, 1967): codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta “consiste en dividir y codificar los datos en conceptos y categorías. Durante esta etapa de análisis, el investigador codifica los distintos incidentes en categorías” (Luquez, 2015, p. 8).

En la codificación axial se hicieron redes entre los conceptos que permitieron establecer las relaciones y tendencias entre los datos. En la codificación selectiva se ordenaron los datos derivados de la codificación axial y se establecieron categorías centrales (Luquez, 2015).

4.2.3 Procedimiento

La investigación se realizó en una institución educativa en la zona rural del municipio de Neiva que atiende a una población de 700 niños y niñas, se caracterizan por pertenecer a familias con bajos recursos económicos que viven de trabajos informales, algunas son víctimas de desplazamiento, otras pertenecen a grupos indígenas, por mencionar algunas condiciones propias de una comunidad académica diversa.

72

La población objeto de esta investigación hace parte de los 63 estudiantes de los grados quinto de la jornada de la mañana. La unidad poblacional se determinó según el muestreo intencional o muestreo por conveniencia. Este tipo de selección se caracteriza por un trabajo voluntario para configurar muestras *representativas* a través de la colocación en la muestra de grupos supuestamente típicos, en aras de posibilitar un mecanismo más ceñido al equilibrio dentro de la muestra (Cárdenas, 2007).

En relación, la unidad poblacional, corresponde a 14 niños (seis niñas y ocho niños) entre las edades de 10 a 13 años del grado quinto de primaria, quienes pertenecen a grupo poblacionales, como desplazados e indígenas, poseen bajo nivel socioeconómico e irregularidad en comportamiento y rendimiento académico. Los niños y niñas fueron divididos en dos grupos de enfoque y fueron seleccionados teniendo en cuenta los criterios de inclusión: disposición y participación voluntaria, niños y niñas con facilidad para la interacción, tener una permanencia mínima en la institución de tres años, y contar con el consentimiento de participación en la investigación firmado por sus padres o acudiente.

Para efectos de la investigación y por la condición de ser menores de edad, se respetó su derecho a la identidad, privacidad, y la protección de datos personales sus nombres fueron codificados, de acuerdo con el grupo al que pertenecían y las letras iniciales de su nombre y apellido, así: G1SCO.



4.3 Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los relatos de los niños y niñas que participaron en la investigación, son las narraciones generadas por los recuerdos sobre los estilos de comunicación de sus docentes durante su trasegar por la básica primaria.

En un primer acercamiento a los datos se realizó la transcripción de los talleres y las entrevistas realizadas, posteriormente se hizo una lectura pormenorizada línea por línea que permitió extraer los relatos más relevantes.

Tomando como eje las categorías de análisis de la información, que fueron producto del referente conceptual en el área de estilos de comunicación, se establecieron: el comunicador inhibido, comunicador agresivo y comunicador asertivo. Dentro del proceso, surgió una categoría emergente, correspondiente a las emociones que se manifiestan en los procesos de comunicación con los docentes. A partir de estas categorías se realizó un microanálisis, que permitió fragmentar los relatos de los niños y niñas respecto a las narraciones significativas. Este proceso, proporcionó la asignación de códigos.

La categoría *comunicador inhibido* presenta menor presencia en las narraciones y en ella se establecieron dos subcategorías con códigos agrupados, como se refleja en la **Figura 4-1**.

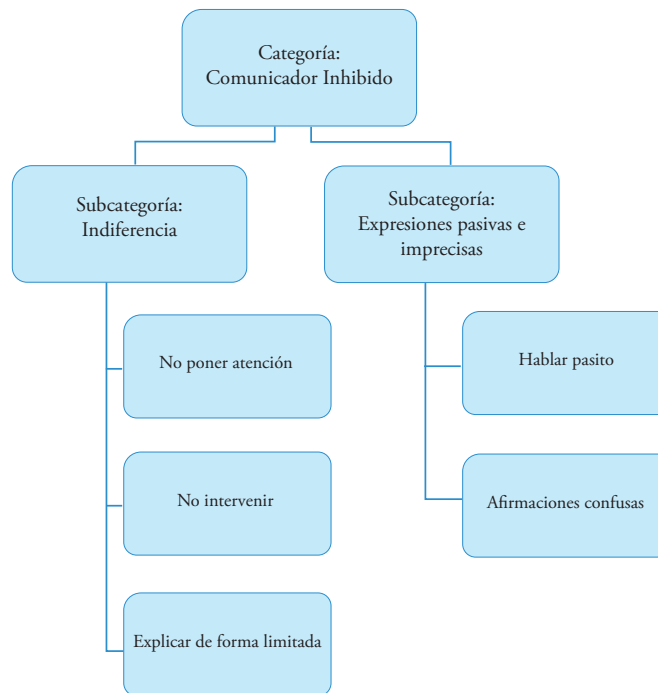


Figura 4-1. Hallazgos en la categoría comunicador inhibido

En la subcategoría *indiferencia* se ubicaron relatos asociados a procesos de comunicación en los que los docentes no prestan atención, explican cuando quieren, no intervienen cuando



los niños lo requieren, hay desatención por el uso del celular e indiferencia ante algunas situaciones, como se aprecia en el siguiente relato: “G1NT: algunos profesores yo iba a hablar y ellos no me colocaban cuidado, se quedaban como si yo no les estuviera hablando”.

En la subcategoría *expresiones pasivas e imprecisas* se establecen relatos que denotan el uso de poco volumen en la voz a la hora de explicar temas dentro del salón de clase, así como situaciones en los que la comunicación se hace confusa, explicaciones rápidas, limitadas, con disgusto, hay ambigüedad en lo que se dice o se delega autoridad a otras personas como la coordinadora, tal y como se demuestra en los relatos: “G1WG: hay una profesora que tiene el tono de voz muy bajito, uno no le escucha... uno le decía que repitiera y ella decía que no, antes hablaba más pasito”.

“G2AV: En ocasiones algunos profesores parecen disgustados, porque hablan muy poco, solamente nos escriben en el tablero para que copiemos, y después nos explican lo necesario”.

Seguidamente, en la categoría *comunicador agresivo* se organizaron los códigos dentro de cuatro subcategorías, así como se evidencia en la **Figura 4-2**.

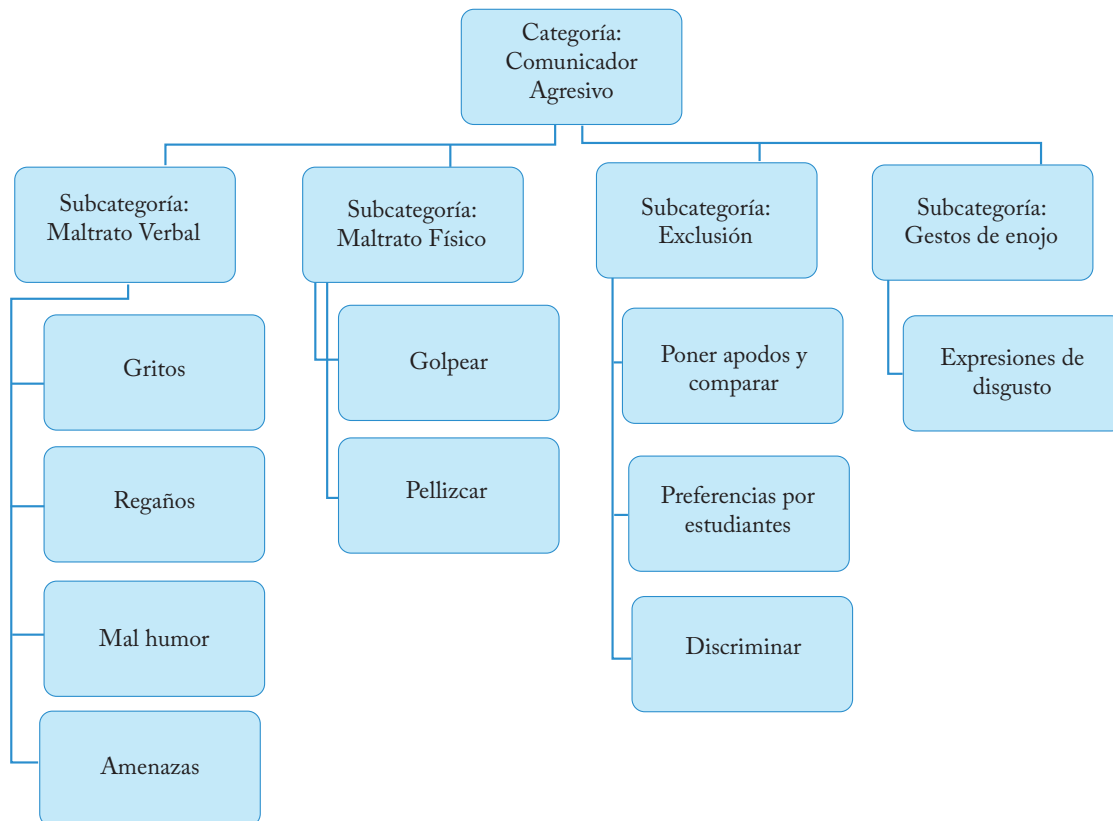


Figura 4-2. Hallazgos en la categoría comunicador agresivo



En la subcategoría *maltrato verbal* se encontraron códigos que hacen alusión a situaciones en donde los docentes con frecuencia emplean los gritos, los regaños y las comparaciones, como lo muestran siguientes relatos: “G1KS: uno no se podía ni mover del puesto, porque eso lo comenzaba a gritar, que siéntese, que no se pare, casi no podía hablar ni nada uno no se podía ni siquiera mover”.

“G2AV: por un solo error lo regaña, por ejemplo, por la palabra ola sin h, le dice hágallo bien se va a volver burro y seguía diciendo que no saben ni escribir”.

En la subcategoría *maltrato físico* se establecieron códigos que hacen alusión a los relatos en los que los niños asocian el momento comunicativo desde actos físicos en los que se agrede a la persona con pellizcos, golpes, halones de orejas o tirar objetos, referenciado en relatos como: “G1LT: uno se paraba a pedirle prestado un lápiz a una amiga y ella llegaba y lo cogía de la orejita y lo sentaba en el puesto y le pegaba pellizcos”.

“G1LT: la profe D2, que ella nosotros nos parábamos y ella nos aruñaba, nos pellizcaba y nos jalaba las orejas, y no nos preguntaba por qué nos habíamos parado”.

75

En la subcategoría *exclusión* se hallaron códigos en los que se mencionan expresiones en las que los docentes son generadores de *bullying*, rechazos, discriminación, desatención en los ritmos de aprendizaje y empleo de castigos de forma parcializada, como se evidencia en los relatos: “G2AV: en tercero un profesor le decía a una niña que ella venía desarreglada y el profesor le decía; no, no, no, usted se me devuelve y me viene bien arreglada porque usted pareciera que viviera en la invasión”.

“G1KS: le quería decir que si podía volver a explicar porque yo no había entendido entonces el profesor no me dejó hablar y nos puso un taller, entonces me dijo cálese, siéntese y haga el taller que en media hora lo recojo”.

Los anteriores relatos permiten vivenciar amenazas por mal comportamiento o rendimiento académico, las más comunes son observación, llamado a los padres o castigos con cancelación de clases favoritas o recreo, expresado en los relatos: “G1NT: me amenazan, algunas veces me han dicho pues que, si me sigo portando mal que me van a expulsar y así, que tienen que ponerme *tatequieto*”.

“G1KS: unos niños se pusieron a pelear con los del otro quinto entonces la profesora los castigó, les quitó el recreo a todos los niños los dejo castigados y que trajeran el cuaderno de doble líneas y los ponía a escribir planas”.

En la subcategoría *gestos de enojo* se encontraron códigos que denotan actitudes de los docentes como fruncir el ceño y lanzar miradas intimidantes, de acuerdo como se aprecia



en los relatos: “G1WG: los profesores bravos estiran la boca bravos, arrugan la cara y pues hablan duro”.

“G2JP: Cuando se alteran ponen cara uffff (arruga la cara, frunciendo el ceño) fea, toda arrugada esa cara (...) cuando la profesora me miraba así, yo me hacía por allá que estaba mirando para el cielo”.

A continuación, en la categoría *comunicador asertivo* los códigos se organizaron en cuatro subcategorías como lo muestra la **Figura 4-3**.

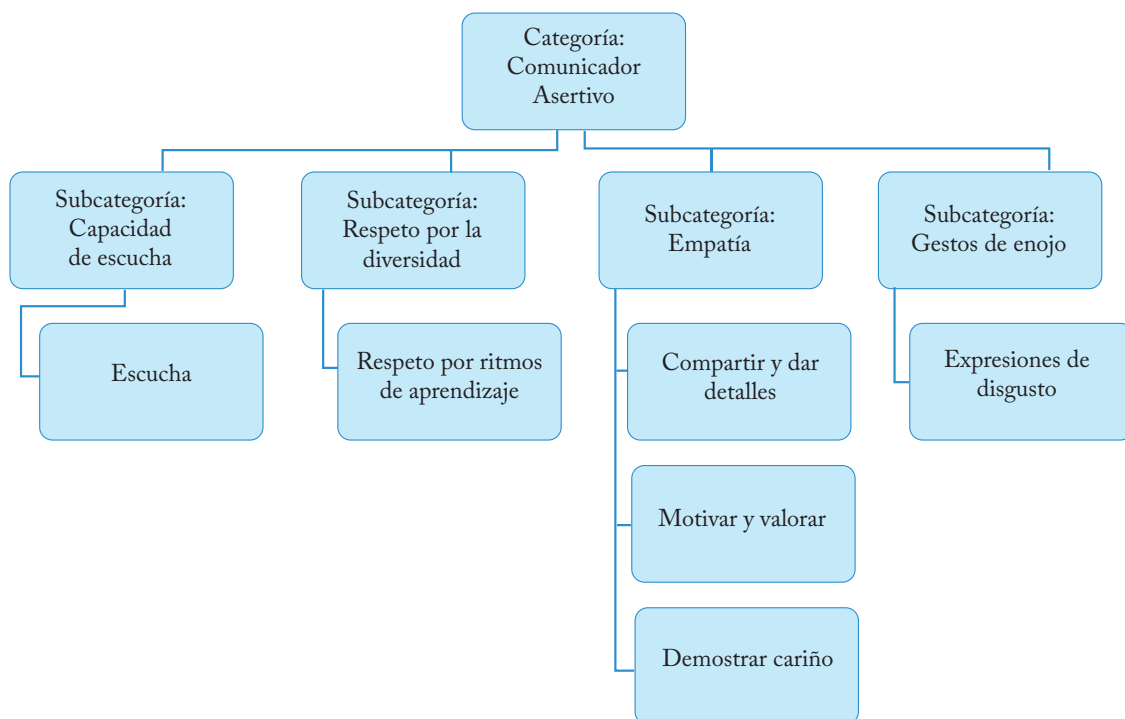


Figura 4-3. Hallazgos en la categoría comunicador asertivo

En la subcategoría *capacidad de escucha*, emergieron códigos que hacen referencia a momentos en que los docentes abren espacios a sus estudiantes para permitir y validar opiniones, atender llamados, preguntar por sentires personales, diálogo en concordancia con la escucha, como se expresa en los siguientes relatos: “G1NT: cuando hay así peleas en mi casa pues yo vengo así todo aburrido al salón y la profesora me dice que por qué estoy así todo aburrido y me da un abrazo y comienza a decirme que le cuente lo que pasó y le cuento.”

“G2ES: cuando uno les habla y ellos le ponen cuidado a uno, y uno les intenta preguntar una cosa y ellos le responden. Entonces ahí es donde nosotros nos damos cuenta que ellos nos pusieron atención”



En la subcategoría *respeto por la diversidad* se hallaron códigos que emergieron de relatos en donde se destaca la importancia de volver a explicar, de dar oportunidades y estrategias de evaluación, la realización de pausas activas, dar atención personalizada, respetar y valorar las capacidades individuales, aclarándose en los siguientes relatos: “G2AV: más o menos entiendo las explicaciones que dan los profesores, porque el año pasado cuando estaba en cuarto la profesora estaba explicando una tarea que yo no entendía y le pregunte a la profesora y le entendí mejor después de que ella me dedicó tiempo a mí sola”.

“G2JP: muchos estudiantes entienden, pero hay unos que no entienden, entonces dice el profesor ‘el que no entendió se me queda a la última hora para explicarle’ y él nos explica”.

En la subcategoría *empatía con los estudiantes* se hallaron códigos en los cuales se detallan comportamientos de profesores que demuestran alegría, amabilidad, deseo y agrado por compartir con los estudiantes, uso de elementos motivadores, se interrelacionan mediante el juego, tono de voz moderado y paseos y jornadas lúdicas, empleo de frases motivadoras, como se observa en los siguientes relatos: “G1SS: porque ella solo a veces se pone enojada y al momentico está feliz, casi siempre se ríe, nos hace actividades chéveres y nos reímos todos”.

“G2ES: porque cuando uno va a explicar alguna cosa entonces le dicen excelente uno se siente feliz porque lo felicitaron a uno, entonces uno se siente ya agradable con la profesora y con los otros compañeros lo mismo, se sienten también agradables”.

Y finalmente la categoría emergente que hace referencia a las situaciones en donde surgen emociones a partir de los procesos de comunicación que se establecen entre los docentes y los estudiantes, correspondientes a emociones y sentimientos tanto positivos como negativos; se organizó en la **Figura 4-4**.

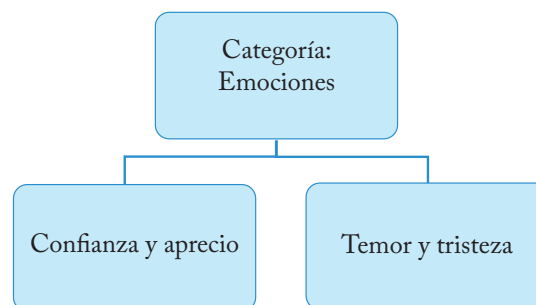


Figura 4-4. Hallazgos en la categoría emergente emociones

En esta categoría se destacan las siguientes emociones: tristeza, rabia, frustración, dolor, miedo y felicidad, como se expresa en los siguientes relatos: “G1NT: un abrazo significa que me siento seguro, que no hay que tener miedo con la profesora que ella me tiene mucha confianza a mí”.



“G2LQ: había una profesora que cada rato era regañándome y yo no hacía nada y cada rato me regañaba entonces eso como que me daba fastidio cuando me miraba”.

4.4 Discusión

Las características encontradas en el estilo de comunicación inhibido del docente para atender la población diversa presente en el aula, permitió construir una categoría central que diera cuenta del significado y las realidades que reflejan los relatos de niños y niñas, la interpretación de las investigadoras y la construcción analítica fundamentada en autores sobre los estilos de comunicación de los docentes de una institución educativa rural del municipio de Neiva, como se representa en la **Figura 4-5**.



Figura 4-5. Categoría central. Comunicador inhibido

Se identificó la presencia de docentes caracterizados por la aplicación de un estilo de comunicación inhibido, representado especialmente por el uso de un volumen de voz muy bajo, indiferencia, momentos de pérdida del control ante las situaciones presentadas, poca atención hacia los requerimientos de los estudiantes, al igual que la confusión al dar órdenes o instrucciones.

Otra característica presente en el estilo de comunicación inhibido encontrado en la institución es la inseguridad e indecisión del docente frente de los requerimientos de los estudiantes, según Freire (2010), se puede denominar como una debilidad moral o como una incompetencia profesional, delata falta de seguridad, lo cual es una cualidad indispensable para quien tenga la responsabilidad de dirigir un grupo, como pueden ser la escuela y la familia.

En una escuela del silencio jamás podrá aflorar la riqueza y el enorme privilegio que supone contar con estudiantes y alumnas con diferentes interpretaciones del mundo, que proceden



de distintos tipos de familia, con distintos gustos, costumbres e intereses, distintas características físicas entre otras (De Lucaz *et al.* 2009).

Se identifica cómo, ante algunas situaciones, el docente con un estilo de comunicación inhibido, desencadena en una respuesta agresiva, esto vivifica una de las características expuestas por Van der Hofstadt (2005), quien plantea que en ocasiones los comunicadores inhibidos presentan reacciones de extrema agresividad cuando se sienten acorralados por su propia forma de ser, sin que esas expresiones de ira puedan encuadrarse en un estilo de comunicación agresivo sino como una consecuencia más de un estilo de comunicación inhibido.

La presencia con mayor frecuencia del estilo de comunicación agresivo en el contexto educativo donde se desarrolló la investigación, permite identificar que el docente, en la mayoría de los casos, logra para sí mismo consecuencias positivas, pues consigue con facilidad lo que quiere, pero en contra de lo que podría parecer, también obtiene consecuencias negativas, pues podría tener conflictos en el aula, generar sentimientos de rechazo e incluso agrandar las consecuencias por la facilidad con la que se permite perder el control (Van der Hofstadt, 2005).

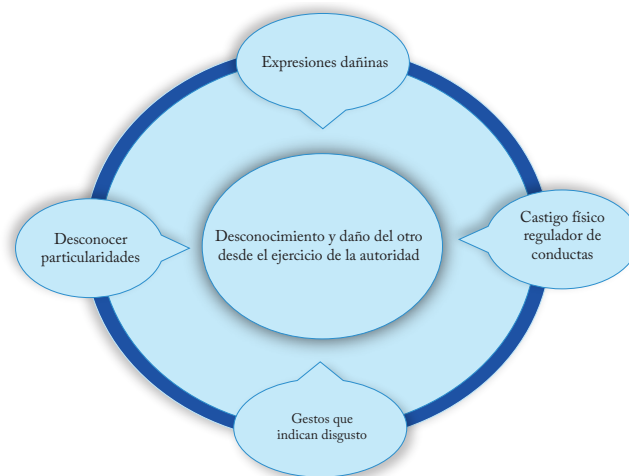


Figura 4-6. Categoría selectiva. Comunicador agresivo

El docente parece ignorar las consecuencias que puede generar el implementar el estilo de comunicación agresivo en el aula, reflejado mediante el maltrato físico, ya que el mismo se convierte en un modelo para los estudiantes, y puede llegar a generar más violencia. Estas situaciones no son las únicas ya que, el castigo corporal también genera resentimiento y hostilidad, haciendo difícil que los docentes mantengan buenas relaciones con los estudiantes en las aulas. Asimismo, hace que la labor de los docentes sea más dura, menos gratificante y sumamente frustrante. Además, impide que los estudiantes aprendan a reflexionar de modo crítico, a tomar decisiones morales adecuadas, a cultivar el control



de sí mismos y a reaccionar ante las circunstancias y frustraciones de la vida de forma no violenta (Unesco, 2014).

Mediante el ejercicio de comunicación agresiva, el docente busca estandarizar el proceso de aprendizaje, sin darse cuenta de que está opacando las habilidades que sobresalen en su condición diversa, para este caso, un buen desempeño académico. Esta categoría demuestra la incapacidad del educador para asumir el reto en la atención a las diferencias presentes en el aula. Situaciones que se contraponen a lo que plantea Blanco (2009):

La educación ha de dar respuesta de forma equilibrada a lo común y lo diverso, contribuyendo a la toma de conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos (necesidad de pertenencia) y al reconocimiento de la diversidad de la especie humana (necesidad de ser único) (p. 92).

En las narraciones recogidas de los niños y niñas, sobresalen relatos en los que el docente emplea en su estilo de comunicación frases de tal modo que excluye o minimiza a los estudiantes, el reconocimiento de estas frases se ha convertido en algo natural dentro del contexto, aunque algunos niños y niñas dicen que no tienen importancia, otros se sienten afectados porque se convierten en víctimas de burlas de sus compañeros. El estilo de comunicación agresivo del docente ocasiona que el estudiante permanezca incómodo ante la proximidad del mismo, permanezca a la expectativa de ver la reacción que tomará la docente ante las vicisitudes que se presenten. Lo que pese a cualquier circunstancia siempre resulta siendo una postura amenazadora (Van der Hofstadt, 2005).

La presencia de estas características en el estilo que emplea el docente al comunicarse en el aula, se opone al reconocimiento de lo que exige el sistema educativo actual, el cual reclama brindar atención al hecho de que las escuelas son el principal centro de acopio en donde se muestran las diferencias entre las características de un grupo a otro y, con mayor fuerza, las diferencias entre los estudiantes, en donde el docente debe prepararse para enfrentar un grupo heterogéneo con características, intereses, gustos, costumbres, estilos y ritmos de aprendizaje así como necesidades educativas especiales en algunos de ellos. El reconocer lo anterior exige que el docente, mediante su estilo de comunicación, busque dar cumplimiento a los principios de la práctica de una educación inclusiva, los cuales se basan en: equidad, pertinencia, accesibilidad, flexibilidad y participación, mediante los cuales se logrará materializar el enfoque de educación inclusiva en la manera como todos los estudiantes participen activamente de la vida de la institución, siendo reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad (Celemín *et al.*, 2016) de tal forma que se permita el reconocimiento de la diversidad como condición que enriquezca el estilo de comunicación empleado dentro del contexto educativo.

Los estudiantes desarrollan la habilidad para identificar por medio de los gestos de sus docentes el estado emocional del mismo y más aún cuando se discierne el acompañamiento



de violencia y agresividad dentro del mismo, cuya consecuencia se convierte en fomento de sentimientos de miedo e inseguridad en sus estudiantes, también puede generar más violencia, que aunque no se ha recibido de forma directa, sí es manifestada en un clima de clase tenso, en falta de democracia, con escasa participación, ausencia de normas de convivencia consensuadas, en donde se vivencia en gran número prohibiciones, castigos, arbitrariedades, autoritarismo y el poco reconocimiento al derecho de los estudiantes (Palomero y Fernández, 2001).

Dado que la presencia del estilo de comunicación agresivo del docente dificulta el reconocimiento del valor como persona diversa que posee cada estudiante, y que es el mismo docente el encargado directo de reconocer la diversidad presente en cada estudiante, de identificar sus gustos, necesidades, habilidades intereses, debe sostenerse en un estado de tolerancia enmarcando sus actitudes hacia el respeto y valor propio de cada uno de los educandos. Ese reconocimiento de la diversidad exige según López (2001) “una tolerancia activa; es decir, un esfuerzo y un interés por conocer y comprender a cada niña y a cada niño que acude a la escuela como es y no como nos gustaría que fuera” (p. 65).

El reconocimiento del estilo de comunicación agresivo presente en la institución que atiende población diversa, permite identificar que son muchas las condiciones presentes en la educación pública que pueden ser factores desencadenantes para que el docente emplee este estilo de comunicación. Algunas de ellas pueden ser: carencias en la formación docente, el seguimiento de patrones adquiridos durante su propia experiencia escolar, dificultad para manejar emociones, número exagerado de estudiantes en el aula de clase, condiciones climáticas adversas, demasiado tiempo en el centro educativo, poco recurso didáctico, falta de apoyo interdisciplinario y tal vez el desinterés o temor por aceptar y entender la diversidad como camino para el cumplimiento de una educación de calidad para todos.

En contraposición con lo anteriormente descrito, los docentes en los que predomina el estilo de comunicación asertivo, se caracterizan por ser personas que se conocen y reconocen sus potencialidades y debilidades, por lo tanto tratan de mantener el equilibrio en su desempeño profesional, practican este estilo de comunicación porque entienden que los niños viven en entornos diversos y que así mismo tienen diferentes formas de expresarse y de aprender, factores que hacen necesario conocerlos para poder ser partícipes en su proceso de formación integral, lo cual se demuestra en las narraciones que dejan ver cómo procuran dar a cada uno lo que necesita: atención, explicación, oportunidades, cariño, posibilidades de expresarse, momentos de esparcimiento, etc.

Los docentes como comunicadores asertivos que fortalecen el vínculo con sus estudiantes a través de su interrelación diaria mientras ejercen su labor profesional, con la utilización de un proceso comunicativo tendiente a darse a entender y a la vez entender y retroalimentar a sus estudiantes, están en disposición de escuchar, tienen la capacidad de intervenir con los apuntes o preguntas precisas que conduzcan a ofrecer lo que necesita el interlocutor,



tal como lo afirma el autor Van der Hofstadt: “la utilización del estilo de comunicación asertivo hace que la persona resuelva habitualmente los problemas que se encuentra en sus relaciones sociales” (2005, p. 52).

Hablar y escuchar son formas de comunicación, estar siempre hablando es desgastante y algunos docentes centran su proceso de enseñanza en ello, en cambio los docentes que practican la escucha empática con sus estudiantes, propician que los niños hablen sin ningún temor, que se expresen cuando están felices o cuando tienen inconformidades, dudas o preocupaciones. Básicamente practicar la escucha empática propicia el diálogo y crea vínculos de confianza. “En la escucha empática, uno escucha con los oídos, pero también con los ojos y con el corazón. Se escuchan los sentimientos, los significados. Se escucha la conducta... escuchar con la intención de comprender” (Covey, 2003, p.149).

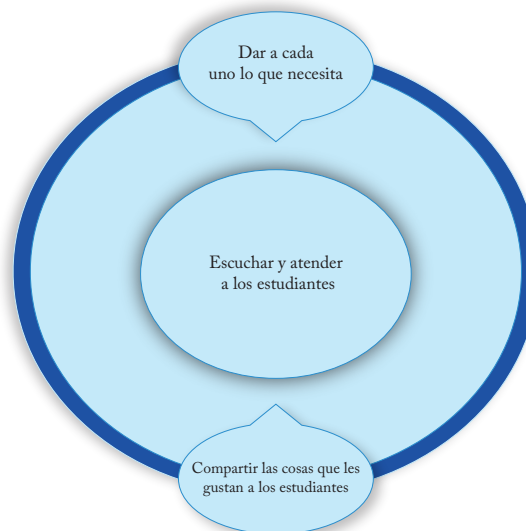


Figura 4-7. Categoría selectiva. Comunicador asertivo

La equidad es uno de los principios de la educación inclusiva y coincide con lo que estos docentes están practicando, “la equidad permite dar a cada uno lo que cada uno necesita y en el campo educativo implica igualar las oportunidades para acceder, permanecer, promoverse y graduarse, logrando aprendizajes de alta calidad” (Celemín *et al.*, 2016, p.14). Consecuentemente con ello, se destaca cómo el estilo de comunicación asertivo favorece la búsqueda de la educación inclusiva.

Los niños y niñas ven con aprecio la forma en que sus docentes, a través de un estilo de comunicación asertivo, les permiten tener experiencias significativas, expresiones de cariño por parte de los docentes que generan motivación y valoración. “Educar es un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia” (López, 2012, p.134).



Si el docente transmite alegría, seguridad, confianza, a la par que imparte conocimientos seguramente que es una persona convencida de que la labor que hace es importante y esa alegría al hacer lo que le apasiona se ve reflejada en sus estudiantes, estudiantes que saben que se pueden expresar con libertad, ya que la comunicación en el entorno escolar se los permite, se sienten en un ambiente de confianza que admite las dudas, las preguntas, las críticas, el planteamiento de soluciones que los lleven o no a resolver problemas, que los conduzcan a la adquisición de conocimientos en conjunto con sus compañeros, o sea que el trabajo colaborativo será opción en el trabajo escolar y a la vez cimienta del futuro como ser sociable.

Es importante reconocer y permitir que se expresen las peculiaridades de los estudiantes, “que las actividades en el aula y en el ámbito extraescolar alienten la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta sus conocimientos y experiencias adquiridos tanto dentro como fuera de la escuela” (Celemín *et al.*, 2016, p. 24). En las narraciones recolectadas por la presente investigación, se identificaron docentes que respondían a esta característica que permite la participación de los niños, promoviendo el respeto por la diversidad, se hallaron textos en los que se ratifica que los docentes a través de su actuar desarrollan procesos de socialización que promueven el reconocimiento de la diversidad como coadyuvante en la formación integral de los estudiantes.

Al mencionar el vínculo entre docente alumno y su aporte al clima emocional del aula, Gutiérrez (2006) indica la necesidad de una conexión que genere confianza y seguridad, emociones que posibilitan el aprendizaje. El mismo autor valora la forma en que un docente puede tener disciplina en una clase generando interés al comunicarse de manera entretenida, participativa, haciendo dialogar a los alumnos, trabajando en grupo, con medios variados y con imaginación, aspectos todos ellos de un comunicador asertivo.

De la categoría emergente surge como categoría selectiva lo que encierra el sentir que se origina en el proceso comunicativo, así se evidencia en la **Figura 4-8**. Se destacan las emociones generadas por los docentes en los procesos de comunicación, se referencian los sentires de los estudiantes. Dentro de las narraciones se presentaron tendencias sobre emociones de cariño y la valoración y también emociones de rechazo asociadas a la tristeza.

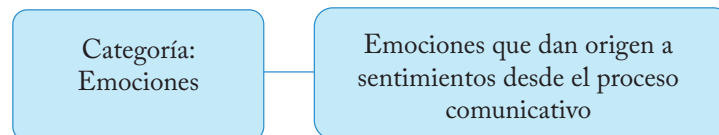


Figura 4-8. Categoría selectiva. Emociones

De acuerdo con lo que plantea Goleman (2009), las emociones que son el producto, por un lado del historial genético con el que se nace y, por el otro, de la influencia que ejerce el medio en el que se convive, dan como resultado la respuesta a los estímulos ofrecidos,



en este caso el entorno escolar en el que se desarrollan los niños y niñas de la institución educativa, al ser personas en proceso de formación, obviamente estas emociones brotan sin ningún control, sin embargo, hay dos puntos de vista que observar en esta temática sobre las emociones, uno, lo que en los niños se genera y, otro, es el papel del docente y su autocontrol sobre las emociones que en él surgen al mantener contacto constante con un grupo numeroso de niños.

Sabiendo que a diario habrá momentos de descarga de emociones, entonces estas emociones que manifiestan los niños son a la vez uno de los desencadenantes del estado emocional del docente, es aquí donde entra a tener valor el manejo que sobre las emociones tiene él, ya que a partir del manejo que les dé cotidianamente, dependerá su estado de ánimo, que se verá atoisgado por diferentes emociones que, de no ser adecuadamente controladas pueden provocar en el docente emociones desagradables como rabia, inseguridad, agresividad. “Identificar y saber procesar dichas emociones de malestar, es una habilidad personal fundamental para poder manejar estas situaciones con la mayor serenidad posible y evitar el riesgo de la constante frustración” (Bimbela y Navarro, 2007, p. 24).

Siendo el docente el líder del grupo, necesita poseer un nivel de control de las emociones propias, que le permita reaccionar de forma apropiada a sus emociones y sentimientos y tener la habilidad para dar pautas a los estudiantes ante las situaciones que a diario se presentan en clase, no en vano el sentido común nos invita a “respirar y contar hasta diez” sabiendo que el cerebro tendrá tiempo para procesar la información emocional recibida y dar la respuesta más adecuada ante la situación.

La inteligencia emocional promulgada por Goleman (2009) apunta al manejo de las emociones de tal forma que no se desborden y produzcan una reacción inmediata que pueda ser equivocada, al trabajar con niños se hace indispensable establecer conexiones comunicativas que contribuyan al manejo de las emociones y al mantenimiento del buen clima escolar.

4.5 Conclusiones

Las voces de los niños permitieron detallar las características comunicativas que emplean los docentes de básica primaria, se identificaron similitudes con los tres estilos de comunicación abordados en el referente conceptual y se evidenció que estos estilos son empleados en los diferentes momentos del quehacer educativo. Se reconoce el proceso de interacción que se genera por medio de la comunicación en el que los estudiantes asimilan los códigos empleados por sus docentes y desarrollan habilidad para identificar su estado emocional. Los niños en sus narraciones manifiestan que los estilos de comunicación inhibido, agresivo y asertivo se aprecian en los docentes de básica primaria de la institución educativa, sin que se perciba algún docente en el que predomine el uso de un solo estilo, o que, mediante el ejercicio comunicativo, busque suplir los requerimientos que asume la diversidad presente en el aula.



Otro de los hallazgos de la investigación desde el análisis de las narraciones de los niños, es la presencia constante del estilo de comunicación agresivo como mecanismo para vincular la situación de poder que ejerce el docente en el entorno escolar, en algunas situaciones, sin desconocer la apropiación que poseen los docentes en las distintas áreas del saber, se aprecia que carecen de estrategias para llevar a cabo un proceso de enseñanza que atienda a la población diversa, conduciendo a factores en donde los estudiantes fortalecen su concepto del papel autoritario del docente, visto como un adulto que imparte conocimiento, da órdenes, discrimina y castiga, perdiendo la oportunidad que el estudiante tome al adulto como un modelo que empodera, da voz al estudiantado, lo atiende, le permite comprender que el mundo es diverso y que ellos forman parte de él. Así mismo el docente que practica el estilo de comunicación agresivo favorece la marginación y la agresión mientras limita la capacidad del estudiante.

Se deduce, también, que los estudiantes perciben que en ocasiones las actitudes de los docentes están estrechamente relacionadas con situaciones personales que entran en la clase y generan que los vínculos de comunicación estén cargados de un sentido ajeno al proceso de educar. Así mismo, es evidente que los estudiantes se percatan de las preferencias de algunos docentes por los estudiantes que cumplen con las expectativas de aprendizaje estipuladas, lo cual se manifiesta en el trato desigual, una actitud diferencial ante los demás compañeros, agresiones verbales y regaños. Estas situaciones limitan el reconocimiento de las particularidades y capacidades propias, así como el respeto por las que poseen los demás, estableciendo barreras para la participación, por temor a ser ridiculizados.

A partir del análisis de los relatos se infiere que cuando los docentes no tienen la capacidad para identificar la diversidad presente en el aula, terminan por emplear las mismas estrategias, generan desconocimiento y negación al reconocimiento de la diversidad, y esto se manifiesta en la tendencia a una práctica pedagógica estandarizada, en donde todos son iguales, todos aprenden por igual, llevando al aprendizaje igualitario que niega el aprendizaje diferenciado, por lo tanto el uso de la comunicación es homogéneo para todos, convirtiendo al docente en barrera de la educación inclusiva.

El estilo de comunicación asertivo practicado por algunos docentes, ofrece respuestas positivas a los estudiantes, indican la claridad que tienen estos docentes frente a los requerimientos específicos de los estudiantes y que, aunque es difícil atender las necesidades e intereses de la totalidad de la población, es posible buscar un punto de equilibrio que permita cumplir en mayor proporción la atención a las diferencias presentes, mientras se fortalecen los procesos de educación inclusiva.

A través de los relatos se aprecia como por la forma en que se comunican algunos de los docentes, se pone de manifiesto que son profesionales felices en su quehacer, y esta felicidad es transmitida a sus estudiantes, los niños relatan sentirse queridos, asistir a clases con emoción, haber aprendido no solo “materias” sino también a ser mejores personas, de



allí se concluye en la presente investigación que el estilo de comunicación que utilizan los docentes deja huella en los estudiantes, y que si el estilo de comunicación favorece el respeto por la diversidad, se está dando un enorme paso hacia comunidades más inclusivas.

Los hallazgos permiten concluir que los estilos de comunicación inciden en los procesos inclusivos cuando favorecen o no la valoración y el respeto hacia la diversidad y en este proceso los docentes son los encargados de reconocer la diversidad en sus estudiantes y propiciar un ambiente rico en experiencias, en las que se incluyan las experiencias previas de los estudiantes, permitiéndoles que compartan lo que saben y lo que han sentido, no solo como aporte, sino también como parte de una posibilidad de mostrar y demostrar, contribuyendo al desarrollo del pensamiento y de la sensibilidad, mientras se incrementa el valor por el respeto hacia esa diversidad que es parte de ellos.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Ávila, M. y Martínez, A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC). Colombia, Bogotá*. Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907.1499>.
- Bimbela, J. y Navarro, B. (2007). *Cuidado al formador. Habilidades emocionales y de comunicación*. Junta de Andalucía.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. Recuperado de http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Atencion_BLANCO.pdf
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En R. Blanco, L. Hernández y Á. Marchesi (eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43.
- Cárdenas, A. (2007). *Las clases de métodos de investigación*. alexcardenas. Recuperado de blogspot.com/.../las-clases-de-metodos-de-investigacion.html.



- Celemín, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M. y Ángel, C. (2016). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha.
- Cepal. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Unesco (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Covey, S. X. (Ed.). (2003). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos de enfoque: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Echeíta, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. Recuperado de <https://www.leadersummaries.com/ver-resumen/inteligencia-emocional>
- Gutiérrez, C. (2006). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica*, (6), 81-95.
- Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Fundamentos de la investigación*. McGraw Hill.
- Huergo, J. (2000). Comunicación/educación: itinerarios transversales. En C. Valderrama (dir.), *Comunicación-educación: coordinadas, abordajes y travesías* (pp. 3-26). Siglo del Hombre Editores.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Caminos.
- López, M. M. (2001). *Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11074/CC-63_art_4.pdf?sequence=1
- Luquez de Camacho, P. (2015). *La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias*. Recuperado de <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/34/30>
- De Lucas, J., Zapata, R., Martínez, M., Pichardo, J., Arnau, S., y Feito, R. (2009). *Reflexiones sobre diversidad (des)*. Centro de Investigación para la Paz.
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuesta psicopedagógica humanista*. Anthropos.
- Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas*. Paidós.



- Osorio, J. y Flórez, J. (2014). *Comprensiones del lenguaje del sujeto que educa en trayecto de reconocer y potenciar al sujeto educable en el territorio del aula. Proyecto de grado para optar a Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales*. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/648>
- Palomero Pescador, J. y Fernández Domínguez, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 19-38.
- Tejera, J. F. (2008). *Relaciones entre comunicación y educación para la formación de habilidades comunicativas*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/02/jftc16.htm
- Unesco. (2014). *Estrategia de educación de la Unesco 2014-2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa
- Van der Hofstadt, C. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. Díaz de Santos.
- Vásquez, S., Gálvez, J. y Ángel, L. (2011). Factores determinantes en la mortalidad académica para la facultad de ingenierías en la Universidad Tecnológica de Pereira entre los años 2004 y 2009. *Scientia et Technica*, XVI(48), 65-70.



CAPÍTULO V

PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES ENFOCADAS EN LA EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

Dilia Margoth Runcería Montaña
María Alejandra Castro Álvarez

Resumen

La investigación tuvo como propósito analizar las prácticas educativas familiares de una familia alrededor de la educación para la inclusión. El análisis de estas prácticas familiares se hizo a tres generaciones de una misma familia en condición de desplazamiento, ubicada en el asentamiento El Tesoro de la ciudad de Neiva. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo y un diseño biográfico por ser un tema ligado a la formación desde la familia como el primer acercamiento de los niños con la educación. Para analizar los datos recolectados se tuvieron en cuenta cinco dimensiones: la educación y las dinámicas familiares; la salud y el bienestar; nutrición y dietética; ambientes físicos y factor social; la cultura y tradiciones. Los resultados permitieron concluir que, dentro de las prácticas educativas familiares, estudiar es primordial para mejorar la calidad de vida, la transmisión de valores (como el respeto) se centra en un proceso disciplinario que obedece a modos de comportamientos buenos o adecuados en los niños y las prácticas educativas de esta familia en particular están feminizadas como respuesta a un proceso de tradición patriarcal.

Palabras clave: prácticas educativas familiares, educación, inclusión, familia.



5.1 Introducción

La revisión de la literatura respecto a las prácticas educativas familiares (PEF) ha dejado claro que este tema se ha investigado como una categoría que muestra una correspondencia entre la familia, la escuela y su proyección hacia la formación de los niños como sujetos sociales. En ese sentido, la familia se entiende como el primer sistema socializador con el que tiene contacto un niño y la escuela como un sistema en el que se construyen diferentes tipos de relaciones e interacciones que junto con la acción educativa van a determinar factores asociados a la personalidad y carácter de los niños.

En el desarrollo teórico de las PEF está el trabajo de Redding *et al.* (2011) quienes, a través de un artículo de reflexión de metodología cualitativa y alcance analítico, discuten lo significativo que resulta que por medio de las PEF se creen espacios colaborativos y coordinados para que la familia y la comunidad sean partícipes del desarrollo integral de los niños. Para los autores, las PEF son esenciales para hablar de la manera en la que la niñez aprende a convivir con los demás a través de una serie de comportamientos y actitudes pacíficas. De igual manera, está la National Education Association (NEA, 2008), una entidad importante dentro de las políticas educacionales en Estados Unidos, la cual concluyó la necesidad de crear espacios de control sobre el trabajo que tanto la escuela como la familia tienen sobre el desarrollo escolar de los niños, pero que son las instituciones educativas quienes deben dirigir de manera productiva el papel de los padres de familia dentro de las actividades académicas.

Por otro lado, Galvin *et al.* (2009) presentan un estudio etnográfico de corte cualitativo que buscaba describir el comportamiento humano a través de ciertos factores culturales. Este trabajo determinó la importancia que tiene el desarrollo de modelos que consientan la participación democrática de la familia dentro de la escuela y la comunidad, así, se ratificaron los valores positivos que se desarrollan cuando hay un acompañamiento familiar de los niños en etapas escolares. Valdivieso *et al.* (2016) destacan que el principal aporte de la familia se da de manera significativa a través de los estilos educativos familiares en los que se pueden distinguir tres niveles de autoridad: autoritario, permisivo o equilibrado. Concluyen que, para la población participante, el estilo de educación más frecuente es el equilibrado, que lleva a adoptar perspectivas positivas tanto de parte de los padres como de los niños.

Las investigaciones en torno a las PEF como una categoría, demuestran que la familia cumple con la función de socialización de los nuevos sujetos y debe entenderse a la familia como una instancia educadora. Debido a esto, Tizano *et al.* (2009) afirman que es importante analizar la familia, como un grupo que está compuesto por una serie de miembros y que conforma una sociedad (un sistema mayor). Este sistema está mediado por una serie de relaciones multidireccionales que influyen en mayor o menor grado en cada uno de los integrantes de la familia.



Para Bourdieu (2003), el resultado del papel tan preponderante de la familia en la formación de los individuos le permite establecer una serie de estrategias de reproducción de valores y significados propios que van a configurar el pensamiento de cada uno de sus miembros, esto propiamente es lo que se consideraría como las prácticas educativas familiares. Considerando lo expuesto hasta aquí, para un mejor análisis y comprensión de las PEF enfocadas a la educación para la inclusión, es preciso tener claro conceptos como familia, educación, inclusión, ya que es la familia (y sus prácticas educativas) la base de la construcción de una sociedad capaz de responder al sinnúmero de fenómenos sociales que influyen en la igualdad de derechos.

En cuanto a la familia, Friedrich Engels en su libro *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (2008), retoma algunos estudios antropológicos y relaciona el desarrollo de la familia con los modos de producción de la humanidad a lo largo de la historia. Retomando dicho contexto histórico, se menciona que la organización primordial de las sociedades primitivas remite a la formación de familias, que eran asociaciones entre miembros de parentesco con fines de supervivencia: procreación, colaboración alimentaria y la consecución de fines comunes, casi siempre ligados a la seguridad colectiva.

Para Esteinou (2004), en las familias se pueden captar tres dimensiones en su estudio y composición: “a) que es un grupo de personas que vive bajo el mismo techo; b) relaciones de autoridad y de afecto dentro del grupo y c) relaciones entre distintos grupos de co-residentes con lazos de parentesco” (p. 100). En este orden, para Sánchez, Tomé y Valencia (2009), debido a diversas corrientes ideológicas como los feminismos y la complejización de las sociedades contemporáneas, el concepto de familia tradicional entendida como madre-padre e hijos, ha sido superado para dar entrada a nuevas sexualidades, relaciones de cooperación familiar, externos a lo cosanguíneo, familiares con enfermedades y discapacidades, entre otros, privilegiando entonces una concepción social de familia antes que la percepción biologicista y lo que da cabida a diferentes modelos de parentesco familiar.

Gracias a esta transformación, la familia se ha venido consolidando como un elemento esencial de socialización y, sobre todo, de humanización de los niños, de manera que se contemplan valores más allá de los conocimientos teóricos que están mediados esencialmente por hábitos y rutinas que se han consolidado generacionalmente y que impactan en la emocionalidad de los niños. De modo que la familia se caracteriza por ser una asociación primaria de índole compartida entre diversos miembros, cosanguíneos o no, que se relacionan de manera directa y de parentesco en la sociedad. A partir de este punto se muestra una diversidad de concepciones de familia en paralelo con el desarrollo de las sociedades contemporáneas. Todo ello deja claro el papel tan relevante de la familia respecto a la educación de sus miembros y como elemento de gestión social donde se reproducen pautas de orden y comportamiento, así como relaciones sociales entre miembros de la familia y personas externas



Es preciso referirnos a las prácticas sociales educativas, ya que, permiten comprender que la educación es una construcción compartida de valores que se perpetúan entre diferentes sectores. Para referirnos a este término es conveniente revisar la perspectiva de las prácticas sociales que el sociólogo francés Pierre Bourdieu plantea en la relación entre prácticas sociales y *habitus*, teoría que se desarrolla con la finalidad de dar razón de la acción del hombre en sociedad y de entender la manera en que esta es realizada. En ese orden de ideas, el *habitus* es lo que ha adquirido el sujeto “a manera de disposiciones permanentes. Se refiere a algo histórico, que está vinculado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético” (Bourdieu, como se citó en Velasco, 2000 p. 33). Para este autor, el *habitus* se diferencia del hábito debido a que el hábito es repetitivo, monótono y de índole meramente irreflexivo, mientras que el *habitus* se entiende como generador de sentido y, especialmente, como reproductor de estructuras y de la vida cotidiana.

Así mismo, el *habitus* confiere un sistema de herramientas para la práctica por parte del individuo, dotándole de conductas de certidumbre en su ámbito social y permitiendo distinciones y diferencias según las expectativas y ambiciones del sujeto. Es decir, el *habitus* es la apropiación de las condiciones sociales a la manera subjetiva, por ello, las prácticas sociales se encuentran mediadas por un *habitus* que les dota de sentido. Por lo tanto, las prácticas sociales educativas se ven reflejadas en la apropiación que los sujetos realizan con respecto al proceso de aprendizaje en diferentes niveles y ámbitos.

Ortiz (2017) entiende la educación como práctica social con implicaciones de posible transformación de tales prácticas por medio de diversos reconocimientos, y en este sentido estudia el entendimiento del otro como práctica social educativa, es decir, que se auxilia de diversas herramientas conceptuales como alteridad para entender y promover la transición del centro de atención del *yo* al *otro*, en tanto elemento relevante en la educación para la inclusión.

Considerando que las PEF se construyen desde la familia, Bourdieu (2003) analiza la familia como un mecanismo de reproducción y distinción social. Bajo esta perspectiva, Ávila (2005) señala que el planteamiento de Bourdieu sobre la teoría de la reproducción consiste en la función que tiene la educación por medio de estrategias de clase de reproducir y transmitir la cultura y la estructura social y económica. En consonancia con lo anterior, para Gómez (2008) la educación es un proceso de transmisión y adquisición de conocimientos, valores y creencias en determinado medio social, es un elemento de reproducción y distinción social por excelencia.

En lo que respecta al tipo de educación, esta ha ido evolucionando y ha tomado formas como la educación a distancia, autoeducación o educación para la inclusión. Antes de esa evolución predominaba la llamada *educación tradicional* cuyo fin era mantener el orden, centrando la autoridad y poder en el docente, el cual tenía el papel de ordenador con



atributos como castigar, promover y calificar (Gómez, 2008). No obstante, esta educación fue cuestionada por Freire en su libro *Pedagogía del oprimido*, así mismo, otra crítica que se le hace es que el aprendizaje curricular estaba poco relacionado con el mercado laboral (Narodowski, 2016).

Por otro lado, la educación también debe entenderse como práctica social en la medida en que funciona como un medio para la identificación e interiorización de imaginarios, representaciones, valores, pensamientos colectivos, la apropiación de reglas y la integración social. Debido a esto, para Bourdieu (2003), pensar en ello supone discutir el vínculo entre la familia y la escuela en la construcción del sujeto y por eso se hace válido plantear las PEF como una categoría de análisis. De esta manera, las familias establecen una serie de estrategias de reproducción de valores y significados propios que van a configurar el pensamiento de cada uno de sus miembros, esto propiamente es lo que se considerarían como las PEF.

Como se ha dicho más arriba, la educación es una herramienta de reproducción social que incide en valores, costumbres, normas y conocimientos en los nuevos individuos de la sociedad. Bajo este orden de ideas, la educación cubre con un perfil diferente según el ámbito a tratar, no siendo la excepción el problema de la inclusión, el cual se ha puesto en el centro del debate educativo desde las últimas décadas. Para un buen proceso de inclusión, es preciso tener claro que consiste en identificar y superar toda barrera que genere exclusión, con el propósito de brindarle igualdad de oportunidades y participación a todos los estudiantes, en especial, a los que tengan mayor riesgo de ser excluidos o marginados (Leal y Urbina, 2014).

Por lo tanto, la educación para la inclusión parte del reconocimiento de la diferencia de capacidades según las condiciones de nacimiento o de circunstancia de los sujetos en formación. Deja en evidencia que atender solamente a quienes cumplen con determinadas características se vuelve un proceso de exclusión que atenta contra derechos fundamentales de niños, adolescentes y adultos. En lo que concierne a la educación inclusiva en la familia, resulta interesante darle una mirada desde las PEF. Según Hernández (2012) es necesario, en primer lugar, reconocer la diversidad de las formas de agrupación de las familias, en segundo lugar, la manera en la que estas han acogido los valores sociales y culturales para entender las diferentes percepciones alrededor de la inclusión. Por lo tanto, es relevante referirse a la construcción de familia tradicional, en la que se sitúa al padre, por su género y por sus características físicas, como la persona que trabaja y responde económicamente por su familia. Mientras que la mujer es quien se ocupa de las labores del hogar, de criar a los hijos. A partir de esa construcción se crean estigmas relacionados con el género y sus capacidades, por eso a las mujeres tradicionalmente se les ha asignado un rol de pasividad. En consecuencia, las PEF van a jugar un rol principal en cómo se autopercibe o actúa un miembro de la familia con capacidades diferentes a través del rol que se le ha asignado. En lo que respecta a los integrantes de la familia con orientación sexual diferente, van a



construir también su personalidad y carácter alrededor de aquello que les han enseñado, sin que esto obedezca a lo que se autopercibe (Meresman, 2017).

De ese modo, dentro de una familia donde la inclusión sea un tema abierto de reflexión, va a ser más fácil para los niños construir su identidad sin temor a ser juzgados, caso contrario de las familias que por tradición aún son renuentes a aceptar, acoger y entender la diversidad de capacidades mentales, físicas y de desarrollo de la personalidad e identidad.

Por tal razón, para entender cómo se puede educar para la inclusión desde las PEF, se necesita comprender que la educación en la familia obedece a la transmisión de creencias y valores que van a aportar para el desarrollo individual del ser humano en todas sus dimensiones, a partir de esta educación se construyen las PEF que promueven una educación para la inclusión. Así, la familia se convierte en el medio en el que se dan las primeras vivencias de los niños y a partir de ellas se hace un reconocimiento del mundo, de la autopercepción así como de los valores culturales y sociales. Por tal razón, las PEF se deben entender como un proceso de socialización que influye directamente en el desarrollo psicosocial de los seres humanos.

Esto debe llevar a la adopción de una serie de estrategias de parte de los padres de familia para influir en sus hijos e inculcarles unos valores, creencias y normas que aporten a su conducta y su relación con la sociedad. Para Musito y Lila (1993), estas estrategias se fundamentan en las relaciones de apoyo y las relaciones de control. En el caso del apoyo se habla de la promoción de sentimientos relacionados con la comodidad y la aprobación de los padres de familia a sus hijos, sentimientos positivos que fortalecen la confianza de los hijos hacia sus padres y que se ha demostrado que tienen una influencia importante en la autoestima de las personas. Por otro lado, el control se refiere al tipo de influencia que quiere ejercer el padre sobre sus hijos y que está ligado a las relaciones de poder, este se trata de un ejercicio más autoritario que de apoyo (Musito y Lila, 1993).

Definitivamente habría que mencionar que las prácticas educativas que se dan a nivel familiar son procesos de socialización, obedecen a estilos particulares que se construyen a raíz de la historia familiar. Así mismo, la socialización de los niños se da a partir de las prácticas de crianza que van variando de generación en generación. Finalmente, se habla de la manera en que la familia entiende la inclusión dentro de la sociedad y desde esta posición, se va a analizar cómo reconoce las diferencias y capacidades físicas y mentales de sus miembros y la manera en que cada uno asume su rol y reconoce sus responsabilidades.

En este punto es importante mencionar que las PEF constituyen los conocimientos, actitudes y valores de las generaciones familiares enfocadas en salud, nutrición, ambientes sociales y culturales que de generación en generación se transmiten. Adicionalmente, estas enseñanzas se van a encaminar hacia la educación inclusiva en la que se valoran las diferencias de los demás. De acuerdo con la relevancia de las PEF en la formación del individuo,



la familia no debe desligarse de su responsabilidad dentro de la formación académica y social de los niños.

Los anteriores conceptos demuestran lo importantes que son las PEF dentro de las prácticas sociales educativas y cómo son un factor decisivo en la educación para la inclusión, por ese motivo se han convertido en un tema de estudio relevante, sobre todo en un contexto como el de la ciudad de Neiva donde año tras año se incrementan los asentamientos de población desplazada por la violencia o afectada por la pobreza, como es el caso de la Comuna 9, donde está ubicada la familia participante, a la que se le analizaron sus PEF con un enfoque de educación para la inclusión, esto con el propósito de entender las dinámicas que se desarrollan a partir de la participación de la familia dentro de la formación intersectorial de las diferentes generaciones.

Por lo tanto, para la investigación fue necesario conocer el contexto de acción y participación mediadas por las características particulares de la familia con la que se trabajó. Esta familia se caracterizó porque la mayoría de sus miembros son personas desplazadas por la violencia o de muy bajos recursos, provenientes de los departamentos del Tolima, Caquetá, unas pocas de Manizales. Cabe resaltar que la mayoría de población de este asentamiento no logró terminar de manera exitosa el bachillerato, según información del presidente de JAC, pues los padres de familia se desentienden de la formación de sus hijos.

Analizando esta problemática, se evidenció que muy pocas familias comparten actividades al aire libre, esto por la falta de interés y muchas veces por no contar con recursos económicos, por la falta de empleo y de oportunidades para esta población. Todas estas características ofrecieron un contexto de estudio interesante para evaluar de qué manera se dan las relaciones entre la familia y las PEF. Así entonces, la pregunta de esta investigación fue: ¿Cuáles son las prácticas educativas familiares de inclusión de una familia del asentamiento El Tesoro de la Comuna 9 de Neiva, Huila?

5.2 Metodología

La investigación utilizó un enfoque cualitativo con un diseño biográfico narrativo. El enfoque cualitativo relacionado con las PEF de una misma familia, en tres generaciones, facilitó una mirada integral al contexto, pensamientos y percepción de los sujetos de estudio. En lo referente al diseño, se eligió el biográfico narrativo porque se contempla el método de historia de vida de familia. González (1995) hace un gran aporte en lo que respecta a la construcción metodológica de las historias de familia a través de su carácter narrativo, lo que implica una no linealidad. Esto se explica por el hecho de que todos los sujetos pertenecen a algo dentro de la sociedad, la familia es su primer acercamiento a la dimensión social y esto les permite desarrollar desde su nacimiento una serie de concepciones y actitudes frente al mundo.



Analizar las PEF a través del método biográfico narrativo implica que las interpretaciones de la familia sobre la cual se va a centrar el estudio se conviertan en la materia prima del análisis, a través del cual se quiere develar el sentido implícito en las relaciones de los miembros de las tres generaciones y la manera en la que este se ha instaurado en cada uno de ellos. González (1995) considera que reunir esta información requiere de, por lo menos, tres generaciones para así poder obtener datos detallados de los testimonios de cada sujeto de estudio.

5.2.1 La población

Para realizar este trabajo se seleccionó el asentamiento El Tesoro ubicado en la Comuna 9 de la ciudad de Neiva. Delimitada la población, se procedió a seleccionar una muestra representativa de este asentamiento. Se seleccionó a una familia y sus tres generaciones para el análisis de sus prácticas educativas familiares a partir de tres criterios: i) que sus tres generaciones estuvieran vivas y con disposición de participar en la investigación, ii) que vivieran juntas y iii) que estuvieran en situación de desplazamiento, la familia seleccionada fue desplazada de Caquetá.

5.2.2 Instrumentos de recolección de datos

Para llevar a cabo este proceso de recabar datos se utilizaron tres instrumentos. El primer instrumento que se desarrolló fue una ficha de genograma a través de la cual se caracterizaron los miembros de la familia. El segundo instrumento fue una serie de entrevistas semiestructuradas desarrolladas bajo cinco enfoques: i) la educación: aquí se formularon ocho preguntas; ii) ambientes físicos y factores sociales con dieciséis preguntas; iii) enfoque cultural y tradicional con once preguntas; iv) nutrición y dietética con catorce preguntas y v) salud y bienestar familiar, catorce preguntas. El tercer instrumento fue una guía de observación, con la que se llevó un registro de las actitudes frente a las PEF enfocadas a la inclusión.

5.2.3 Análisis de la información

Las dimensiones de análisis que se desarrollaron para la investigación se definieron de acuerdo con el objetivo de reconocer las PEF de una familia en particular a través de la metodología cualitativa y del enfoque biográfico narrativo. La categoría principal de análisis fue el rol familiar en las diferentes dimensiones del desarrollo humano a partir de sus PEF complementarias. De esta categoría principal surgieron otros enfoques de análisis: educación, ambientes físicos y factores sociales, cultura y tradición, nutrición y dietética, salud y bienestar. Hecha esta salvedad, las dimensiones de análisis de esta investigación fueron inductivas ya que surgieron de los datos a partir de un ejercicio cualitativo que tomó elementos de la teoría fundamentada, a partir de la cual se realizó una codificación abierta y axial.

En este caso, se tomó la codificación abierta, pues a partir de ella se llevó un proceso de identificación en cada uno de los datos tomados. Estos datos mostraron la manera en la



que se manifestaban las PEF. Por su parte, la codificación axial, que también se consideró para el análisis, permitió establecer relaciones jerárquicas entre las subdimensiones, características, propiedades y dimensiones a partir de una categoría central, que es la de PEF. Resumiendo, este proceso se hizo a partir de la información más relevante, recolectada por medio de los instrumentos diseñados para este fin, la cual fue analizada y organizada, tomando elementos de la teoría fundamentada. Una vez hecha la síntesis de los datos se llevó a cabo un proceso de codificación abierta y axial en la que se procesaron los datos de acuerdo a unas dimensiones previamente establecidas: la educación y las dinámicas familiares, la salud y el bienestar, nutrición y dietética, ambientes físicos y factor social y la cultura y tradiciones. Este proceso implicó la asignación de unos códigos para cada código abierto y axial, así como para cada participante, lo que facilitó el análisis (**Tabla 5-1**).

Tabla 5-1. Códigos de entrevistas por dimensión

Códigos entrevistas por dimensión				
Educación	Salud	Nutrición	Cultura y tradiciones	Ambientes físicos
EE	ES	EN	EC	EA

De igual manera, para un análisis objetivo se planteó en la entrevista un código por persona como está en la **Tabla 5-2** y con los relatos correspondientes a cada uno, se pudieron establecer los códigos abiertos y axiales asociados a las PEF, los cuales se presentan a continuación.

Tabla 5-2. Códigos de personas participantes

Generación	Código por persona
Madre	HF-B1
Hija	HF-R1
Padre	HF-V1
Hijo	HF-VB1.1
Hijo	HF-VB1.2
Hija	HF-VB1.3
Hija	HF-VB1.4
Hija	HF-VB1.5
Hija	HF-VB1.6
Hijo	HF-VB1.7
Madre	HF-R1
Esposo	HF-G2
Hijo	HF-R1.1
Hija	HF-GR1.2
Hijo	HF-GR1.3
Hijo	HF-GR1.4
Padre	HF-V1
Esposa	HF-V2



Generación	Código por persona
Hija	HF-VV1.1
Madre	HF-VB1
Padre	HF-CL1
Hija	HF-CV1.1

5.3 Hallazgos

Educación enfocada en el respeto

Esta clase de educación es la que sobresale en la familia estudiada, el respeto es la referencia más mencionada, para los miembros de esta familia los valores en general son percibidos como portarse bien con los demás.

Pues mi mamá nos enseña a que no tenemos que ser groseros con los adultos, que no tenemos que contestarle, que tenemos que portarnos bien cuando ella no está. Ella nos dice o nos regaña porque a veces no le hacemos caso. A Preciosa o Walter le pega donde le caiga con la manguera (EE HF-VB1.3).

98

Para la segunda generación el respeto y la amabilidad son elementos centrales de la educación, esto ha sido una enseñanza de sus padres, es parte de las PEF que se han afianzado de generación en generación. “Pues (...) que sean respetuosos, amables. Yo quiero que mi hija sea así porque cuando ella esté grande la van a querer más por ser respetuosa, no grosera. Y yo aprendí eso de mi mamá y mi papá” (EE HF-B1). De esta manera, los niños, antes de su edad escolar y a través de las PEF, adquieren una serie de valores y antivalores que reflejan de manera implícita características de la familia como la manera de pensar y de vivir (Ortega y Mínguez, 2003).

Educación enfocada al castigo

La familia como escenario social funciona a través de unas estructuras de poder que se manifiestan en el control autoritario que supone, por ejemplo, el castigo como una práctica para imponer respeto de padre a hijo a partir del cumplimiento de unos valores determinados (Musito y Lila, 1993) o cuando se incumple una orden o se quiere reprender para que los niños aprendan una lección. “Bien aunque me pegaban con una correa, porque yo salía y ellos no les gustaba, nos íbamos a ver televisión en una tienda de una vecina cerca, porque nosotros no teníamos televisión entonces nos pegaban o cuando salíamos a jugar” (Educación enfocada al Castigo. EE HF-VB1.3). Esto demuestra que la primera generación ejerció el castigo físico sobre la segunda generación, especialmente durante la infancia, cuando se cometían actos que eran desaprobados por los padres de familia, como ir a jugar en horarios extendidos o ir a ver televisión en otras casas.

En cuanto a las PEF para los procesos de inclusión, se ha encontrado una diferenciación entre los roles y las responsabilidades entre hombres y mujeres. “En general tranquilos, mi



mamá en medio de todas las ocupaciones estaba con nosotros, aunque le teníamos como miedo, era la encargada de cuidarnos y mi papá aunque muy pocas veces compartió con nosotros era muy serio o bravo” (EC/EA/HF-B1).

Así, el rol del padre tiende a ser más serio que el de la madre, y suele representar en los niños temor, respeto, pero también lejanía en cuanto a la crianza y a su cotidianidad.

El juego como forma de educación y diversión

Las generaciones más antiguas tenían otro tipo de actividades para divertirse de acuerdo con sus sitios de crianza. “Pues con mis hermanos jugábamos en la finca a las escondidas y en la calle con los vecinos también, fútbol, golosa, con los perros a correr por ahí” (Educación y diversión a partir del juego/EA/HF-R1). En cambio, a las generaciones más jóvenes se les relaciona con actividades diferentes que se asocian al uso de la tecnología, esto evidencia un cambio intergeneracional en la manera en la que se concibe el juego y los espacios de ocio, sin embargo, para la familia se concibe el juego como una recompensa por lograr algo, por ejemplo, cumplir con las tareas asignadas en la escuela.

Participación de la mujer en el juego

Con el análisis de este código, se observó que las mujeres tienen un privilegio sobre los hombres, al menos en las dinámicas que involucran una actividad de juego. “Deje la niña que pinte le dice a Walter, Walter la sienta en el piso y la observa” (Participación de la mujer en el juego/OTE/HF-B1). “Dejen que la niña también ayude, así se pinte, no importa” (Educación a partir del juego/OE/HF-B1), sin embargo, se le siguen otorgando a las mujeres los roles que se supone son propios de su feminidad. Dentro del análisis se puede mencionar la transmisión de estructuras relacionadas con el machismo para las tres generaciones, por lo tanto, se mantienen estas estructuras relacionadas con el género, la mujer es la encargada de las labores del hogar y los hombres son los encargados de trabajar, lo que se suma a su carácter más serio y lejano con los niños (Baeza, 2005).

Deseo e imposibilidad de estudiar

Se estableció que las personas de tercera generación no tuvieron un nivel de escolaridad alto, las personas de segunda generación gozaron de más oportunidades para su formación, pero en la mayoría de los casos tuvieron que abandonar sus estudios sin lograr terminar un nivel universitario. “Después del colegio estudié un técnico en electricidad luego me metí a hacer un tecnólogo eso que es de conectar y de instalar aires acondicionados, pero me tocaba pagar 180 mil y ya no podía entonces me retiré, pero sí quiero volver, ahora que estoy con el negocio ahorrar para meterme” (Educación pensando en futuro/EE/HF-VB1.2). “Pues si la educación es importante que le ayuda mucho a uno, pero a veces por las condiciones de vida no es fácil estudiar” (Importancia de la Educación/EE/HF-B1).

Aunque las PEF promueven la educación como el motor de desarrollo, pues les pueden permitir a sus miembros la obtención de un trabajo y, con esto, una mejor calidad de vida,



se presentan obstáculos que no les permiten completar sus aspiraciones de modo satisfactorio. “Es importante, porque le ayuda a tener un mejor trabajo, pero también es difícil estudiar, pues por el tiempo y muchas veces uno tiene plata” (Dificultades de acceso a la educación/EE/ HF-VB1.1).

Cooperación familiar en la realización de tareas

De acuerdo con los testimonios recogidos, de nuevo se asumen una serie de responsabilidades de acuerdo con el género, y por lo tanto son válidos los análisis que se hagan en torno a la inclusión. “Cuando yo vivía con mi mamá sí le ayudaba a mis hermanos y a mi mamá a que hacer las tareas y eso, pero ya cuando me salí a vivir con Faiber ya no, ya ellos las hacen allá y cuando yo bajo pues no” (Involucramiento familiar en las tareas/EE/ HF-VB1.3). Vale la pena notar que los hermanos tienden a ser más colaborativos entre ellos, especialmente si hay una afinidad en la edad y personalidad. “Yo también les ayudo más que todo a Preciosa, a las grandes no porque ellas siempre se ayudan ellas y no conmigo” (Involucramiento familiar en las tareas/EE/HF-VB1.7).

Poca importancia de hábitos de estudio

Los jóvenes que establecían una familia se preocupaban por trabajar para proveer alimentos a sus hogares y el estudio se consideraba como un elemento prescindible. “Que jugaba, la verdad no recuerdo mucho, porque mis papás no se preocuparon porque estudiáramos, entonces no es algo que recuerde” (Poca importancia por el estudio/EE/HF-B1). “Bueno yo hice hasta noveno y pues yo no quería seguir estudiando todos los días me aburría y quedé embarazada” (Poca importancia por el estudio/EE/HF-VB1.3). Los padres de familia restaban importancia a brindar una educación continua a los hijos, y en general se empezaba a trabajar desde edades tempranas y también se evidencian otro tipo de variables como el género en la medida en la que es la mujer quien enfrenta dificultades para estudiar debido a un embarazo.

Educación a través de las dificultades del contexto

Se evidencia en miembros de la familia que el estudio es un elemento fundamental para una mejor de vida, pero que no es posible realizar todo el ciclo educativo por la falta de tiempo y por las complicaciones económicas. “Pues sí, la educación es importante que le ayuda mucho a uno, pero a veces por las condiciones de vida no es fácil estudiar” (Dificultades al acceder a la educación/EE/HF-B1). “Es importante, porque le ayuda a tener un mejor trabajo, pero también es difícil estudiar, pues por el tiempo y muchas veces uno tiene plata” (Dificultades al acceder a la educación/EE/HF-V1). En este caso, las PEF se dan alrededor de personas que han tenido pocas oportunidades de estudio ya sea por desplazamiento o economía, de allí surge entonces que se le dé mayor importancia al trabajo que al estudio y que esta cuestión se transmite entre las generaciones siguientes.



Experiencia familiar en el cuidado de la salud

Respecto a las PEF en este código, los roles de género se ven, una vez más, marcados por la construcción histórica de la masculinidad y la feminidad, según la cual una mujer asume una actitud más afectiva y de cuidado a sus hijos (Aznar, 1996), en este sentido, de nuevo, la mujer asume el proceso de crianza de los niños, por lo tanto, ellos confían en la madre no solo como figura de autoridad, sino también de confianza y cuidado personal que acompaña de una manera más cercana a los niños. “Por mi mamá que es la que nos cuida, nos enseña qué tenemos que hacer cuando nos enfermamos y más que todo por mi abuela que ella es la que le dice a mi mamá que hacer también” (Madre como persona encargada de la educación/ES/ HF-GR1.2). “Hacer lo que mi mamá nos diga, que no salgamos, que no estar tanto al sol y comer bien más que todo, cuando pasan carros por la loma” (Orientación familiar en salud/ES/HF-GR1.2).

Prácticas escolarizadas en torno al cuidado de la salud

Los conocimientos que tienen los niños sobre la salud recaen sobre dos figuras fundamentales, las mujeres de su familia (mamá y abuela) y lo que han aprendido en su colegio. “En el colegio nos enseñan en ciencias naturales y las profesoras nos dicen que enfermedades hay, qué hay que hacer como cuando ese dengue que el zancudo de ese nombre raro y que no dejar pocetas con agua” (Educación para la Salud/ES/HF-VB1.1). “De mi mamá que nos dice cuidados cuando uno tiene la menstruación y de mi profesora que nos dice cómo prevenir” (Madre como persona encargada del cuidado y la educación/ES/ HF-VB1.4). Los niños complementan las sugerencias de los padres de familia con la educación que han recibido en su escuela y las mamás y abuelas aprenden a través de la intervención de jornadas que preparan las brigadas de salud a través de organismos como la Cruz Roja y algunos hospitales.

Prácticas saludables desde la enseñanza de la madre en torno a la alimentación, cuidado personal y prevención

Los integrantes identificaron situaciones relacionadas con su entorno físico, como la proximidad a una quebrada, lo que provoca la proliferación de mosquitos y como consecuencia, se establecieron un número de reglas para prevenir enfermedades. “Aquí en la casa nosotros nos cuidamos con repelente porque como hay una quebrada cerca hay mucho zancudo y por aquí pasaron una vez y nos dijeron que con eso no nos daba dengue” (Salud desde el cuidado personal del entorno/ES/HF-VB1.5). “Alimentándome bien y no me asoleo mucho, y de los mosquitos” (Cuidados Básicos para la Salud/ ES/HF-V2).

Se pudo observar cómo el cuidado de la salud se relaciona con un aseo adecuado del hogar, para prevenir enfermedades y también se relacionó la salud con la alimentación, se destacan las recomendaciones de las madres. “Salud es alimentarse bien. Estar bien” (Salud enfocada a la alimentación/ES/HF-V2). “Haciendo que coman bien y que estén limpios” (Salud enfocada a la alimentación/ES/HF-R1). De esta manera, la mujer asume un rol protector



sobre los demás miembros de su familia y procura sobre ellos el cuidado de su salud y su responsabilidad de cumplir con una alimentación saludable y balanceada (Espinoza, 2011).

Dificultades para acceder a la salud por recursos económicos

El dinero es un factor que obstaculiza la posibilidad de acceder a los servicios de salud y esto provocaba que se acudiera únicamente cuando consideraban que la condición podía ser algo grave y no se podía tratar con la medicina tradicional que había en casa. “La falta de dinero para ir al médico, porque si uno no tiene plata no puede ir, así no le cobren allá, el transporte vale y cuando uno no tiene pues no puede ir, ni comprarse nada” (Salud relacionada con recursos económicos/ES/HF-R1). Es importante resaltar que, ante la falta de dinero para acudir a los médicos, los integrantes de la familia confían en la madre para cuidar de su salud. Por eso Criado (2004) menciona que, como parte de las funciones de la mujer en la casa, se dan una serie de representaciones en torno al cuidado a la salud, que obedecen a una tradición ancestral, con lo que se producen las prácticas hogareñas, como el hecho de curar una herida usando la cáscara del huevo.

Rol colaborativo de la mujer y madre en el cuidado de la salud

La mujer toma el rol protagonista en el cuidado de la salud, especialmente cuando se debe tratar alguna dolencia menor. “Si uno se enferma pues mi mamá nos dice qué hagamos o nos pone pañitos o nos da pastas, pero casi no vamos al puesto de salud” (Madre como persona encargada del cuidado y la educación/ES/HF-VB1.6). “Lo que dice mi mamá y por ahí charlas que dan” (Madre como persona encargada del cuidado y la educación/ES/HF-VB1.1). De nuevo, se ratifican las dinámicas de inclusión y exclusión, en la que las mujeres siguen desempeñando aquellas responsabilidades que se han construido alrededor de los estereotipos de género y el papel de las mujeres en el hogar.

Roles tradicionales de las mujeres en las labores del hogar

En este código se retoma las funciones que históricamente se le han asignado a la mujer dentro del hogar, por lo que se menciona el código abierto de las mujeres como personas encargadas de la preparación y compra de alimentos, con lo que se ratifica la perspectiva tradicional patriarcal que impera en el modelo familiar. “Mi mamá hace lentejas o mis hermanas, arroz, sopa y frijol, nos dan las tres comidas y en el colegio los niños comen como Walter” (Roles tradicionales de las mujeres en las labores del hogar EN/HF-VB1.3). Por otro lado, el hombre, como padre, tiene una única función en las labores del hogar como se puede observar y desconoce las actividades relacionadas con la cocina. “Pues yo lo compro, los traigo para la casa, pero mi mujer es la que se encarga de organizarlos” (Roles tradicionales de las mujeres en las labores del hogar/EN/HFV1).

Madre como modelo de enseñanza en nutrición

Dentro de la dinámica familiar, las mujeres y los hombres asumen roles diferenciados que se relacionan con las características que se le atribuyen a cada género, la mujer sigue siendo la protagonista no solo en la preparación de los alimentos, sino también en la enseñanza



en nutrición y los niños siguen las recomendaciones de su figura materna, para una buena alimentación. “Mi mamá siempre dice que cuando uno está nutrido es cuando come bien, así como mi hermanito Dylan que se ve gordito porque le dan harta leche y está bien alimentado, así como nosotros” (Preparación de alimentos/ES/HF-VB1.6). “Bien, se prepara alimentos todos los días, trato de que los niños se alimenten bien, con verduras y hacerles sopas y caldos” (Preparación de alimentos/EN/HF-R1). Para Criado (2004), esta responsabilidad de la madre en el hogar obedece al rol de la buena madre, este rol le exige invertir tiempo y esfuerzos para brindarle a sus hijos buenas prácticas y conductas de alimentación

Cooperación familiar en la preparación de alimentos del hogar a partir de las enseñanzas de la madre

Se ratifica que la mamá cumple el rol de preparar alimentos en la casa, así como las abuelas, y en general las mujeres, independientemente de su edad, participan más que los hombres en este proceso.

103

Mi mamá siempre es la que hace la comida en la casa, a veces nos hace sopa de arroz con todo y carne muy rica o a veces vamos a comer donde mi abuelita y así, porque digamos Hilbert tiene su cocina aparte y allá come Coryn y ellos y aquí nosotros comemos aparte (Preparación de alimentos/EN/HF-VB1.2).

Para Gispert (2013) las mujeres son las encargadas de transmitir y proteger la identidad y la cultura alimentaria de la familia, pues los alimentos que preparan están asociadas a historias del pasado.

Presencia de actividades al aire libre

Sierra *et al.* (2018) consideran, por ejemplo, que todas las actividades que hacen parte de la cotidianidad de la familia permiten la transmisión de valores y la consolidación de hábitos y rutinas que impactan de una u otra manera en la personalidad de cada uno de los miembros. “Ir al parque del centro, allá nos ponemos a darles comida a las palomas con mis hermanas (...) nada más” (Actividades aire libre/EA/HF-VB1.3). “El parque, donde los niños se divierten, la gente, la comunidad y donde informan qué cosas buenas se presentan, dónde hay eventos” (Actividades aire libre/TA/HF-CL1).

Características de los padres de familia

Los roles de género intervienen directamente en las características de los padres de familia. Así, la madre es dedicada a la casa y el hombre es serio, generalmente de mal genio y quien asume una mayor estructura de poder. “Mi mamá era muy dedicada a la casa, noble, en cambio mi papá era mandón, tocaba lo que dijera y si no nos castigaba, aunque no la pasaba con nosotros, pero cuando llegaba a la casa era bravo” (Cualidad de los padres/



EA/HF-B1). “Mi papá es muy serio, pero es buena gente, mi mamá es buena gente, pero también es muy brava, de mal genio” (Cualidad de los padres/EA/HF-VB1.1).

Preferencias familiares por un hijo

Se consideran algunas situaciones de preferencia por parte de algunos miembros de familia, aunque en general se trata de los niños que tienen menor de edad. “Tenían preferencias sobre todo mi papá” (Preferencias en la familia/EA/HF-V2). Por ello, Viveros (2010), indica que el compromiso que manifieste el hombre en su rol de paternidad va a ser determinante en el desarrollo de sus hijos, en la medida en que se ejerce un rol de autoridad durante su infancia

Análisis de los códigos

El análisis de los códigos establecidos demostró que la mujer asume un protagonismo mayor en las dinámicas de crianza de los niños, son más cercanas a ellos y esto se ve reflejado también en la atención y confianza que estos prestan frente a las recomendaciones relacionadas con la alimentación y la salud, En ese sentido, se habla de la feminización de las PEF en la medida en la que la mujer asume un rol protagónico en las labores de la casa y la educación de los niños a través de prácticas de crianza debido a la construcción que se hace alrededor de su género.

De acuerdo con Cáceres (2008), esto corresponde a un modelo de sociedad económico y patriarcal donde al hombre, como ser social, se le permiten muchos más privilegios que a las mujeres y que se desligan en muchos casos de la interacción familiar. En cambio, la mujer asume un rol que corresponde definitivamente al de ser madre dentro de las dinámicas familiares y que se organiza alrededor de la transmisión de valores anejos a este rol, por ejemplo, en este caso la transmisión de hábitos alimenticios, el cuidado de la salud, la crianza y acompañamiento a los hijos, etc. En consecuencia, se hizo evidente durante este análisis que las identidades de lo femenino y la mujer se asocian al rol materno y lo masculino se asocia a la fuerza y a la responsabilidad económica, pero no necesariamente desde lo paterno.

En lo que se refiere al estudio, todas las generaciones de la familia reconocen la educación como un elemento de reproducción y distinción social, sin embargo, lo económico es un factor que todavía no se puede desligar de las generaciones más jóvenes, pues todavía se evidencian dificultades para continuar con la formación de muchos niños y jóvenes, especialmente si hacen parte de la población vulnerable. Hay que tener en cuenta, además, que las primeras generaciones estaban más asociadas al trabajo desde edades tempranas, así como a la formación inicial del hogar, por lo que se lograba apenas la culminación de un nivel básico y medio de la educación.

En cuanto a las PEF enfocadas en la inclusión, estas deben estar orientadas a incentivar en la mujer otros aspectos más allá de lo doméstico, pues erróneamente parten del



reconocimiento de las capacidades que las diferencian de los hombres. Esto da lugar a procesos reflexivos a partir de los cuales las generaciones más jóvenes se ocupen de la problemática y realicen una verdadera apropiación del discurso inclusivo y que pongan en práctica aquellos procesos de inclusión dentro de la sociedad y dentro de su familia, para disminuir así la tensión entre lo público y lo privado.

5.4 Discusión

En la **Figura 5-1** se resumen las consideraciones que se pueden hacer luego del análisis de los datos recolectados. Así, hay una tensión entre lo público y lo privado, ya que hay unas tensiones externas que actúan y al mismo tiempo se dejan influir por las lógicas internas que son propias de la familia. Es decir, que se puede afirmar que existe un movimiento multidireccional, continuo y dinámico entre la familia y la sociedad, más concretamente con el entorno social, que lleva a que constantemente se estén evaluando consideraciones como los procesos de inclusión y exclusión.

Se debe mencionar también el hecho implícito de que en la medida en la que se generen cambios desde lo externo, se van produciendo cambios al interior de la identidad de la familia. Por tal motivo, las costumbres y tradiciones que se van compartiendo de generación en generación, van cambiando de acuerdo con la sociedad, con lo público.

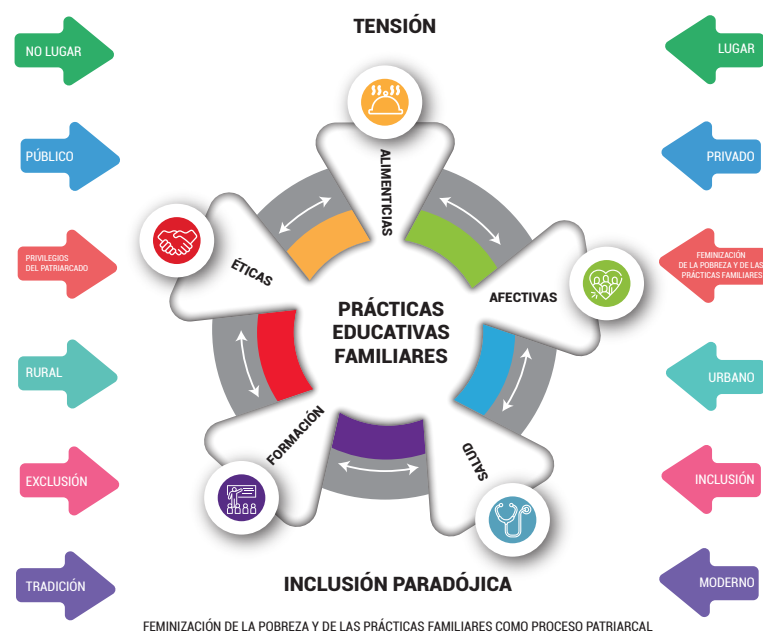


Figura 5-1. Tensión prácticas educativas familiares

No hay que olvidar entonces que la familia es también un medio reproductor de las estructuras de pensamiento y de comportamiento que se gestan de manera social, especialmente si se piensa en las prácticas de inclusión (Bourdieu, 2003; Castel, 2003; Corrales, 2017).



Sin embargo, la familia asume un papel mediador entre aquello que es público y que se comparte en sociedad y aquello que se comparte en lo privado en la identidad familiar, por tal motivo, no todas las familias asumen la inclusión de la misma manera. Es decir, que el sistema de familia no funciona de manera pasiva ante las estructuras sociales externas, sino que actúa de acuerdo a un criterio que está implícito y que se ha construido de generación en generación.

Se habla de la feminización de las PEF en la medida en la que la mujer asume un rol protagónico en las tareas del hogar y la educación de los niños a través de prácticas de crianza, debido a la construcción que se hace alrededor de su género. De acuerdo con Cáceres (2008), esto corresponde a un modelo económico de sociedad patriarcal donde al hombre como ser social goza de muchos más privilegios que las mujeres y que se desligan en muchos casos de la interacción familiar. En cambio, la mujer asume un rol que corresponde definitivamente al de ser madre dentro de las dinámicas familiares y que se organiza alrededor de la transmisión de valores propios de este rol, por ejemplo, en este caso la transmisión de hábitos alimenticios, el cuidado de la salud, la crianza y acompañamiento a los hijos, etc.

En cambio, el rol del padre, desde la personalidad, se distingue del de la madre, pues se muestra como aquel que tiene mayor seriedad e incluso mal genio. Pero que además asume la responsabilidad de trabajar y proveer el alimento a su hogar, lo que deriva en menos tiempo para compartir con sus hijos y, por lo tanto, una mayor distancia con ellos. Se puede afirmar que los padres son quienes pueden ejercer un rol más dominante y asociarse con las PEF relacionadas con la exclusión de alguna manera. Por ejemplo, son quienes manifiestan mayores preferencias entre sus hijos (Baeza, 2005).

Vale la pena mencionar la actitud de los hermanos, que se hizo evidente en las intervenciones de los miembros de tercera generación, pues estas estructuras de género se les han venido imponiendo como parte de las dinámicas familiares, sin embargo, sus interacciones se centran más en la afinidad por edad y género que tienen con sus hermanos. Aun así, desde el género masculino ya se hace evidente una categorización de las mujeres como encargadas de labores como hacer mercado y cocinar, que no asumen ellos de la misma manera. Así mismo, las mujeres asumen este tipo de actividades y, por ejemplo, también actúan imitando a su madre en el acompañamiento de tareas escolares a sus hermanos más pequeños.

Frente al deseo y la imposibilidad de estudiar, se tiene que esto hace parte de las PEF que se dan como factor de socialización y de crianza, pero afectadas por las condiciones económicas y sociales en las que ha estado inmersa la familia. Así, puede pasar que de generación en generación se le dé mayor prioridad al trabajo, y de esta manera el estudio pasa a un segundo plano, o también puede darse un cambio gradual en el que las generaciones más jóvenes se inclinan más hacia el estudio que hacia el trabajo. Esto sin lugar a duda



hace parte de la socialización y la crianza, pero también va a depender de las necesidades e intereses de los miembros de la familia. A pesar de que la organización de la vida en sociedad indique que el estudio es fundamental para conseguir un trabajo.

De igual manera sucede con la poca importancia de hábitos de estudio, este código de PEF corresponde a un proceso de socialización y crianza en el que, como se estipuló en el código anterior, se les da mayor importancia a otras labores, como el trabajo, sobre el estudio. De igual manera sucede con los comportamientos frente al estudio, que de generación en generación son responsabilidad de los padres de familia, por lo tanto, van a ser transmitidos en la medida en la que se ha asumido dicha responsabilidad.

Es interesante analizar también la cooperación familiar en relación con las tareas, se evidencian las diferencias de género. De esta manera, y como parte de una transmisión cultural, a la mujer se le siguen asignando las tareas del hogar y al hombre, la responsabilidad de proveer alimento y economía al hogar. Esto hace parte de unos valores culturales que siguen vigentes alrededor de un modelo patriarcal, aunque en una menor medida para la sociedad moderna.

Las dificultades al acceder a la salud por recursos económicos corresponden a unas PEF que hacen parte de la socialización y crianza, pues cada familia cuenta con condiciones diferentes y esto va a determinar la manera en la que se accede a este tipo de servicios. Esto no se puede identificar como una transmisión cultural.

La cooperación familiar en la preparación de alimentos del hogar a partir de las enseñanzas de la madre, replica en gran medida la transmisión cultural que se ha mencionado reiteradamente, en la que la mujer cumple unos roles específicos. Así, la transmisión de recetas se da de madre a hija, para que los platos típicos sean replicados de la mejor manera para proveer el alimento en el hogar. Esta transmisión no sucede, o al menos se da en mucha menor medida, con los hombres pues ellos asumen otras responsabilidades de acuerdo con los estereotipos de las masculinidades.

La presencia de actividades al aire libre se da como un proceso de socialización y crianza, que varía de familia en familia. Así, el aprovechamiento de las actividades de ocio va a depender de lo que se ha transmitido de generación en generación, pero también de los nuevos horizontes que se forjan para cada nueva generación. No hay que olvidar además que los cambios en la sociedad influyen en la manera en la que se dan estas actividades al aire libre, teniendo en cuenta que hoy los niños y las familias suelen interactuar más con la tecnología.

Finalmente, las preferencias familiares por un hijo corresponden a la socialización en familia y a las pautas de crianza, puesto que las preferencias se imponen dentro del mismo núcleo familiar y no obedecen a unos valores de transmisión cultural del modelo de sociedad en el que está inmersa la familia. De esta manera, estas PEF pueden hacerse evidentes o no de distinta forma para cada familia.



5.5 Conclusiones

La transmisión de valores, como el respeto, se centra en un proceso disciplinario que obedece a modos de comportamientos buenos o adecuados en los niños. De esta manera, los miembros jóvenes han interiorizado que, si no cumplen con un buen comportamiento, reciben un castigo.

La educación enfocada en el castigo da cuenta de un proceso de reafirmación de las figuras de poder, que funcionan con la intención de corregir un comportamiento que se percibe como negativo.

Hay una diferenciación marcada entre el hombre y la mujer en la ejecución de las labores de la casa, esto debido a que a la mujer se le asignan una serie de características desde su feminidad y desde capacidad biológica de concebir, por lo que sobre ella recae el cuidado de las labores del hogar. En el caso del hombre, no se construyen características desde su paternidad, sino desde su propia masculinidad, por lo cual no se le involucra en las labores del hogar, sino que más bien se le ubica constantemente como proveedor del hogar.

108

La educación es vista como un medio a través del cual se pueden optimizar las condiciones de vida en la medida en que permite conseguir un trabajo. Sin embargo, la falta de dinero incentivó la prioridad de trabajar o formar un hogar se convirtieron en un obstáculo para culminar los estudios

Los niños complementan el conocimiento de su mamá o abuela con el que reciben en el colegio respecto a los hábitos alimenticios y el cuidado de la salud.

Las PEF de esta familia están feminizadas como respuesta a un proceso de tradición patriarcal, esto genera una serie de tensiones en el rol que asumen hombres y mujeres dentro de la familia como se pudo evidenciar en diferentes tareas y responsabilidades dentro del hogar.

Referencias

- Ávila, M. (2005). *Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein*. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Aznar, P. (1996). *La mediación educativa familiar: problemática del rol paterno y propuestas educativas*. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71787/1/La_mediacion_educativa_familiar_Problema.pdf?fbclid=IwAR3D_C4yb8Y8x_Dr7JziPUdR-2ED9ixJ-Ni20LhBLtnmaqEyiE2AVbI0hSyA
- Baeza, S. (2005). Familia y género: las transformaciones en la familia y la trama invisible del género. *Praxis Educativa*, (9), 34-42.
- Bourdieu, P. (2003). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Santillana.



- Cáceres, E. (2008). *La función de la mujer en la familia. Principales enfoques teóricos*. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ecasares.pdf>
- Criado, E. (2004). *El valor de la buena madre. Oficio de ama de casa, alimentación y salud entre las mujeres de clases populares*. <http://www.fes-sociologia.com/files/res/4/04.pdf>
- Engels, F. (2008). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Alianza Editorial.
- Espinoza, E. (2011). La madre, seguridad y visión de futuro frente al rol materno. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(2), 102-105.
- Esteinou, R. (2004). *El surgimiento de la familia nuclear en México*. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ehn/article/view/3613/3166>.
- Galvin, J., Higgins, A. and Mahony, K. (2009). *Family, School, Community Educational Partnership*. NEA.
- Gispert, M. (2013). *Las mujeres indígenas: transmisoras y protectoras de identidad y cultura alimentaria*. Recuperado de <http://bioteca.biodiversidad.gob.mx/janium/Documentos/6822.pdf>
- Gómez Agudelo, G. (2008). *La pedagogía tradicional en las facultades de Derecho en Colombia*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3293490.pdf>
- González, J. (1995). Y todo queda entre familia. Estrategias, objeto y método para historias de familia. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Época 11*, 1(1), 135-154.
- Hernández, M. (2012). *La familia como agente socializador*. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2), 11-33.
- Meresman, S. (2017). *El rol de las familias y la comunidad en la educación inclusiva*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/El-rol-de-las-familias-y-la-comunidad-en-la-educacion-inclusiva_sp.pdf
- Musito, G. y Lila, M. (1993). *Estilos de socialización familiar y formas familiares*. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1993/vol3/arti9.htm>
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Debate.
- National Education Association. NEA. (2008). *Parent, Family, Community Involvement in Education*. NEA.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2004). *Familia y transmisión de valores*. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71937/1/Familia_y_transmision_de_valores.pdf
- Ortiz, D. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 169-192.
- Redding, S., Murphy, M. and Sheley, P. (2011). *Handbook on Family and Community Engagement*. Page, Sullivan & Thomas Editors.
- Sánchez, R., Tomé, P. y Valencia, M. A. (2009). Nuevos tiempos, nuevas familias: aproximaciones etnográficas en el estudio de configuraciones familiares contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Estudios Familiares*, 1, 22-45.



- Sierra, A., Gutiérrez, P. y Tapias, G. (2018). *Sentidos atribuidos a la educación familiar y escolar en las narrativas de un grupo de niños y niñas entre 5 y 9 años de tres contextos rurales del Valle de Aburrá: un estudio de caso múltiple*. Universidad de Antioquia.
- Tizano, L., Henao, G. y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35-51.
- Valdivieso, L., Román, J., Flores, V. y Aken, M. (2016). Prácticas educativas familiares: ¿Cómo las perciben los padres? ¿Cómo las perciben los hijos? ¿Qué grado de acuerdo hay? *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 129-151.
- Velasco, D. (2000). *Habitus, democracia y acción popular: la sociología de Pierre Bourdieu aplicada a un estudio de caso*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Viveros, E. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 388-406.



CAPÍTULO VI

VIVENCIAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL DEL HABITANTE DE CALLE DE LA CIUDAD DE NEIVA

Aidé Esperanza Farfán Santofimio
María Luisa Roldan Perdomo

Resumen

El fenómeno de habitabilidad de calle es un factor que se incrementa como resultado de múltiples situaciones sociales. La presente investigación tuvo como propósito conocer las vivencias de exclusión social del habitante de calle de la ciudad de Neiva. Este estudio es de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. Para la recolección de la información se utilizaron las técnicas de la entrevista semiestructurada a profundidad, la observación participante y no participante. Se encontró que el habitante de calle percibe la exclusión social como sinónimo de rechazo, situación que los lleva a naturalizar su imagen como un medio para generar lástima y por ende propiciar mendicidad y, por otro lado, como un mecanismo para la subsistencia y defensa de su territorio. Se concluye que el habitante de calle es el producto de la desigualdad, la injusticia y la inequidad presentes en las estructuras que rigen la sociedad.

Palabras clave: habitante de calle, vivencias, exclusión social, inclusión social.



6.1 Introducción

La historia evidencia una significativa brecha social de desigualdad, injusticias e inequidad, se encasilla al ser humano en una serie de rótulos socioculturales y económicos que han ido atrofiando su evolución integral, el modelo de desarrollo económico y social suscitado por las élites imperantes ha generado consecuencias negativas en todos los ámbitos de la sociedad (Rincón, 2019).

La realidad en la que se encuentra inmersa la sociedad colombiana requiere develar el origen de los fenómenos sociales que potencian la exclusión social, los prejuicios establecidos en la sociedad dejan huellas negativas (Ruiz *et al.*, 2017), el sujeto vivencia una serie de contrastes que potencian o debilitan sus prácticas y su rol en la sociedad, generando carencias de bienestar en sus necesidades básicas y emocionales, todo esto es posiblemente un factor para que las personas se sientan excluidas (Dahlberg y McKee, 2018). El impacto de las dificultades puede ser tan fuerte y diferente en cada persona o colectivo afectado, que ocasiona una importante fractura social que puede concluir, sin duda, en generaciones de grupos sociales con altos y definidos índices de exclusión social que afectan especialmente a niños y adolescentes (Hernández y López, 2015). El sujeto va naturalizando los elementos socioculturales que están inmersos en el ambiente incorporándolos a su personalidad (Ruiz *et al.*, 2017), inhabilitándolos a ejercer sus derechos plenamente en todas las esferas de la sociedad (Watson *et al.*, 2016).

Ser excluido significa el debilitamiento de los tejidos que entrelazan y fortalecen la vida humana, conlleva a la desconexión de las dinámicas sociales, de los intercambios productivos y de los procesos de comunicación, es el producto de un devenir histórico que pone en una vitrina al ser humano exponiéndolo a juicios de valor por parte de los sistemas sociales del momento, no se trata de un acontecimiento natural, sino de un producto social del que somos responsables (García *et al.*, 2017).

Como consecuencia de la exclusión social, se acrecienta en Colombia el fenómeno multidimensional de habitar en calle el cual ha tomado proporciones significativas en las últimas décadas debido a múltiples factores como la globalización, el desempleo, la falta de vivienda, la pobreza, entre otras razones, que asociados a otras situaciones como las secuelas del conflicto armado y el narcotráfico inciden en el debilitamiento del sujeto, de su estructura familiar y social. Asimismo, entre más este expuesto el ser humano a factores de vulnerabilidad y exclusión social, mayor es la posibilidad de adentrarse en conductas delictivas (Uceda y Domínguez, 2016) al igual que en el consumo de sustancias psicoactivas.

En la actualidad, y desde la corresponsabilidad que nos compete como parte activa de la sociedad, conocer la cotidianidad de las personas que habitan en la calle es primordial para identificar y comprender su red subjetiva y la forma de vinculación a las mismas (Di Lorio *et al.*, 2014). El habitante de calle construye una existencia compleja acompañado de diversas facetas en las que se desarrolla su propia cosmovisión (Correa, 2007), dar voz



al habitante de calle permite que la sociedad conozca una realidad que ha sido indiferente para el sistema social y económico del país. Es vital que el y la habitante de calle fortalezcan su identidad desde el reconocimiento como iguales en la sociedad y como seres humanos que aportan activamente a los procesos de cambio en las comunidades (Silva *et al.*, 2018), lo cual fortalecerá los procesos de transformación e inclusión social en las estructuras socioculturales, políticas y económicas del país.

La investigación académica aborda la marginalidad y la exclusión social desde una perspectiva integral a diferencia de las investigaciones de política (Zahra *et al.*, 2017), por tanto, se requiere fortalecer los modelos de desarrollo en los que la diversidad cultural sea un eje orientador para lograr procesos más inclusivos (Rincón, 2019). El conocer cuáles son las vivencias de exclusión social en el habitante de calle haciendo énfasis en las percepciones y significados que el habitante de calle ha construido de sí mismo, de la familia, del habitar en calle y de exclusión social, permitirá una práctica y una actitud de apertura y escucha de lo diferente, por tanto, nos compete a las ciencias humanas entrar en consideración y empatía con la diversidad cultural y no en la exclusión con lo diferente.

El fenómeno de la población habitante de calle no es una situación nueva, se origina en la lucha por la supervivencia y la vivienda; y son varios los factores que han incrementado el número de personas que viven en la calle, la cual procede de grupos familiares y comunidades populares que no logran satisfacer los factores o necesidades básicas, lo que genera una pobreza histórica y para enfrentarla no se han establecido herramientas fundamentales para la crianza y la educación, las personas llevan consigo las historias del maltrato, desintegración, abandono y consumo de sustancias psicoactivas. Por otro lado, los habitantes de calle representan la expresión de una crisis de sentido que nos plantea la modernidad y constituyen la manifestación de una disidencia cultural o una resistencia ante la sociedad que genera desencanto por el proceso de la globalización, la masificación y la pérdida de lazos afectivos.

Las condiciones de habitante de calle están signadas por un proceso de desafiliación comunitaria y familiar, es decir, un distanciamiento de estos ámbitos tradicionales y formalmente establecidos de la sociedad, y por una relativa cercanía a otros sujetos, vínculos sociales y códigos que le permiten interactuar en el espacio de la calle. Según el Censo Habitante de Calle de la ciudad de Medellín en el 2009:

La población habitante de calle y en calle ha dejado de ser o considerarse como un fenómeno urbano, y se convierte en algo tan cotidiano que hace parte del paisaje, situación que lejos de aminorarse crece y sus características se han transformado al igual que la ciudad; algunas personas, bien sea por necesidad, bien por estilo de vida hacen de la calle su lugar de encuentro y/o subsistencia económica (Universidad de Antioquia, 2009).



Para otros es el único espacio vital que poseen, es su lugar de trabajo, vivienda, es decir, la calle lo es todo.

6.2 Método

6.2.1 Tipo de estudio

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, se abordó la realidad subjetiva mediante relatos de vida de tres sujetos en habitabilidad de calle de la ciudad de Neiva para explorar, interpretar y describir las percepciones y significados que tiene el sujeto de sí mismo, del habitar en calle respecto a la familia y de las vivencias de exclusión social construidas por ellos a partir de su realidad, reconociéndolos como eje central en este estudio.

El estudio se realizó mediante el diseño fenomenológico, basados en que es un diseño descriptivo que centra su atención en las características generales de la evidencia vivida; razón por la cual corresponde encaminarse hacia las estructuras de la experiencia, más que a la experiencia en sí misma (Reeder, 2011), es por ello que se realizó la exploración de las vivencias del habitante de calle desde su propia voz, conociendo cómo ha ido construyendo su propia cultura, la manera de sobrevivir, de pensar, de relacionarse con el entorno y con los otros sujetos. Así mismo, se buscó conocer a partir de sus experiencias cómo se reconoce dentro de la sociedad y cómo percibe al otro.

6.2.2 Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo la recolección de la información y su posterior análisis fueron:

- La observación participante y no participante: la observación facilitó el acercamiento al contexto y su situación, permitió delimitar, caracterizar las condiciones del entorno, por lo tanto, el trabajo de campo como observadores permitió describir las relaciones e interacciones entre los sujetos de investigación y analizar sus comportamientos.
- La entrevista semiestructurada a profundidad: permitió al entrevistado expresarse libremente sobre el tema, ajustando la comunicación a las normas y lenguaje del sujeto habitante de calle con preguntas abiertas y respuestas amplias y profundas, pero a la vez permitiendo la libertad de expresión. Para efectos de esta investigación se tomaron las categorías percepciones y significados de sí mismo, la calle, la familia y la exclusión social y a partir de ella conocer las vivencias del habitante de calle.

6.2.3 Procedimiento

Se realizó el acercamiento a la casa hogar de apoyo al habitante de calle localizada en la ciudad de Neiva, la cual hace parte de la dependencia de la alcaldía de la ciudad por medio de la Secretaría de Desarrollo Social y Comunitario, esto con el objetivo de explorar la realidad de la población y hacer un primer acercamiento a este actor social. Con la ayuda de la directiva, se estableció diálogo directo con habitantes de calle resocializados y después de



conocer el objetivo de la investigación, realizaron recomendaciones respecto a la seguridad del investigador cuando estuviese en la etapa de la aplicación de la entrevista en calle.

Seguidamente, se participó en brigadas de asistencia médica para el habitante de calle organizadas por la Secretaría de Inclusión y Equidad de la ciudad y se participó junto con miembros del Ejército Nacional en la entrega de alimentos para este grupo poblacional, esto como parte del proceso exploratorio para visualizar y evidenciar el contexto y el comportamiento de los sujetos objeto de estudio. Posteriormente, a partir de la observación realizada, se efectuó la construcción de la entrevista semiestructurada a profundidad teniendo en cuenta las categorías de análisis: familia, sí mismo, calle y exclusión social.

Para la aplicación de las entrevistas, y siguiendo las recomendaciones de los habitantes de la casa hogar y mediante la observación realizada en campo, a través de un líder exhabitante de calle perteneciente a la Secretaría de Inclusión y Equidad se realizó el acercamiento con habitantes de calle en horas nocturnas, en promedio entre las 6:00 p. m. y las 8:30 p. m. Se presentaron, inicialmente, dificultades por el carácter nómada de esta población y en la mayoría de ocasiones se encuentran bajo el efecto de sustancias psicoactivas.

El proceso de análisis se desarrolló a través de la generación de patrones y tendencias producto de la codificación, descripción, análisis e interpretación de los relatos de vida obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas a profundidad. Dichas entrevistas fueron grabadas con una duración aproximada de cuatro sesiones de dos horas y media cada una por cada habitante de calle.

Las categorías y subcategorías de análisis contempladas en el marco referencial se entendieron como unidades de sentido conceptual y metodológico que orientaron los procesos de indagación, recolección y sistematización de la información. Las categorías y subcategorías de análisis sirvieron como objeto de delimitación sin llegar a constituirse en encuadres analíticos cerrados. Por lo tanto, en este estudio la metodología permite organizar cuatro categorías y dos subcategorías de análisis que se presentan en la **Figura 6-1**.

Para esta investigación de tipo cualitativo, la confiabilidad de los datos se construyó a partir de la consistencia de los resultados, que implica que los datos deben ser examinados por diferentes investigadores los cuales concluyen en interpretaciones (Corral, 2013). Así mismo se realizaron chequeos cruzados para contrastar las unidades, categorías y temas derivados de forma independiente, igualmente, cuando el análisis lo desarrolla un grupo de investigadores, se congregan periódicamente para disponer y convalidar el análisis, obteniendo una congruencia metodológica (Creswell, 2009), es decir la coherencia entre la pregunta de investigación y los componentes de la metodología utilizada.



Figura 6-1. Categorías de análisis

6.3 Resultados

Los resultados de esta investigación se procesaron a través de la codificación, descripción, análisis e interpretación de los relatos de vida obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas a profundidad. Estas entrevistas se interpretaron mediante el análisis de las categorías y subcategorías para relacionarlas, hallar los patrones comunes representados en una matriz, los cuales nos llevan a concretar las categorías inductivas y así lograr dar respuesta a la pregunta de investigación desde la misma voz del actor investigado.

Partiendo de la perspectiva fenomenológica, se hizo una aproximación a las vivencias, estas están compuestas por significados y percepciones, las vivencias son entendidas como el actor percibe y comprende sus experiencias, las cuales van acompañadas de sentimientos que adquieren un significado propio cuando es experimentada en su cotidianidad.

En esa línea, los relatos del actor concluyen transformándose en patrones comunes contenidos en las categorías inductivas de las vivencias, inmersas en los significados y percepciones de cada categoría contemplada, por tanto, para esta investigación se permitió “dar voz desde la fenomenología al habitante de calle”, comprendiendo, develando e interpretando las vivencias y tomando como eje central la exclusión social. Se da respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las vivencias de exclusión social del habitante de calle de la ciudad de Neiva?

El habitante de calle percibe la exclusión social como sinónimo de rechazo en la sociedad con la cual convive, en esa perspectiva el habitante de calle se ve obligado a asumir otro rol dentro de la sociedad encontrando una ambigüedad dentro de la misma, pues existen personas que se habitúan a su presencia tratándolos con un mínimo de respeto y compasión y otros que por su apariencia física generan rechazo hacia ellos, situación que los lleva a naturalizar su imagen como un medio para generar lástima y por ende propiciar mendicidad, y



por otro lado, como un mecanismo para la subsistencia y defensa de su territorio, aunque persista el rechazo de la sociedad por su estilo de vida.

La manifestación del rechazo de la sociedad hacia el actor se revierte en violencia física o verbal, las expresiones verbales y no verbales de las personas ocasionan en el habitante de calle sentimientos de dolor, desprecio y exclusión; la presencia de este rechazo permite hacer manifiesto el temor a ser aceptado, pero se acostumbran a esta situación y terminan adaptándose a la misma, por el hecho de vivir en calle la sociedad los estigmatiza como la escoria de la misma, por tanto esa necesidad de reconocimiento se expresa como injusticia de una sociedad sin tolerancia y con ignorancia por no entender su mundo y su cultura.

La familia es el primer escenario de inclusión y exclusión social siendo determinante en la concepción de vida del sujeto, cuando las interacciones y vínculos afectivos familiares son débiles influyen negativamente en la vida de la persona, es un factor detonante que crea inestabilidad emocional, inseguridad, rechazo, pérdida de responsabilidad y valores y ocasiona que el sujeto busque una salida a sus dificultades e intente suplir esas carencias que vivencia en su familia. Para el habitante de calle el deterioro de los lazos familiares queda inmerso en sí y para sí y sale a flote en sus relatos de vida en los que manifiesta el dolor de esa ausencia.

Este cúmulo de circunstancias lleva a esta población, lentamente, a refugiarse en el consumo de SPA como evasión de la realidad y sinónimo de libertad y rebeldía y a percibir la calle como su nuevo hogar, es decir, la calle como su hábitat de inclusión. Es así como la calle es el espacio acogedor e incluyente donde se satisfacen las necesidades básicas. Habitar en calle, según la concepción del mismo habitante, es una sensación de *libertad* de algo y para algo frente a esas restricciones, obligaciones y ataduras del sistema social que rige la sociedad; libertad ante el inconformismo de las normas y reglas de la familia y la sociedad.

La calle también se transforma en el espacio que proporciona estabilidad para subsistir, para obtener oportunidades positivas y negativas, permite sin mayor dificultad el rebusque para obtener lo necesario para el consumo de SPA de forma prioritaria y obtiene los alimentos con la bondad y el miedo del ciudadano. Es el espacio adecuado para habitar y va ligado con la ausencia literal de responsabilidades.

El habitante de calle en la ciudad de Neiva, es consciente del rechazo que pueden llegar a generar entre la sociedad, pero esto no es algo que les afecte a fondo, ya que el consumo de SPA es su prioridad, para ellos es más importante el pensar qué van a consumir, dónde van a dormir o qué van a comer, o si los tratan bien, aunque en ciertos momentos se sienten afectados por el rechazo y viven la exclusión, se encuentran adaptados a este tipo de reacciones entre las personas y su único propósito es subsistir y poder tener lo necesario para el consumo de SPA.



En cuanto a la calle, la adopta gradualmente como su hogar, se inicia con las conductas callejeras y el consumo de sustancias psicoactivas y después, con la decisión de habitar en calle, va desarrollando la capacidad de amoldarse e integrarse a su nuevo contexto, donde establecen códigos de respeto y supervivencia “vea, observe, escuche y calle”, crean una nueva identidad donde se desconoce su nombre de pila y se posiciona su alias como sinónimo de respeto y protección debido a la correlación que hay entre la calle y el mundo delincriminal y va dando prioridad a sus necesidades básicas donde se consolida en un primer momento el consumo de SPA y el rebusque de su alimentación y pierde notoriamente sentido la higiene personal y la apariencia física como necesidad en su cotidianidad. El sujeto relata que, en la búsqueda de la libertad, y con la adicción a las sustancias psicoactivas, se llega con facilidad a la oportunidad para delinquir para satisfacer sus necesidades diarias por la misma percepción que tiene la sociedad de ellos de inseguridad, miedo y temor.

Igualmente, la dinámica que se vive cotidianamente en la calle proporciona la subsistencia del habitante de calle debido al alto porcentaje de transeúntes y al comercio en general, el sujeto utiliza la mendicidad o desarrolla diferentes trabajos informales para conseguir dinero y alimentación, la calle termina transformándose en un todo, satisface las necesidades básicas del sujeto y pese a la continua discriminación por parte de la sociedad, se naturaliza este fenómeno en una situación de la cotidianidad.

El habitante de calle construye sus propias dinámicas, tanto de supervivencia como territoriales, pues constatamos que esta población encuentra una lógica diferente a la común entre espacio y tiempo, durante el día tiende a permanecer en una misma zona de la ciudad, tal vez durmiendo o en la mendicidad, y en la noche se desplaza a zonas que les resultan atractivas pues allí encuentran con mayor facilidad lo necesario para la satisfacción de sus necesidades como el rebusque de comida, recolección y reciclaje y el consumo de sustancias psicoactivas.

6.4 Discusión

La disconformidad de los seres humanos frente a las estructuras sociales capitalistas establecidas a lo largo de la historia ha llevado a nuevas formas de representar su realidad y de relacionarse, los sujetos no se adhieren a los sistemas sociales fuertemente enmarcados en el poder de las clases sociales y en las profundas y amplias brechas culturales y económicas y generan transformaciones sociales que traen consigo la proliferación de fenómenos que aquejan y deterioran a la sociedad en todos sus ámbitos, siendo la familia uno de los núcleos más afectados.

El sujeto vivencia múltiples y cambiantes experiencias que se debilitan o fortalecen según el tipo de contexto, entre ellas está el fenómeno de habitar en calle que incorpora la marginalidad, la indigencia, la pobreza, el desplazamiento y la exclusión y se convierte en



problemáticas que afectan a la sociedad (Silva *et al.*, 2018), en este sentido el habitante de calle es aquella “persona cuya vida se desenvuelve fundamentalmente en la calle, como espacio físico-social, donde resuelve necesidades vitales, construye relaciones afectivas y mediaciones socio-culturales estructurando un estilo de vida” (Correa, 2007, p. 40).

En Colombia, el modelo de desarrollo asumido durante la mayor parte del siglo XX ha sostenido a un alto índice de la población colombiana excluida de los servicios básicos del ser humano: salud, educación, vivienda, seguridad social, participación, nutrición, entre otros, así como la probabilidad de lograr un nivel digno de desarrollo humano, realidad que potencializa los factores de riesgos en la sociedad (Correa, 2007). En consecuencia, la sociedad, en las diferentes épocas ha establecido un estereotipo de un ser humano idóneo y todo aquel que no cumple con ese perfil es excluido como respuesta a su diferencia.

La opresión ocasionada por los estigmas sociales origina resistencia, genera sentimientos de dolor y sufrimiento, producto de las vinculaciones de dominio de unas personas sobre otras (Ruiz *et al.*, 2017), el sujeto al sentirse coaccionado busca suplir sus necesidades construyendo su propia identidad y libertad dentro de lo que le ofrecen el entorno familiar, social y cultural en el que habita, donde las disputas de la vida diaria, en las que existe una insuficiencia material, social y psicológica, se potencializan por las interacciones sociales poco incluyentes (Watson *et al.*, 2016) que debilitan las relaciones vinculares y potencian las dinámicas familiares inestables y nocivas como también adentran al sujeto a conductas callejeras que inciden negativamente hacia el acercamiento y consumo de alcohol u otra sustancia psicoactiva (Uceda y Domínguez, 2016), esto como evasión a la realidad que desencadena en actividades delincuenciales dado que el delito se convierte en su necesidad, su prioridad y en algún momento es el factor determinante para sumergir al sujeto en el habitar en calle y terminar en condiciones de vida precarias.

En este contexto se genera el fenómeno de habitar en calle como producto multifactorial que devora al sujeto en la construcción de su ser y su libertad, cotidianamente afronta prácticas de exclusión no solo por su condición económica sino también por la carencia de las vinculaciones sociales debido a las percepciones que la sociedad crea del sujeto, siendo la exclusión un suceso vivencial que afecta a personas y colectivos en el lapso de su historia y que, por tanto, es procesual. Predomina un estado de estancamiento, de sobrevivencia diaria, una perspectiva de vida sin metas ni propósitos, donde la miseria, la discriminación, la segregación, la ausencia, el aislamiento y la desesperanza, están inmersos en el imaginario de los habitantes de calle (García *et al.*, 2017). La calle se convierte en el espacio en el que acontece su cotidianidad, en el escenario donde construye su identidad y suple sus condiciones para coexistir (Di Lorio *et al.*, 2014).

Dar voz al habitante de calle permite reflejar nuestra vulnerabilidad como sujetos, permite visibilizar fenómenos sociales como violencia familiar, abuso sexual, deserción escolar, consumo de sustancia psicoactivas, delincuencia, entre otros, que se acrecientan cada día y



son el reflejo de estructuras sociales, políticas y económicas deterioradas y obsoletas que se quedaron estáticas en un mundo globalizado. Pese a que los efectos de los indicadores de exclusión y el bienestar no pueden medirse y determinarse, se puede decir que el efecto de estos se establece en dirección opuesta (Dahlberg y McKee, 2018), es decir, entre mayor bienestar y estabilidad tiene el ser humano en todos los aspectos de la vida, menor es el riesgo de ser excluido y sentirse excluido de la sociedad y viceversa. Los indicadores de exclusión son una combinación de diferentes factores socioeconómicos, socioculturales y demográficos que pueden influir y afectar a un individuo, grupos y regiones y aprehenderlos en exclusión de forma permanente o temporal, cada indicador por sí solo no genera la exclusión, pero con la incidencia de otros factores, el riesgo de ser excluido aumenta (Zahra *et al.*, 2017).

Es apremiante generar una cosmovisión y prácticas divergentes en la sociedad para educar en las diversidades individuales y colectivas que fortalezca el derecho de la identidad con sus características biopsicosociales (Rincón, 2019) que permitan resignificar los estigmas sociales que se han impuesto cuando no se encaja dentro de los imaginarios que la sociedad ha denominado normales.

120

Es de vital importancia, desde la corresponsabilidad como ciudadanos, la necesidad de vincular todos los entornos que circundan al fenómeno de habitar en calle, para lograr transformaciones que permitan mejorar su calidad de vida, el acceso a los derechos y el reconocimiento de sí mismos como parte de la sociedad de la que son permanentemente excluidos. La transformación de la sociedad depende en gran medida del rol que asuman los ciudadanos, de las prioridades que se establezcan en los contextos económico, político y social (Hernández y López, 2015), donde los niños, niñas, adolescentes y las familias deben ser prioridad, teniendo en cuenta que son las poblaciones más vulnerables en la sociedad.

Referencias

- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Chambers, P. A. (2013). Las ciencias sociales como otro escenario del conflicto colombiano: una mirada desde la filosofía de Alasdair MacIntyre. *Revistas Académicas*, 10(18). Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/2139>.
- Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 11(21), 196-209.
- Correa, M. (2007). La otra ciudad. Otros sujetos: los habitantes de la calle. *Trabajo Social*, (9), 37-56.
- Creswell, J. (2009). *Diseño de la investigación. Método cualitativo, cuantitativo y mixto*. SAGE.
- Dahlberg, L. and McKee, K. J. (2018). Social exclusion and well-being among older adults in rural and urban areas. *Archives of Gerontology and Geriatric*, (79) 176-184. doi: org/10.1016/j.archger.2018.08.007



- Di Lorio, J., Rigueiral, G., Rolando, S., y Kleiner, I. (2014). *En busca de un lugar: espacio social vivido, construcción de realidad y de identidad en personas en situación de calle*. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/EN-BUSCA-DE-UN-LUGAR%3A-ESPACIO-SOCIAL-VIVIDO%2C-DE-Y-Iorio-Rigueiral/3ff03f41392ce65a66f517842e3ab0ab05d5b740>
- García, B., Acevedo, J., Morales, S., y Arboleda, O. (2017). Exclusión social y pobreza: perspectiva de jóvenes excluidos de la ciudad de Medellín. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (32) 143-166.
- Hernández, M., y López, D. (2015). Jóvenes españoles vulnerables en tiempos de crisis. Un enfoque multidimensional. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (67), 9-32.
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. San Pablo.
- Rincón, J. (2019). Exclusión social de la infancia afrocolombiana en el aula escolar desde un enfoque bioético. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 305-320.
- Ruiz, C., Calderón, I. y Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 129-141.
- Silva, L. M., Aristizábal, A. I., Gómez, M. C., González, Y. A., Acevedo, C. M., Ortiz, Y. P., Rodríguez, N. y Campo, N. M. (2018). Reconstrucción de experiencias y percepciones propias de jóvenes habitantes de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 809-823. doi: org/10.11600/1692715x.16211
- Uceda-Maza, F. y Domínguez A. (2017). Vinculación entre la vulnerabilidad y la exclusión social y las trayectorias delictivas. Un estudio de asociación. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 29-37. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.003>
- Universidad de Antioquia. (2009). *Censo de adultos mayores en situación de calle Medellín 2009*. Recuperado de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2300/1/RuizJaime_2009_CensoAdultosMayores.pdf
- Watson, J., Crawley, J. and Kane, D. (2016). *Social exclusion, health and hidden homelessness*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.puhe.2016.05.017>
- Zahra, K., Ashraf, A., Zafar, T. and Yaseen, M. (2017). *Marginality and Social Exclusion in Punjab, Pakistan: A Threat to Urban Sustainability*. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2017.11.009>.



CAPÍTULO VII

INCLUSIÓN DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Willian Sierra-Barón
Julieth Rincón Perdomo
Jesús David Matta Santofimio

Resumen

Los procesos de ambientalización curricular representan el medio a través del cual las instituciones de educación superior incluyen contenidos ambientales y sostenibles en los planes de estudio buscando el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan profesionalmente promover el respeto por el medio ambiente. La presente investigación se desarrolló con el propósito de analizar si existe coherencia entre las políticas institucionales y los procesos de ambientalización curricular en los programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología de la Universidad Surcolombiana. El estudio se orientó por las directrices metodológicas que incluyen los criterios de categorización, estructuración, contrastación y teorización. El corpus documental estudiado incluyó la revisión de ocho documentos institucionales de la Universidad Surcolombiana, cuarenta y dos microdiseños de cursos del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, sesenta y cuatro microdiseños de cursos del Programa de Psicología y microdiseños de cursos institucionales de la Universidad. Los hallazgos sugieren la relación interna de los principios, conceptos y acciones de los procesos de ambientalización curricular de la Universidad Surcolombiana, evidencian relaciones en la denominación de la categoría *sostenibilidad* (S) que se describe como la solución a los problemas del desarrollo de la universidad y cómo esta, a su vez, responde a las necesidades de



las generaciones futuras en un ambiente sano. Las unidades de análisis revisadas evidencian relaciones tanto en la denominación como en la definición de la categoría *sostenibilidad-conservación de ecosistemas* (SCE-E) y *desarrollo humano integral, equitativo y sostenible* (DHIEyS). Futuras investigaciones deben enfocarse hacia aspectos comportamentales y perceptuales de la comunidad universitaria frente a los procesos de ambientalización curricular.

Palabras clave: inclusión, dimensión ambiental, ambientalización curricular, Universidad Surcolombiana.

7.1 Introducción

El modelo global de desarrollo del mundo en la actualidad está fundamentado en la producción desmedida de bienes y servicios para lograr responder a los estándares de crecimiento sin límites, dejando de lado la preocupación por el mejoramiento de las condiciones medioambientales que afectan directamente la calidad de vida de los seres vivos en los tiempos actuales y futuros. La base del uso desenfrenado de recursos especialmente aquellos que son no renovables puede ubicarse en el predominio de comportamientos consumistas que caracterizan a gran parte de los individuos, reforzados por el mismo sistema globalizado (Cuello, 2003; Sierra-Barón, 2018; Sierra-Barón *et al.*, 2018).

Tanto los estudios científicos en el área como las directrices normativas que orientan y regulan el mejor aprovechamiento y cuidado del medio ambiente, coinciden en que es a través de la educación de los individuos, “tanto en espacios formales como informales, la que determina la interacción con los recursos naturales” (Sandoval, 2012, p. 182). Así, se evidencia indicadores asociados con el cuidado y aprovechamiento del ambiente en aquellas naciones donde sus avances en educación y cultura ciudadana son más elevados (Brandt, 2002; Lheman y Geller, 2004 como se citaron en Sandoval, 2012).

En Colombia, la educación ambiental como proceso y directriz que se materializa en el territorio colombiano en política pública¹, da cuenta de una gran preocupación en torno a las orientaciones que deben guiar la preservación de las mejores condiciones medioambientales posibles. En el territorio nacional se considera la formulación de la Política Nacional de Educación Ambiental del 2002 como un referente histórico y normativo determinante. El propósito de esta política nacional fue el de “dotar a los individuos con el conocimiento necesario para comprender los conocimientos ambientales; las oportunidades para desarrollar las habilidades necesarias para investigar y evaluar la información disponible sobre los problemas” (Ministerio de Educación y Ministerio del Medio Ambiente, 2002, p. 19).

Así mismo, la Ley 1549 del año 2012, pretende fortalecer la institucionalización de la ya mencionada Política Nacional de Educación Ambiental y su incorporación efectiva

¹ El término *educación ambiental* es definido por la Organización de las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y materializada en Colombia en la Política Nacional de Educación Ambiental.



en el desarrollo territorial. Dicha ley contiene diez artículos, inicia con una definición de educación ambiental, la cual reza en su artículo primero que:

Es un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas.

No obstante, en el contexto Surcolombiano, se desconoce la influencia de la implementación de esta política en los currículos de los programas de formación de educación superior. Es en las instituciones que realizan procesos educativos y formativos donde se pueden generar comportamientos y hábitos encaminados hacia el desarrollo sostenible en las presentes y futuras generaciones, ya que en ellas se forma el capital humano para un desarrollo laboral en los distintos contextos. De esta forma, las instituciones de educación superior se convierten en elementos cruciales para el desarrollo de la sustentabilidad a partir de acciones que conllevan al cuidado de los recursos naturales.

124

Para iniciar con el aporte científico a este propósito, se hace necesario partir desde la educación, concretamente una educación ambiental enfocada hacia la sustentabilidad, la cual representa una oportunidad para fomentar una idea de comunidad mundial más sostenible y justa a partir de la educación como eje central, a través de actividades de formación y sensibilización pública que incluyan políticas de sostenibilidad desde el orden mundial hasta el orden regional, que permeen las instituciones de educación y formación en todos sus niveles a partir de propuestas curriculares incluyentes (Unesco, 1980).

Dos términos que usualmente son utilizados como sinónimos en el sector educativo son formación y educación ambiental. Para efectos de la presente investigación se asume como *educación ambiental* aquella que tiene como objetivo el desarrollo de la persona y el grupo social para un comportamiento responsable y sostenible con el medio ambiente; los destinatarios objetivo en este contexto es la población en general. La *formación ambiental* refiere a la preparación para una acción profesional e intervención específica en el medio ambiente y para la prevención y solución de los problemas ambientales, se propone como destinatario objetivo un sector profesional con una incidencia directa o indirecta sobre el medio ambiente (Coya, 2001). Desde esta perspectiva se entiende la formación ambiental como una de las estrategias que adoptaría la educación ambiental cuando se dirige a un grupo concreto de la población con una labor profesional que tiene una incidencia sobre el medio ambiente, dado que de su actividad depende la calidad de este.

Dado que los procesos de profesionalización en el contexto institucional están fundamentados en los referentes de la educación y la formación, para este caso en el campo ambiental,



la estrategia para materializar esta intencionalidad se genera a través de la inclusión de estos tópicos en los procesos curriculares o *ambientalización curricular*, la cual implica la introducción de contenidos y criterios ambientales y sostenibles en los planes de estudio para proporcionar a los estudiantes: conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan desarrollarse profesionalmente con respecto al medio ambiente dentro de los esquemas de un desarrollo sostenible (Fernández, 1998; UPC, 1999, como se citaron en Coya, 2001).

En el departamento del Huila, la institución de educación superior pública presencial es la Universidad Surcolombiana (USCO) la cual, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) para el año 2020 reporta ochenta y dos programas de formación (tecnológicas dos, universitarias cuarenta y uno, especializaciones universitarias doce, especializaciones médico quirúrgicas seis, maestrías dieciocho y doctorados tres) en los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata. Específicamente en la ciudad de Neiva se ofrecen veintiocho programas de pregrado. De acuerdo con el Proyecto Educativo Universitario (PEU, Acuerdo 026 de 2014)² de la USCO, la misión proclama “el desarrollo humano, social, sostenible y sustentable en la región Surcolombiana” (artículo 3), la sostenibilidad es uno de sus principios fundamentales (artículo 5) y las políticas de investigación están orientadas al “desarrollo equitativo, sostenible y sustentable de la región Surcolombiana” (artículo 9). En su formación universitaria, los programas tienen un curso denominado Medio Ambiente de un crédito educativo que forma parte del componente básico institucional que se orienta durante un semestre en el proceso de formación universitaria.

En la presente investigación se abordarán intencionalmente, para los propósitos del estudio, los programas de Licenciatura en Ciencias Naturales (considerado de base ambiental) y el programa de Psicología (programa de base no ambiental) porque se considera que los programas académicos de la USCO están llamados a corresponder de manera prioritaria a las necesidades medioambientales latentes de la región a propósito de los elementos que se proponen en sus procesos formativos. A pesar de que esta institución de educación superior de carácter público realiza acciones por aportar desde sus programas de formación al tema del medio ambiente, a partir de directrices institucionales como el PEU, lo que la realidad refleja contrasta con los hallazgos de García (2003), los cuales muestran tendencias hacia la sobrevaloración de sus propios esfuerzos por parte de los individuos, grupos y organizaciones que componen la región; aunque la USCO cuenta con un Sistema Integrado de Gestión Ambiental, se puede estar en consonancia con el mismo autor, quien afirma que las formas de implementación de la educación ambiental en los distintos sectores educativos no se hace de manera coherente en las poblaciones a las que se dirige (para este caso adolescentes, jóvenes y adultos de la comunidad universitaria) y no se articulan y homogenizan procedimientos entre educación formal y no formal.

² En el año 2016, el Consejo Superior de la Universidad Surcolombiana, adoptó mediante Acuerdo 010 de 2010, la reforma al Acuerdo 026 de 2014, vale aclarar que esta reforma no influye sobre los resultados de la presente investigación.



En concordancia con lo anteriormente señalado, no hay claridad entre la delimitación de los contenidos de la educación ambiental que se deben abordar con mayor prioridad por parte de las mismas instituciones, las áreas de conocimiento y los colectivos interesados en promover estas acciones desde el propio contexto, para este caso el Surcolombiano. Por lo que surge la pregunta de investigación ¿Existe coherencia entre las políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana y los procesos de ambientalización curricular de sus programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología? La finalidad de esta investigación fue conocer las sinergias que existen en las políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana y los procesos de ambientalización curricular de dos de sus programas de pregrado.

7.2 Metodología

Se realizó un análisis documental evaluativo de coherencia entre las políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana y los procesos de ambientalización curricular de sus programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología. El estudio se orientó por las directrices metodológicas propuestas por Martínez (2012) que incluyen los criterios de categorización, estructuración, contrastación y teorización, a saber:

126

- **Categorización:** se trata de clasificar las partes en relación con el todo, de asignar clases significativas emergentes del microanálisis textual-contextual. Categorizar también significa conceptualizar o codificar con un término o expresión el contenido de una unidad temática o unidad de sentido que puede ser una frase, un párrafo o un sector más amplio. Para el caso de muchas categorías que lleven el mismo nombre se hace necesario asignar subcategorías o propiedades descriptivas para su mayor especificación. De la misma forma habrá categorías que podrán integrar o agrupar una categoría más amplia y comprehensiva.
- **Estructuración:** este proceso se basó en la elaboración de relaciones significativas de las categorías halladas tras la búsqueda de un trasfondo u horizonte integral de sentido. Una de las formas más acertadas para comenzar un proceso de estructuración se genera a partir de la integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales o comprehensivas. Estos dos criterios anteriormente relacionados se presentan de manera conjunta
- **Contrastación:** esta etapa del proceso consistió en relacionar y contrastar los resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentan en la literatura. Un apartado fundamental es constituir ese *diálogo* con cada uno de los autores referenciados en otros contextos tiempos y lugares. En este estudio la contrastación también fue dirigida a detectar semejanzas, diferencias y posibles relaciones entre los datos.
- **Teorización:** en esta etapa se utilizaron todos los medios disponibles para lograr la síntesis final del estudio bajo un nuevo modo de ver las cosas. Aquí se trató de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de esta fase del proceso, mejorando los aportes de otros autores.



Así, el corpus documental estudiado incluyó la revisión de ocho documentos institucionales de la Universidad Surcolombiana, cuarenta y dos microdiseños de cursos del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, sesenta y cuatro microdiseños de cursos del programa de Psicología y cuatro microdiseños de cursos institucionales de la Universidad (véase **Tabla 7-1**). Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información fueron; la ficha bibliográfica de recolección de información (elaborada para esta investigación) que permitió caracterizar los documentos revisados e incluye los aspectos *principios*, *conceptos* y *acciones*. El *Índice de ambientalización de asignaturas del plan de estudios* (IRG y AACC, 2009), que otorga una calificación total de dieciocho puntos por cada asignatura analizada según criterios de cumplimiento en términos de:

- No se cumple = 0 puntos.
- Tiene alguna orientación = 1 punto.
- Parcialmente orientado = 2 puntos.
- Muy orientado = 3 puntos (IRG y AACC, 2009).

Así mismo, el *Instrumento de validación del perfil profesional* (IRG y AACC, 2009), que describe una calificación total de treinta puntos. El perfil evalúa en una escala de uno a cinco puntos (siendo cinco el más alto) la importancia, pertinencia, claridad y viabilidad del criterio.

7.3 Resultados

A continuación, los hallazgos encontrados son presentados de acuerdo con el orden de los procesos de categorización-estructuración, contrastación y teorización (Martínez, 2012).

7.3.1 Proceso de categorización y estructuración

De conformidad con el proceso de análisis elegido (Martínez, 2012), primero se seleccionaron las categorías abiertas más significativas, tanto explícitas como emergentes, para responder a los propósitos de la investigación, luego se procedió a relacionarlas tras la búsqueda de ejes conceptuales o núcleos de significados compartidos que mostraron una cierta estructura y coherencia o incoherencia entre ellas, lo que equivale a coherencia en cada documento y entre ellos. A continuación, se describe el proceso seguido.

Una vez recolectado el corpus documental se inició el proceso de lectura de cada uno de los documentos (unidades de análisis) identificando los aspectos *principios*, *conceptos* y *acciones* de los documentos revisados, se realizó el vaciado de la información en la ficha bibliográfica de recolección de información. Una vez finalizado el vaciado de la información, se realizó nuevamente la lectura de cada documento de cara a la identificación de posibles categorías abiertas y significativas para el estudio de la coherencia documental, es decir, se seleccionaron aquellas palabras o frases que contienen alusiones directas a la preocupación por lo ambiental y por el agua (véase **Tabla 7-1**).



Tabla 7-1. Corpus documental USCO

Corpus documental USCO	
Estatuto de investigación	
Estatuto docente	
Estatuto básico de proyección social	
Estatuto de bienestar universitario	
Reglamento estudiantil	
Sistema de gestión ambiental	
Plan de desarrollo	
Proyecto Educativo Universitario (PEU)	
Subtotal: ocho documentos	
Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales (Física, Química y Biología)	Programa de Psicología
Proyecto Educativo de Programa	Proyecto Educativo de Programa
Microdiseños de los cursos:	Microdiseños de los cursos:
Análisis orgánico	Adiciones desde una perspectiva clínica y psicoanalítica
Astronomía	Análisis de contexto
Biofísica	Atención a la mujer maltratada
Biología celular	Clínica adolescente énfasis psicoanalítico
Biología molecular	Clínica de niños
Bioquímica	Cine y psicología
Biotecnología	Desplazamiento forzado en Colombia
Botánica	Educación y psicoanálisis
Cálculo I	Fundamentos neuropsicológicos del aprendizaje y sus disfunciones
Cálculo II	Género y ciudadanía
Didáctica I	Psicoanálisis
Didáctica II	Psicoanálisis y arte
Ecología	Psicoanálisis y cultura
Electromagnetismo	Psicología de la liberación
Epistemología de las ciencias naturales	Psicología del deporte
Espectroscopia	Sistemas familiares
Estadística y probabilidad	Teorías de la personalidad
Etnobotánica	Psicopatología
Física cuántica	Clínica cognitiva conductual
Fisicoquímica	Clínica neuropsicológica
Fisiología humana	Clínica psicoanalítica
Genética	Clínica humanística
Geociencias	Historia de la psicología
Gestión ambiental	Conductismo
Historia de la física	Psicoanálisis
Investigación pedagógica en ciencias naturales	Humanismo y fenomenología
Matemática	Introducción a la psicología
Mecánica	Educación en derechos humanos
Microbiología	Psicología y arte
Ondas y fluidos	Ética en psicología



Óptica	Sociología
Propiedades de los materiales	Antropología
Química ambiental	Psicología social
Química analítica	Biología
Química general	Sensación y percepción
Química inorgánica	Atención y memoria
Química orgánica	Pensamiento y lenguaje
Relatividad y conceptos de mecánica cuántica	Motivación y emoción
Sistemática	Psicofarmacología
Termodinámica	Neurociencias
Zoología	Neuropsicología
Subtotal: 42 documentos	
	Estadística descriptiva y correlacional
	Estadística inferencial
	Psicometría
	Pruebas psicológicas
	Entrevista
	Infancia
	Adolescencia
	Madurez pareja y sexualidad
	Gerontología
	Seminario de práctica profesional
	Psicología comunitaria
	Psicología educativa
	Psicología de la salud
	Psicología laboral
	Psicología jurídica
	Diseño metodológico
	Técnicas e instrumentos
	Análisis de la información
	Bioestadística
	Epistemología
	Metodología de la investigación
	Subtotal: 64 documentos
Cursos electivos institucionales	
Constitución Política	
Medio ambiente	
Comunicación lingüística	
Deporte formativo	
Subtotal: cuatro documentos	

De acuerdo con los documentos revisados en la Universidad Surcolombiana, se identificó la categoría *sostenibilidad* en cuatro textos, como se muestra en la **Tabla 7-2**.



Tabla 7-2. Definición de categorías explícitas en unidad de análisis: documentos de la Universidad Surcolombiana

Denominación del documento	Definición de categorías
Estatuto presupuestal, Acuerdo 036 de 2011 por el cual se expide el Estatuto presupuestal de la Universidad Surcolombiana.	No contiene
Estatuto de estudiantes de postgrados, Acuerdo 023 de 2006 por el cual se expide el reglamento estudiantil para los estudiantes de programas de postgrados y se dictan otras disposiciones.	No contiene
Estatuto de investigación. Acuerdo 013 de 2005 por el cual se deroga el Acuerdo 064 de 2001 y se expide nuevo Estatuto de investigación de la Universidad Surcolombiana.	<i>Sostenibilidad (S)</i> : las soluciones a los problemas del desarrollo de las generaciones futuras en un ambiente sano.
Sistema de Gestión Ambiental. Acuerdo 020 de 2006 por el cual se crea y se adopta el Sistema de Gestión Ambiental en la Universidad Surcolombiana	No contiene
Bienestar universitario. Acuerdo 015 de 2014 por el cual se expide el Estatuto de Bienestar Universitario de la Universidad Surcolombiana.	No contiene
Proyecto educativo del programa de Psicología.	Sostenibilidad (S) : las soluciones a los problemas del desarrollo que presenta la universidad son las que responden con mayor eficacia y equidad a las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer las posibilidades de desarrollo de las generaciones futuras en un ambiente sano.
Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales.	Sostenibilidad (S) : las soluciones a los problemas del desarrollo que presenta la universidad son las que responden con mayor eficacia y equidad a las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer las posibilidades de desarrollo de las generaciones futuras en un ambiente sano.
Acuerdo 026 de 2014 por medio del cual se adopta el Proyecto Educativo Universitario (PEU).	Sostenibilidad (S) : concibe el desarrollo como conjunto de acciones que propenden por el mejoramiento de las condiciones de vida y bienestar de las actuales y futuras generaciones, de tal manera que se conserven la estructura y funcionamiento fundamentales de los ecosistemas.
Acuerdo 031 de 2014 por medio del cual se aprueba el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) para el decenio comprendido entre los años 2015 y 2024.	Sostenibilidad (S) : concibe el desarrollo como conjunto de acciones que propenden por el mejoramiento de las condiciones de vida y bienestar de las actuales y futuras generaciones, de tal manera que se conserven la estructura y funcionamiento fundamentales de los ecosistemas

Según lo anterior, la relación entre categorías permite decir que se evidencian similitudes en la denominación de la categoría *sostenibilidad (S)*, así como en cuanto a la definición es evidente la complementariedad, pues mientras para el Proyecto Educativo del Programa de Psicología, esta categoría se fundamenta en la solución a los problemas del desarrollo de la universidad y cómo estas a su vez responden a las necesidades de las generaciones futuras en un ambiente sano, para los documentos acuerdos 026 y 031 del 2016 (Plan de Desarrollo y Proyecto Educativo Universitario, respectivamente), esta categoría se concibe como el desarrollo de acciones dirigidas hacia el mejoramiento de la calidad de vida, de generaciones futuras así como de los ecosistemas, lo que sugiere que puede haber



similitudes en el fin propuesto de cada uno complementándose en los demás aspectos de la definición. Tanto en el programa Licenciatura en Ciencias Naturales como de Psicología, la categoría sostenibilidad tiene la misma denominación y definición.

Hasta este punto se ha enfocado lo expuesto en la identificación de categorías pertinentes para el objeto de estudio a partir de la categorización de la información extraída de los principios, conceptos y acciones de los documentos revisados. Ante esta situación y teniendo en cuenta que durante el proceso de lectura de los documentos se identificaron elementos que en su momento se consideraron de relevancia para el estudio, pero que no estaban descritos en los principios, conceptos y acciones, que indicaba la recolección de información inicial, se determinó realizar una categorización integral (emergente), que incluyera dichos elementos identificados y permitiera la definición de categorías emergentes.

7.3.2 Proceso de categorización y estructuración emergente

La Tabla 7-3 presenta las categorías emergentes y su respectiva definición, el uso del código “-E” acompañando la denominación de cada categoría, permite su identificación y diferenciación de las categorías explícitas relacionadas anteriormente.

Tabla 7-3. Categorías emergentes en unidades de análisis documental. Universidad Surcolombiana

Denominación del documento	Definición de las categorías
Estatuto estudiantil y modificaciones. Acuerdo 049 de 2004 por el cual se expide el Manual de convivencia estudiantil de pregrado de la Universidad Surcolombiana.	Ética, responsabilidad y respeto (ERR-E): principios que orientan los procesos misionales y educativos de la institución.
Estatuto básico de proyección social. Acuerdo 046 de 2004 por el cual se expide el Estatuto básico de proyección social de la Universidad Surcolombiana.	Proyección social solidaria (PSS): hace referencia tanto a la extensión de los procesos de proyección de la universidad en las comunidades como a la generación de principios de organización en las mismas.
Estatuto de investigación. Acuerdo 013 de 2005 por el cual se deroga el Acuerdo 064 de 2001 y se expide nuevo Estatuto de investigación de la Universidad Surcolombiana.	Sostenibilidad-ambiente sano (S-AS-E): esta categoría describe uno de los pilares fundamentales de la región y el país, hacia los que se deben encaminar los procesos de desarrollo de ciencia, arte y tecnología en la institución.
Sistema de Gestión Ambiental. Acuerdo 020 de 2006 por el cual se crea y se adopta el Sistema de Gestión Ambiental en la Universidad Surcolombiana.	Uso racional de recursos (URR-E): Institucionalización de políticas estandarizadas de calidad que regula el uso racional de los recursos en la institución.
Bienestar universitario. Acuerdo 015 de 2014 por el cual se expide el Estatuto de Bienestar Universitario de la Universidad Surcolombiana.	Desarrollo humano integral, equitativo y sostenible (DHIEyS): fundamentos que representan el Estado de bienestar al cual se debe llegar como institución desde la promoción de la salud, el desarrollo humano, los aspectos socioeconómicos, culturales, la recreación y el deporte.
Proyecto Educativo del Programa de Psicología	Relaciones con el contexto (RC-E): categoría que devela la estrecha relación e interacción de los individuos y su influencia en los distintos contextos en los que se desenvuelve.



Denominación del documento	Definición de las categorías
Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales	Enseñar ciencias naturales y educación ambiental (ECNyEA): propósito de la formación de los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales.
Acuerdo 026 de 2014 por medio del cual se adopta el Proyecto Educativo Universitario PEU.	Sostenibilidad-conservación de ecosistemas (SCE-E): principio que orienta desde lo misional, los procesos pedagógicos, docentes y de proyección y extensión social de la institución.
Acuerdo 031 de 2014 por medio del cual se aprueba el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) para el decenio comprendido entre los años 2015 y 2024	Sostenibilidad-conservación de ecosistemas (SCE-E): principio que orienta desde lo misional, los procesos pedagógicos, docentes y de proyección y extensión social de la institución.

Según lo anterior, se hallaron similitudes tanto en la denominación de la categoría Sostenibilidad-Conservación de Ecosistemas (SCE-E) y Desarrollo Humano Integral, Equitativo y Sostenible (DHIEyS), así como en cuanto a la definición, en ambas hay complementariedad, pues mientras para el Acuerdo 015 la denominación sostenible es solo un elemento constitutivo de la categoría, para los acuerdos 026 y 031 del 2016 esta categoría se concibe como un principio que orienta desde lo misional, los procesos pedagógicos, docentes y de proyección y extensión social de la institución .

7.3.3 Síntesis proceso de categorización-estructuración emergente

Hasta aquí se ha realizado el análisis para determinar la relación entre los principios, conceptos y acciones de las políticas con los procesos de ambientalización curricular, que implementa la Universidad Surcolombiana en los programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología. No se encontraron categorías asociadas al objeto de estudio, se identificaron similitudes en la denominación de la categoría sostenibilidad, sin embargo, vale decir que en cuanto a la definición hay complementariedad. Tanto en el programa de Licenciatura en Ciencias Naturales como de Psicología, la categoría sostenibilidad tiene la misma denominación y definición. La **Figura 7-1** representa las categorías de políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana encontradas, que se relacionan según el objeto de estudio de la investigación.



Figura 7-1. Categorías emergentes y elementos de las políticas institucionales Universidad Surcolombiana



Como se muestra en la figura anterior, existe una relación interna entre las políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana y los proyectos educativos de programa de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología a través de la denominación de la categoría sostenibilidad. En cuanto a la definición de la misma, hay relación interna entre las políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana y los proyectos educativos de los mencionados programas, se enfatiza en la solución de los problemas de las generaciones actuales sin comprometer las posibilidades de desarrollo de las generaciones futuras en un ambiente sano, sin embargo, no es evidente la relación interna de la categoría de estas instancias con las políticas públicas donde se entiende la categoría, desde el uso y manejo adecuado de los recursos naturales y como elemento que posibilita y sostiene el desarrollo social y económico hacia una adecuada oferta ambiental. La **Figura 7-1** permite destacar también la fortaleza de la denominación sostenibilidad como categoría.

La **Figura 7-2** representa la relación interna de las categorías de las políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana y los documentos revisados de los programas en estudio.

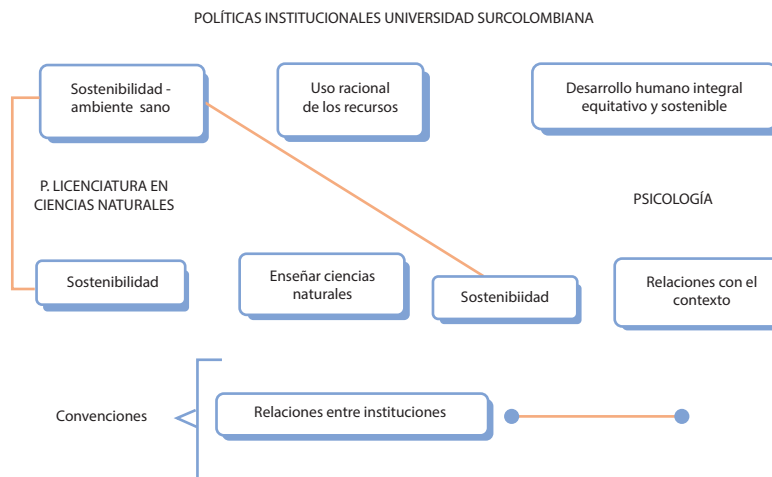


Figura 7-2. Categorías emergentes y elementos de políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana

La **Figura 7-2** muestra que entre las políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana y los proyectos educativos de los programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología hay relación con la denominación sostenibilidad como elemento y categoría.

En relación con el índice de ambientalización de asignaturas del plan de estudios en el programa de Psicología, al revisar los sesenta y cuatro microdiseños, la calificación fue de 18/756 puntos equivalente al 2,38 % de orientación de las asignaturas de dichos programas a los procesos de ambientalización. Vale decir que estos dieciocho puntos se obtienen al calificar el curso institucional de Medio ambiente, que no corresponde exclusivamente al programa de Psicología, sino que es un curso de carácter institucional que los estudiantes



de todos los programas de pregrado de la Universidad Surcolombiana, deben cursar. Lo anteriormente expuesto significa que el proceso de orientación hacia la ambientalización en el programa de Psicología es muy bajo.

En el caso del programa en Licenciatura en Ciencias Naturales la revisión de cuarenta y un microdiseños arrojó una calificación de 396/738, equivalente a 53,65 % de orientación de las asignaturas de dichos programas a los procesos de ambientalización. En cuanto al instrumento del perfil profesional de programas la calificación para el programa de Psicología fue de 0/18 (0 %), lo que significa que el perfil profesional de este programa de formación no contiene un proceso de ambientalización, en el caso del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales fue de 6/18 (33,3 %), lo que significa que el perfil profesional de este programa de formación contiene un proceso de ambientalización que podría asumir como medio-bajo.

7.3.4 Proceso de contrastación

Siguiendo a Martínez (2012), se relacionan los hallazgos encontrados en el proceso anterior (categorización-estructuración), con algunos elementos teóricos y antecedentes de la investigación. En un segundo momento y a la luz de la conceptualización de coherencia asumida en el estudio, se evalúan los hallazgos, buscando así develar el tipo de la coherencia de estos, según los objetivos propuestos.

La fuerza de la categoría sostenibilidad (S) en los documentos encontrados y su posterior análisis de relación interna y coherencia se puede explicar en lo que Sandoval (2012) expone acerca de la unificación de esfuerzos globales por promover la educación ambiental como “eje del desarrollo sostenible del mundo”, a partir del establecimiento de comportamientos sustentables asociados a hábitos de consumo de agua en las comunidades para de esta forma alcanzar impactos eficaces, eficientes y sostenibles en el actuar de los países a partir de su marco normativo y económico. En el presente caso, el contexto analizado difiere de lo expuesto por esta autora, dado que no es evidente que el elemento sostenibilidad, esté relacionado con comportamiento sustentables, en este caso particular las políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana.

Esta situación deja consecuencias sobre el contexto educativo de la Universidad y sus programas de pregrado, incluyendo la Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología, ya que se dificulta el desarrollo de acciones conjuntas que den respuesta a las necesidades del contexto, las personas y las organizaciones, evitándose así, que se logre influir favorablemente en la construcción de políticas asociadas a la conservación y la preservación de recursos naturales como el agua y en general del medio ambiente. Lo anteriormente expuesto, es contrastable con el hecho de medir y evaluar lo que Sandoval (2012) llama esfuerzos globales en término de indicadores, ya que esto obliga a la necesidad de evidenciar resultados de gestión desde la connotación de la cobertura, sin profundizar en las realidades locales desde los municipios (para nuestro caso el municipio de Neiva), desconociendo



las posibles interrelaciones, limitándose a la correspondencia de los lineamientos con los indicadores.

Por otra parte, las formas de implementación de la educación ambiental en los distintos sectores educativos, para este caso los programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología, resultan incoherentes con las poblaciones a las que se dirige, es decir, los estudiantes universitarios, lo que genera desarticulación y poca contextualización de los elementos institucionales y curriculares propuestos por la Universidad.

Sobre este mismo punto y siguiendo a Coya (2001), es posible contrastar una proximidad parcial del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales (vale recordar que para efectos del presente estudio se asumió como programa de base ambiental) y no proximidad en el programa de Psicología (vale recordar que para efectos del presente estudio se asumió como programa de base no ambiental), con respecto a las denominaciones *educación ambiental* en el caso del programa de Psicología y *formación ambiental* para el caso de la Licenciatura en Ciencias Naturales. Lo anterior se explica porque, según los hallazgos (elementos, categorías, índices de ambientalización y perfil profesional), en el programa de Psicología no están orientados al desarrollo de la persona y el grupo social para un comportamiento responsable y sostenible con el medio ambiente; para el caso de la Licenciatura en Ciencias Naturales, solo se asume parcialmente el programa como aquel que prepara estudiantes para una acción profesional e intervención específica en el medio ambiente y para la prevención y solución de los problemas ambientales, se propone como destinatario objetivo un sector profesional con una incidencia directa o indirecta sobre el medio ambiente.

Este contexto pone de manifiesto una incoherencia en relación con lo declarado por la Unesco (1998), que reconoce como uno de los objetivos fundamentales de la educación ambiental el que los seres humanos comprendan la naturaleza compleja del medio ambiente, de la interacción de sus distintos aspectos para contribuir a que se conciba claramente la importancia del medio ambiente en las actividades del desarrollo económico, social y cultural. Esta afirmación sugiere un proceso curricular integral, pensado desde procesos complejos, que facilite la interacción de todos los niveles y sectores a partir de una participación responsable y eficaz de la población universitaria, cuya finalidad última debería ser la toma las decisiones consciente y crítica que influya sobre la realidad del medio ambiente (Coya, 2001). Lo anteriormente expuesto es contrastable también con lo propuesto por Morin (1999) quien plantea, entre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, dos de especial relación son lo aquí expuesto, la identidad terrenal y la ética del género humano. Con relación a la identidad terrenal, se retoma lo que el autor plantea en términos de mundialización, resaltando aspectos como el auge de las comunicaciones, de la información y del internet que en estos tiempos dificultan en los seres humanos las posibilidades de inteligibilidad. Esta situación se debe en parte al modo de pensamiento atrofiado vigente en estos tiempos y a la comprensión del planeta como un sistema global, todo esto podría



superarse al generar modos de pensamiento policéntricos, capaces de proyectar universalismos no abstractos, sino enfocados en la universidad-diversidad.

El desconocimiento de la importancia del medio ambiente en los distintos sectores (económico, social, político, etc.), hace que cobre más vigencia lo que Morin (1999) llama los nuevos peligros, haciendo referencia a la posibilidad de una muerte ecológica a causa de desechos y sustancias producto del desarrollo técnico e industrial; la propagación de enfermedades como el VIH y otras de naturaleza bacteriana; el uso de armas nucleares y el creciente consumo de sustancias psicoactivas ilegales. Los seres humanos no desarrollan formas de aprendizaje que faciliten el compartir entre las comunidades, inscribiendo formas de conciencia direccionadas hacia el respeto por los aspectos antropológicos, ecológicos y cívicos.

Frente a la ética del género humano, los hallazgos muestran hasta aquí la imposibilidad de concebir al género humano desde la triada individuo-sociedad-especie, que proyecta principios individualistas en los seres humanos vistos como el mero producto de un macroproceso reproductor, desconociendo la importancia de las interrelaciones entre las personas y la cultura como marco de referencia. El principio fundamental de esta forma de entender la naturaleza humana plantea la existencia mutua de individuo y sociedad, de individuo y ambiente desde una perspectiva democrática, alejada del control, la esclavitud, los regímenes políticos. El foco central está puesto en pensar en la democracia y la ciudadanía de los seres humanos, personas capaces de expresar sus deseos e intereses de manera responsable y solidaria. Esta perspectiva implica la comprensión de la democracia próxima a los consensos, que respeta las reglas democráticas y la diversidad de ideas e intereses desde posturas dialógicas.

En este contexto y siguiendo a Morin (1999), los procesos de ambientalización curricular en los programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología son precarios y van en contravía de la prospectiva que debería orientar los procesos educativos futuros según las demandas globales de la cotidianidad actual, pues desconoce las particularidades de las características emergentes que subyacen al diálogo de saberes entre las culturas, se apega a modelos de estandarización y normalización desde posturas dogmáticas para responder a fragmentos aislados de la realidad, desconociendo lo integral y complejo, desconociendo la verdadera naturaleza humana y sus relación con las propias raíces, con lo ancestral, irrespetando los orígenes y conexiones con la naturaleza misma y su historia y, sobre todo, el respeto por los seres humanos y la armonía con el medio ambiente.

Estos últimos elementos mencionados también se pueden asociar con otros hallazgos de Coya (2001) frente a la política ambiental de la Universidad, dado que a partir del corpus documental revisado en la Universidad Surcolombiana, no se refleja un compromiso definido hacia la protección del medio ambiente y la sostenibilidad (aunque esta categoría está presente), lo cual es evidente en la escasa y precaria oferta de cursos asociados a la



misma (un curso institucional de Medio ambiente de un crédito académico). Sumado a lo anterior, se tienen datos históricos que dan cuenta de grandes esfuerzos que se han realizado desde el orden mundial y nacional en torno a la formulación de políticas públicas sobre las que aún las instituciones tienen grandes dificultades de operacionalizar, operativizar y lo más importante poner en práctica, lo que obstaculiza aún más que se generen transformaciones en los contextos donde se necesitan.

Esta situación planteada hasta este punto se contrasta y recoge en una evidente ausencia de lo que Gutiérrez y González (2005) denominan *filosofía de ambientalización de la educación superior*, cuyos principios fundamentales son los procesos de formación integral, el uso de metodologías interdisciplinarias y la relación de los elementos anteriores con la sociedad, y en el desconocimiento de lo que Mora *et al.* (2012) resalta acerca de la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental, entendiendo esto como el proceso mediante el cual las instituciones de educación superior diseñan estrategias que permitan incluir la dimensión ambiental en los currículos de los diferentes programas, con especial énfasis en aquellos que tienen que ver con la formación inicial de docentes, además se establecen estrategias tendientes a introducir la pedagogía, la didáctica y la investigación en educación ambiental como componente importante de los diferentes programas de formación. Estos planteamientos de Mora *et al.* (2012), también relacionan una realidad integral y compleja enmarcada en procesos dialógicos entre currículo, pedagogía, la didáctica e investigación, lo cual refuerza lo expuesto desde las aportaciones de Coya (2001) presentadas en líneas anteriores y que se describen como ausentes en nuestros hallazgos.

En cuanto al proceso de ambientalización curricular, los hallazgos son contrastables con lo expuesto por Durón (2012) quien plantea que las políticas y las materias ambientales que se incluyen en la oferta educativa no están propiciando que los estudiantes tiendan a comportarse de manera más sustentable dentro de sus actividades escolares, en este caso en la conducta de ahorro de agua, específicamente en sus hábitos de consumo de agua. En contraste con el estudio de Vásquez (2009), en la Universidad Surcolombiana, también se mantiene un discurso formal de compromiso hacia el desarrollo sustentable (evidente a través de la fuerza de la denominación sustentabilidad como elemento o categoría), los resultados frente a la formación ambiental que reciben los estudiantes pueden considerarse como insuficientes y sin el impacto esperado (un curso institucional de Medio ambiente de un crédito académico).

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede sugerir, en consonancia con Palavecinos *et al.* (2016) que las universidades deberían asumir un rol más activo ante la problemática ambiental, reconociendo que es una de sus principales responsabilidades dentro de los procesos de inclusión de la educación ambiental en las instituciones de educación, en este contexto, la funcionalidad de la Política Nacional de Educación Ambiental y todos sus ejes, acciones y programas derivados.



En lo relacionado con las políticas públicas y entendiéndolas como el conjunto de decisiones políticas y acciones estratégicas que llevan a la transformación de una realidad social (Secretaría Distrital de Integración Social, 2011), y teniendo en cuenta tres elementos fundamentales que soportan esta definición, la no coherencia entre las políticas públicas y los procesos de ambientalización curricular de educación superior de los programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología, ha generado que se imposibilite la inmersión de la realidad social desde el rol de la educación en torno a las implicaciones ambientales actuales; no posibilita el posicionamiento del estatus del medio ambiente como nicho de interacciones humanas y gestor de las generaciones futuras frente a la inminente propagación de las políticas del capitalismo y el consumo, y dificulta la intervención del Estado y las instituciones de educación superior de la ciudad de Neiva y sus estudiantes.

7.4 Discusión

Es evidente la diferencia de los índices entre los programas, sin embargo, no se debe perder de vista que, para los efectos del objeto de estudio de la presente investigación, fue asumida la Licenciatura en Ciencias Naturales como un programa de base ambiental y Psicología de base no ambiental, por lo que se esperaba que en el caso de la licenciatura la puntuación de este índice fuera mayor y, por consiguiente, su orientación a una dinámica de ambientalización también fuera más alto.

En el proceso de búsqueda de respuesta acerca de la pregunta por la coherencia, se indagó por la relación interna de los principios, conceptos y acciones de las políticas institucionales de la USCO y se encontró que, en primera instancia, la búsqueda explícita sobre los principios, conceptos y acciones no permitió el hallazgo de una posible relación interna entre las políticas y acciones consultadas. A partir de la búsqueda integral, se encontraron dos tipos de relaciones internas, una enfocada a la identificación de relación interna en cuanto a la denominación de las categorías halladas, y otro tipo de relación interna asociada a la definición de estas.

Desde este panorama, se evidencian tipos de relaciones internas que no transitan ciclos completos desde las políticas institucionales hacia los programas de pregrado estudiados, solo dan cuenta, según los hallazgos, no solo de la fragmentación y no articulación que caracterizan las dichas políticas, sino además de la falta de lineamientos coherentes y pertinentes que orienten las acciones que se deben desarrollar en un contexto como el nuestro.

En cuanto a la relación interna de los principios, conceptos y acciones de los procesos de ambientalización curricular de las instituciones de educación superior en la Universidad Surcolombiana, se evidencian relaciones en la denominación de la categoría sostenibilidad (S), así como en cuanto a la definición fue identificada una evidente complementariedad. Esto se presenta en el Proyecto Educativo del Programa de Psicología, donde dicha categoría se fundamenta en la solución a los problemas del desarrollo de la universidad y cómo esta a su vez responde a las necesidades de las generaciones futuras en un ambiente



sano, para los acuerdos 026 y 031 del 2014¹, tanto en las unidades de análisis estudiadas del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales como de Psicología, la categoría sostenibilidad tiene la misma denominación y definición.

A partir de la búsqueda integral, se evidencian relaciones tanto en la denominación como en la definición de la categoría sostenibilidad-conservación de ecosistemas (SCE-E) y desarrollo humano integral, equitativo y sostenible (DHIEyS). De acuerdo a los hallazgos, en las políticas institucionales de la Universidad Surcolombiana, se evidencian relaciones internas en la denominación de la categoría sostenibilidad, así como complementariedad en las respectivas definiciones y denominaciones, sin embargo, con respecto a los procesos de ambientalización curricular, estas relaciones no se mantienen, ya que para el caso del programa de Psicología, según las unidades de análisis revisadas (sesenta y cuatro microdiseños), no se encontraron evidencias de procesos que indiquen que los cursos estén ambientalizados, salvo el curso Medio ambiente, el cual es de carácter institucional, la misma situación se ve reflejada en el perfil profesional del programa, donde no se hallaron relaciones con elementos que se puedan asociar a los procesos de ambientalización curricular.

En el caso del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, solo se evidencian procesos de ambientalización curricular según las unidades de análisis revisadas (cuarenta y un microdiseños), que sugieren 53,65 % del proceso, de acuerdo con las mediciones obtenidas según el índice de ambientalización de asignaturas del plan de estudios². Sin embargo, es necesario resaltar que estos resultados explican las bajas puntuaciones halladas en la medición del perfil profesional del programa, el cual refiere que solo en un 33,3 % de las puntuaciones arrojadas por dicho perfil evidencian relaciones con elementos que se puedan asociar a los procesos de ambientalización curricular.

Sintetizando este último elemento de análisis, en cuanto a la relación interna de los principios, conceptos y acciones de los procesos de ambientalización curricular de la Universidad Surcolombiana, se evidencian tipos de relaciones internas que no transitan ciclos completos desde el orden institucional al curricular (políticas institucionales-microdiseños cursos), es decir, a los cursos que se imparten en los programas de pregrado estudiados en este caso, el programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Psicología, es decir, no se evidencia un proceso de ambientalización curricular.

Los elementos expuestos hasta este momento sugieren que no es posible esclarecer las posibles relaciones teóricas y prácticas entre políticas públicas y procesos de ambientalización curricular que implementan la Universidad Surcolombiana, ya que no fueron

¹ Acuerdos que adoptan el Proyecto Educativo Universitario (PEU) y Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad Surcolombiana.

² Este índice permite una aproximación descriptiva que indaga en qué medida una asignatura contiene un proceso de ambientalización; analiza numéricamente qué tan orientado está una asignatura determinada al proceso de ambientalización.



encontradas relaciones internas que permitieran sugerir y evidenciar coherencia entre los procesos.

A partir de lo anteriormente expuesto, desde la perspectiva de la coherencia y entendiendo que esta se presenta cuando dos o más elementos están relacionados entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo, se puede sugerir que los resultados dan cuenta de un tipo de coherencia parcial existente entre las políticas estatales y los procesos de ambientalización curricular de la Universidad Surcolombiana, esto en razón a que se lograron identificar relaciones que proyectan procesos caracterizados o definidos por elementos lógicos, consistentes, sistemáticos u ordenados. Este tipo de coherencia se relaciona con lo que Morin (1990) y Maldonado y Gómez (2010) plantean desde la perspectiva de la complejidad o ciencias de la complejidad. Para Morin (1990), la complejidad es entendida no como un mero fundamento, sino como el principio regulador que no abandona la realidad del tejido fenoménico que define y caracteriza el mundo, por su parte, para Maldonado y Gómez (2010), el mundo de las ciencias de la complejidad se ocupa de transición de orden y desorden, es decir de una revolución del conocimiento. En este mismo contexto y siguiendo a Morin (1990), la organización de los conocimientos implica distintas operaciones tanto de unión que incluyen conjunción, inclusión, e implicación, como de distinción caracterizadas por elementos como las tensiones complementarias más que por oposición, selección y exclusión. Esta es una postura que se distancia de la lógica de principios y reglas lineales y aboga por un proceso que podría considerarse como circular, donde se puede pasar del todo a las partes, de las partes al todo, de las causas a los efectos y viceversa, del análisis a la síntesis y de la síntesis al análisis.

Comprender la coherencia desde esta perspectiva sugiere un tipo de pensamiento que se vuelve complejo, dado que no es suficiente suscribir todas las cosas y hechos en un marco u horizonte (para este caso, en una sola lógica de linealidad entre políticas institucionales con repercusiones entre los procesos de ambientalización curricular), “se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: como una modificación local que recuerde sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes” (Morin, 1999, p. 27). En otras palabras, no existe para el pensamiento complejo el binarismo excluyente: coherencia o incoherencia. No existe una coherencia (ni incoherencia) total o absoluta sino, mejor, coherencias parciales más o menos cercanas a determinados ideales teóricos, en este caso, como el de las políticas públicas estudiadas.

7.5 Conclusiones

La relación interna de los principios, conceptos y acciones de los procesos de ambientalización curricular de la Universidad Surcolombiana, evidencian relaciones en la denominación de la categoría sostenibilidad (S) que se describe como la solución a los problemas



del desarrollo de la universidad y cómo esta a su vez responde a las necesidades de las generaciones futuras en un ambiente sano.

Las unidades de análisis revisadas de la Universidad Surcolombiana, evidencian relaciones tanto en la denominación como en la definición de la categoría sostenibilidad-conservación de ecosistemas (SCE-E) y desarrollo humano integral, equitativo y sostenible (DHIEyS).

El programa de Psicología no evidencia procesos que indiquen que los cursos que se imparten estén ambientalizados, salvo el curso de Medio ambiente, el cual es de carácter institucional, la misma situación se ve reflejada en el perfil profesional del programa, donde no se hallaron relaciones con elementos que se puedan asociar a los procesos de ambientalización curricular.

Los hallazgos, y de conformidad con el pensamiento complejo, no sugieren que se pueda sugerir una coherencia plena, pues no es posible esclarecer las relaciones teóricas y prácticas entre políticas públicas y procesos de ambientalización curricular que implementan las Universidad Surcolombiana en sus estudiantes para la promoción de conductas sustentables asociadas a hábitos de consumo de agua, ya que no se encontraron relaciones internas que permitieran sugerir y evidenciar coherencia entre los procesos.

Referencias

- Congreso de la República. (2012). Ley 1549 de julio 5 por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Diario Oficial 48.482.
- Coya, M. (2001). La ambientalización de la universidad: un estudio sobre la formación ambiental de los estudiantes de la Universidad Santiago de Compostela y la política ambiental de la institución [Tesis doctoral] Universidad Santiago de Compostela. www.biblioteca.org.ar/libros/133308.pdf
- Cuello, A. (2003). *Problemas ambientales y educación ambiental en la escuela*. Recuperado de http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2003_03cuello_tcm7-53015.pdf.
- Durón, M. (2012). Políticas de desarrollo sustentable en universidades públicas de Sonora y la orientación a la sustentabilidad que presentan sus estudiantes [Tesis de Maestría]. Universidad de Sonora. Recuperado de http://www.bibliotecadigital.uson.mx/bdg_tesisIndice.aspx?tesis=22723
- García, J. (2003). Los problemas de la educación ambiental: ¿es posible una educación ambiental integradora? *Revista Investigación en la Escuela*, (46), 1-21. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/60510;jsessionid=CD35E333525FD3EB491E99D56BE30EEE>
- Gutiérrez, J. y González A. (2005). Ambientalizar la universidad: un reto institucional para el aseguramiento de la calidad en los ámbitos curriculares y de la gestión. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35(6), 25-69. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/890Gutierrez.PDF>
- International Resources Group (IRG), AGA y Asociados-Consultores en Comunicación AACC. (2009). *Guía para transversalizar el eje ambiental en las carreras del nivel de educación superior de Honduras*. Ediciones Tegucigalpa.



- Maldonado, C. y Gómez, N. (2010). *El mundo de las ciencias de la complejidad. Un estado del arte*. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/Administracion/ur/Investigacion/Centro-de-Estudios-Empresariales-para-la-Perdurabi/LMyS/Documentos/El-Mundo-de-las-Ciencias-de-la-Complejidad.pdf>
- Martínez, M. (2012). *Evaluación cualitativa de programas*. Trillas.
- Ministerio de Educación y Ministerio del Medio Ambiente. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf
- Rengifo, B., Quitiaquez, L. y Mora, F. (2012). La educación ambiental, una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. En *Independencias y Construcción de Estados Nacionales: Poder, Territorialización y Socialización, Siglos XIX-XX*. XII Coloquio Internacional de Geocrítica llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Palavecinos, M., Amérigo, M., Ulloa, J. y Muñoz, J. (2016). Preocupación y conducta ecológica responsable en estudiantes universitarios: estudio comparativo entre estudiantes chilenos y españoles. *Psychosocial Intervention*, 25(3), 143-148. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592016000300143&script=sci_abstract&tlng=en
- Sandoval, M. (2012). Comportamiento sustentable y educación ambiental: una visión desde las prácticas culturales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1) 181-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524017017>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. SNIES. (2020). *Consulta de programas*. Recuperado de <http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/institucion/buscar.jsp?control=0.019591277794465345>
- Sierra-Barón, W. (2018). Retos medioambientales desde el sur colombiano: implicaciones para el departamento del Huila. *Boletines Colpsic. Campo de Psicología Social, Ambiental y Comunitaria*, 38, 9-11. Recuperado de https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/BC_38_campo%20psicolog%C3%ADa%20social.pdf
- Sierra-Barón, W., Medina-Arboleda, I. F. y Aguilera, H. E. (2018). Ambientalización del currículo en educación superior y consumo de agua en los hogares de estudiantes universitarios. *Gestión y Ambiente*, 21(2), 263-275. doi: 10.15446/ga.v21n2.75490
- Unesco. (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Unesco.
- Universidad Surcolombiana (2020). *Estatutos*. Recuperado de <https://www.usco.edu.co/es/estatutos-usco/>.
- Vásquez, O. (2009). *Desarrollo regional, educación superior y formación ambiental en Puebla y Tlaxcala. Estudio comparado en las instituciones de educación superior: los casos BUAP, UPAEP, AUT y UDA periodo 1997-2007*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_03/ponencias/1580-F.pdf



CAPÍTULO VIII

AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR: UNA REVISIÓN NARRATIVA DE LA INCLUSIÓN DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Willian Sierra-Barón
Julieth Milena Rincón Perdomo
Jesús David Matta Santofimio

Resumen

La presente investigación realiza una revisión narrativa sobre la inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior. Se consultaron las bases de datos Science Direct, Scopus, JStor, Taylor & Francis y en el buscador Google Académico. Se utilizaron los siguientes descriptores: ambientalización curricular, dimensión ambiental, educación ambiental, currículo y su correspondiente denominación en español e inglés. Se hallaron diferentes estudios que permitieron conocer la inclusión de la educación en los contenidos curriculares de educación superior y de cómo esta ha ido evolucionando de acuerdo con la necesidad que establecen las graves condiciones ambientales actuales.

Palabras clave: ambientalización curricular, inclusión y educación superior



8.1 Introducción

El modelo global de desarrollo del mundo en la actualidad está fundamentado en la producción desmedida de bienes y servicios para lograr responder a los estándares de crecimiento debido a las altas demandas, dejando de lado la preocupación por el mejoramiento de las condiciones medioambientales que afectan directamente la calidad de vida de los seres vivos en los tiempos actuales y futuros (Labrada *et al.*, 2013).

En este sentido, la difícil situación ambiental es uno de los más grandes retos para las personas en la actual época (Isaac-Márquez *et al.*, 2011). Debido a que la afectación producida al medio ambiente minimiza las expectativas de vida para las personas, puesto que estas acciones se han asociado al sistema de creencias y representaciones culturales que se desarrollan en la interacción del ser humano con la naturaleza (Peña y Almaguer, 2018).

Es por esto por lo que el uso desenfrenado de recursos especialmente de aquellos que son no renovables puede ubicarse en el predominio de comportamientos consumistas que caracterizan gran parte de los individuos reforzados por el mismo sistema globalizado (Acevedo *et al.*, 2018; Miranda, 2014; Cuello, 2013).

144

Por ende, en el territorio nacional se considera la Política Nacional de Educación Ambiental (Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente, 2002) como un referente histórico y normativo determinante, ya que el propósito de esta política nacional fue brindar a las personas el conocimiento para entender las sapiencias ambientales y el desarrollo de habilidades para la investigación y evaluación del conocimiento acerca de las dificultades.

Así mismo, la conducta sustentable se define como el “conjunto de acciones efectivas, deliberadas y anticipadas que resultan en la preservación de los recursos naturales, incluyendo la integridad de las especies animales y vegetales, así como en el bienestar individual y social de las generaciones humanas actuales y futuras” (Corral-Verdugo, 2001, p. 7). Al respecto conviene señalar que diferentes autores han definido conceptualmente el comportamiento proambiental como aquel que posee una intención orientada a minimizar el nivel de impacto en el ambiente y afectar de forma positiva (Gibson, 2016), también se ha comprendido este concepto como aquellos comportamientos que aportan a la minimización de las actuales situaciones ambientales (Kurusu, 2015), además entre otras definiciones de comportamiento proambiental este se ha entendido como el comportamiento responsable orientado hacia la protección y el cuidado del medio ambiente desde diferentes espacios como es el caso del uso del recurso hídrico, la conservación de los bosques o zonas naturales, la reducción de los efectos del cambio climático, etc. (Kaida y Kaida, 2016).

En torno a este tema de estudio, se han generado diversas aproximaciones teóricas tanto en lo individual como en lo sociocultural, las cuales plantean que son los cambios globales, colectivos e individuales en las prácticas que individuos, grupos y organizaciones realizan



en su interacción con el medio, así como el diseño de contextos individuales de aprendizaje, las que pueden producir mejoras en el ambiente (Sandoval, 2012; Sierra-Barón y Meneses, 2017; Sierra-Barón, 2018).

Sin embargo, en las instituciones se realizan procesos educativos y formativos en los que se pueden generar comportamientos y hábitos encaminados hacia el desarrollo de beneficios en las presentes y futuras generaciones, ya que en ellas se forma el capital humano para un desarrollo laboral en los distintos contextos, de esta forma, las instituciones de educación superior se convierten en elementos cruciales para el desarrollo de la sustentabilidad a partir de acciones que conllevan al cuidado de los recursos naturales (Pacheco *et al.*, 2017; Rodríguez-Barreiro *et al.*, 2013; Rengifo *et al.*, 2012). Por lo tanto, es fundamental que, desde las instituciones de educación superior, se generen planes que sensibilicen y encaminen acciones hacia el cuidado del medio ambiente (Betancourt *et al.*, 2018), ya que a través de la cultura ambiental se logra mitigar los daños en el ambiente (Figueroa, 2017).

Es así como el desarrollo sustentable exige la existencia de acciones que integren elementos educativos como valores y actitudes que conlleven a establecer relaciones equitativas y armoniosas con el medio natural (Sosa *et al.*, 2010). Es por ello por lo que el objetivo del presente capítulo fue realizar una revisión narrativa de la dimensión ambiental en la educación superior.

8.2 Metodología

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto en el presente trabajo, se consultaron las bases de datos Science Direct, Scopus, JStor, Taylor & Francis y en el buscador Google Académico. Se utilizaron los siguientes descriptores: ambientalización curricular, dimensión ambiental, educación ambiental, currículo y su correspondiente denominación en español e inglés. Se establecieron como criterios de inclusión los artículos publicados entre 2000 y 2019. A partir de estos criterios se encontraron 200 documentos potenciales a partir de la lectura del título y el resumen. La evaluación de la calidad de los documentos se realizó de acuerdo con la presentación de las fuentes primarias, el nivel de autenticidad y el contenido informativo (Whittemore, 2005). Luego de la revisión de acuerdo con los criterios establecidos, fueron seleccionados diecinueve documentos que abordaban el asunto de la dimensión ambiental en el contenido curricular. Finalmente se completó la búsqueda con la lectura y rastreo de bibliografía referenciada en los documentos seleccionados.

8.3 Resultados

De acuerdo a la revisión de literatura realizada, continuación se muestra el desarrollo de diferentes estudios que abordan la temática de ambientalización curricular en las instituciones de educación superior, como puede observarse en la Tabla 8-1.



Tabla 8-1. Características de los estudios incluidos

Autor/año	Tipo de artículo	Objetivo	Aportes
Coya (2001)	Estudio empírico	Valorar la implicación de la universidad con el medio ambiente y la sostenibilidad, analizando la política ambiental que desarrolla actualmente en sus distintas funciones.	La política ambiental de la Universidad Santiago de Compostela no refleja un compromiso definido hacia la protección del medio ambiente y la sostenibilidad, evidenciándose la falta de compromiso y responsabilidad de los órganos de gobierno de la misma. La oferta formativa de la universidad, a pesar de su crecimiento en los últimos años, no muestra avances hacia el compromiso con el medioambiente, lo cual es contrastado en el estudio con la percepción que tienen sus estudiantes cuando afirman recibir una formación ambiental escasa y deficiente en sus estudios, argumentando deficiencias de carácter teórico y metodológico.
Pérez <i>et al.</i> (2007)	Estudio empírico	Identificar el tipo de representaciones sociales que manifiestan docentes y estudiantes de instituciones educativas de Bogotá, en relación con el ambiente y la educación ambiental.	Las representaciones sociales sobre ambiente constituyen un modelo de razonamiento común, en el que se revela la diversidad de ideas construidas por los sujetos (docentes y estudiantes) en interacción con el grupo social en el que conviven.
Vásquez (2009)	Estudio empírico	Analizar los valores, actitudes, y formación ambiental en estudiantes universitarios, así como revisar y analizar las políticas tanto curriculares como extracurriculares que en materia ambiental se manejan en las instituciones.	Las cuatro instituciones que se estudiaron poseen, aunque de forma limitada, la existencia de acciones ambientales en sus documentos rectores, concretamente en su filosofía institucional (misión, visión, etc.), que indican al menos, institucionalmente un compromiso socioambiental. En algunos casos (AUT) se ha dado a conocer en la comunidad universitaria un plan ambiental, así como la activación de una red en la institución; se cuenta además con la oferta de programas educativos relacionados directamente con cuestiones ambientales.
Córdova <i>et al.</i> (2010)	Estudio empírico	Realizar una evaluación de las actividades de educación ambiental implementadas en las carreras de Ingeniería Agrónoma e Ingeniería Ambiental de la Universidad de Guanajuato (México).	La educación fomentada está estrictamente centrada en el profesor que expone los temas del curso y deja consultas bibliográficas; las prácticas de laboratorio responden a los aspectos básicos de la disciplina, mientras que las de campo son enfocadas a la conservación de los recursos naturales para el caso del ingeniero agrónomo y a visitas de tipo contextual para el ingeniero ambiental. En cuanto a la evaluación de los cursos, predomina el tipo examen. Esta investigación muestra que la integración de la educación ambiental es incipiente, aislada y no sistematizada a nivel curricular en los contextos de la educación superior.
Gómez y Botero (2012)	Estudio empírico	Evaluar el nivel de incorporación de lo ambiental en procesos teleológicos de tres instituciones de educación superior en la ciudad de Medellín.	Muestra los relevantes avances por parte de las instituciones de educación en cuanto a la búsqueda de la ambientalización dentro de sus procesos teleológicos, pero reconoce que aún existen deficiencias.
Ezquerro y Gil (2012)	Revisión	Realizar un análisis de los procesos de ambientalización en las universidades.	La ambientalización en el proceso de formación debe iniciar con el diseño de políticas ambientales y de enfoque educativo que permitan construir un marco que conlleve a acciones de transformación, además se reconoce que así el proceso de ambientalización llegue a las instituciones educativas, es necesario que haya recursos que sustenten la transformación de lo curricular.



Autor/año	Tipo de artículo	Objetivo	Aportes
Vargas <i>et al.</i> (2012)	Estudio empírico	Medir el cambio en las actitudes ambientales ante el impacto de la asignatura de Desarrollo sustentable en los estudiantes del nivel superior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México).	Existe un cambio muy notorio a favor en las actitudes ambientales en los estudiantes evaluados luego de cursar la asignatura de Desarrollo sustentable, dado que pasaron, según el instrumento, de la categoría consumista consciente a ecologista bien encaminado, lo cual evidencia lo importante que resulta el desempeño de los docentes en el aula, en el sentido de que son promotores en el desarrollo de actitudes, así como de la transmisión de conocimientos.
Durón (2012)	Estudio empírico	Analizar la misión, la visión y demás procesos en cuestiones de desarrollo ambiental, social y sustentable propuestos en diecisiete universidades públicas.	El estado de Sonora debe incorporar la dimensión ambiental y demás contenidos de sustentabilidad en sus procesos en todos los niveles educativos a partir de su dimensión en su teleología (misión y visión); no hubo correlaciones estadísticamente significativas entre la conducta proambiental y variables como deliberación, equidad y altruismo; sí se presentó una correlación positiva y significativa con las variables austeridad y deliberación. Finalmente, el estudio plantea que las políticas y las materias ambientales que se incluyen en la oferta educativa de las diecisiete universidades públicas del estado de Sonora no están propiciando que sus estudiantes tiendan a comportarse de manera más sustentable dentro de sus actividades escolares.
Mora (2012)	Estudio empírico	Indagar acerca de las concepciones del profesorado de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital de Bogotá.	De parte del profesorado no parece existir una clara necesidad de incluir el desarrollo sostenible en lo curricular dados los aspectos centrados en la institución, particularmente en lo presupuestal, administrativo y político y no en el profesorado. En lo relacionado a requerirse mejorar su formación, esta es reclamada en lo disciplinar, particularmente en lo científico y tecnológico y no tanto en lo sociohumanístico o en lo pedagógico/didáctico.
Gómez y Botero (2012)	Estudio empírico	Evaluar el grado de incorporación de la variable ambiental en los procesos misionales de tres instituciones de educación superior de Medellín.	Las instituciones de educación superior estudiadas han logrado avances importantes en la búsqueda de la ambientalización de sus procesos misionales. Sin embargo, quedan aún por cubrir un amplio número de vacíos y deficiencias que obligarán a mejorar. Se estableció que el enfoque cognitivo y procedimental es dominante en la educación ambiental en la ciudad de Medellín, finalmente se evidenció una vasta heterogeneidad en las estrategias de enseñanza de cada institución estudiada, lo que trae como consecuencia una importante diferencia en la forma que se aborda la ambientalización en cada una de ellas.
Parra <i>et al.</i> (2013)	Estudio empírico	Conocer las representaciones sociales que estudiantes de la formación científico-matemática, biológica y social-educativa de la Universidad de Concepción (Chile).	Las áreas profesionales no influyen en las representaciones sociales de los jóvenes que participaron en el estudio; se concluye que sus prácticas están marcadamente influenciadas más por los medios de comunicación. La institución educativa no propone prácticas en sus estudiantes sobre temas ambientales y cambio climático, en su lugar estas están más sujetas al sentido común.



Autor/año	Tipo de artículo	Objetivo	Aportes
Ezquerro y Gil (2014)	Reflexión	Analizar lo que busca la ambientalización curricular en la tradicional forma de incorporación de contenidos ambientales en los currículos universitarios, conexiones entre la sociedad, el currículo y la formación ambiental de docentes.	Es posible conceptualizar la ambientalización curricular como el proceso que no solo incluye contenidos curriculares o institucionales, sino que, por el contrario, integra la reflexión social y la política de las relaciones que genera de forma mutua entre el sistema social y la naturaleza y que por ende la ambientalización debe agrupar el contenido del currículo oficial como el oculto, reconociendo así que la ambientalización es una necesidad social.
Ezquerro y Gil (2015)	Estudio empírico	Enunciar los aportes que desde la sociología y la educación pueden hacer a la ambientalización en la educación superior.	La ambientalización de la educación superior se conforma como un proceso de transformaciones que se posicionan tanto fuera de la estructura institucional como dentro de esta, pasando por los imaginarios relacionados al medioambiente de cada uno de los actores.
Pérez y Sánchez (2015)	Estudio empírico	Identificar la inclusión de la educación ambiental en el programa de Biología en la Universidad del Tolima.	Para poder determinar la inclusión de la educación ambiental en el contenido curricular del programa de Biología fue necesario establecieron tres categorías de análisis que se construyeron a partir de tres ejes: ambiente, educación ambiental y currículo ambiental, por lo tanto, las tres categorías de análisis fueron: concepciones de ambiente, tendencia en educación ambiental y ambientalización curricular, a su vez esas categorías se dividieron en subcategorías que permitieron un análisis más específico es decir de la categoría A se subdividieron tres categorías, así mismo de la categoría B se desprenden cuatro y de la categoría C cinco subcategorías. La clasificación de esas subcategorías permitió el desarrollo del instrumento, el desarrollo de la entrevista semiestructurada y análisis documental.
Ezquerro <i>et al.</i> (2016)	Revisión	Delimitar la educación para el desarrollo sostenible como base para los procesos de ambientalización específicamente en el contexto de las universidades latinoamericanas.	La educación para el desarrollo sostenible y la ambientalización más que una forma de enseñar es una filosofía de vida. La educación para el desarrollo sostenible como los procesos de ambientalización de la educación demandan nuevos elementos de formación para los docentes en el aprendizaje, nuevas estrategias de comunicación dentro y fuera de las instituciones educativas, nuevas prácticas pedagógicas orientadas en la participación colectiva en la construcción del conocimiento y la inclusión del aprendizaje.
Cóndor (2018)	Estudio empírico	Determinar en qué medida se ha introducido la dimensión ambiental en la formación de estudiantes adscritos a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.	La dimensión ambiental en el currículo de la facultad es moderada, a diferencia de que la extensión universitaria y la proyección social empiezan a manifestarse, y que en este caso la formación ambiental en los estudiantes es sólida.
Velázquez y Blanc (2018)	Estudio empírico	Analizar el papel de la educación ambiental de los programas de la preparatoria agrícola de la UACH.	Tener un acercamiento a la conceptualización de la cultura, desde una perspectiva antropológica. También que a través de los procesos de endoculturación y enculturación se puedan dar los mecanismos que favorezca la incorporación de elementos de una cultura ambiental para el desarrollo de hábitos sustentables.
Ezquerro <i>et al.</i> (2019)	Estudio empírico	Identificar las barreras en el proceso de ambientalización de la educación superior.	Reforzar la visión acerca de la ambientalización como una dinámica que debe dirigirse la cotidianidad en las instituciones, además en la triangulación de la información por medio de las técnicas y los resultados esto favoreció el proceso de identificación de las barreras en la ambientalización, así como la elaboración de un documento de carácter normativo.



De acuerdo con los hallazgos de los estudios que se resaltan en la **Tabla 8-1**, la evolución de estos trabajos se ha caracterizado por ser en su mayoría estudios empíricos y en menor cantidad estudios de revisión que han abordado la presencia de las universidades en relación con el medio ambiente desde el análisis de las políticas públicas, además de la identificación de representaciones sociales en instituciones educativas, el análisis de actitudes y valores en los centros universitarios en relación con el currículo, la evaluación de las actividades en el marco de la educación ambiental, el estudio de actitudes favorables dirigidas hacia el reciclaje, la evaluación de la dimensión ambiental dentro del componente teleológico de las instituciones de educación superior, la medición de las actitudes de tipo ambiental, el estudio del desarrollo ambiental, la profundización de los conceptos de ambiente y recursos del medio natural, además de considerar lo que la ambientalización curricular implica, los elementos de la inclusión ambiental en los programas de formación de las universidades, el interés por el desarrollo sostenible en los procesos de ambientalización que resaltan el papel que juega la inclusión de la dimensión ambiental dentro de la educación básica, media y superior.

Otro elemento fundamental que cabe resaltar que se observa en los estudios hallados es la tendencia que han direccionado los objetivos, como se comentó anteriormente, estos han abordado la dimensión ambiental dentro del currículo como una forma de política ambiental que ha demostrado falta de compromiso y responsabilidad por parte de los órganos encargados de ejercerla (Coya, 2001). Por otro lado, el tema de representaciones sociales acerca del ambiente evidencia la variedad de opiniones construidas y desarrolladas por los sujetos a nivel individual y social pero que de manera limitada aborda en los centros universitarios en el componente teleológico (Pérez *et al.*, 2007; Vásquez, 2009).

En este sentido, la evaluación de las actividades ambientales y el análisis de las estrategias constructivistas que favorecen el desarrollo de actitudes en relación con la dimensión ambiental desde hace casi una década, refleja que la educación se ha orientado a la formación práctica y a la conservación del medio natural afectando de manera positiva en los educandos el desarrollo de actitudes amigables con el ambiente (Córdova *et al.*, 2010; Denegri *et al.*, 2010).

En adición a lo anterior, la incorporación de la dimensión ambiental en el componente teleológico de los centros universitarios presenta importantes avances ya que el camino hacia la ambientalización implica un proceso de formación que debe estar en la dirección de políticas ambientales que resulten significativas en las instituciones (Durón, 2012; Gómez y Botero, 2012; Ezquerro y Gil, 2012; Gómez y Botero, 2012; Vargas *et al.*, 2012).

Así, una limitación que muestra la literatura es que por parte de los docentes no se considera claramente la necesidad de reconocer el desarrollo sustentable dentro del currículo debido a que se ha focalizado en aspectos administrativos y no desde el ámbito educativo (Mora, 2012).



En consecuencia, a nivel profesional no se evidencia un dominio positivo en el desarrollo de representaciones sociales ya que las prácticas están influenciadas por lo que ofrecen los medios masivos de la información, ya que a pesar de que haya avances en los currículos con la inclusión de la dimensión ambiental aún hay instituciones que no proponen prácticas en relación con desarrollo sustentable ya que a través de la ambientalización curricular lo que se busca es la reflexión a nivel social y esta debe posicionarse como una necesidad de índole social (Parra *et al.*, 2013; Ezquerro y Gil, 2014; Ezquerro y Gil, 2015).

Es por esto que la inclusión de la dimensión ambiental debe trascender los contenidos curriculares en los programas que se ofrecen y convertirse en una forma de vida en los individuos ya que la ambientalización exige la integración de nuevos elementos de formación para quienes ejercen la docencia, aunque pese a ello la inclusión de lo ambiental en el contenido del currículo en algunos programas ha sido medianamente aceptada y trabajada (Pérez y Sánchez, 2015; Ezquerro *et al.*, 2016; Córdor, 2018).

No obstante, el rol de la educación ambiental proporciona elementos que favorecen prácticas sustentables, pero se considera que una de las limitaciones a gran escala es la ausencia de un corpus normativo fuerte que sustente la ambientalización curricular en la cotidianidad de centros educativos (Ezquerro *et al.*, 2019; Velázquez y Blanc, 2018).

8.4 Discusión

En este capítulo se realizó una revisión narrativa de la dimensión ambiental en la educación superior y, como se ha mostrado en la **Tabla 8-1**, se evidencia una alta frecuencia en las investigaciones de tipo empírico reportadas por la literatura y en menor instancia estudios que se presentan como revisiones documentales y teóricas. En relación con lo anterior, las condiciones presentes en el ambiente afectan directamente la calidad de vida de las personas en la actualidad (Labrada *et al.*, 2013), por lo tanto, lo que acontece en el ambiente es uno de los grandes retos de la presente época y que, como afirman los diferentes estudios, se ha optado por incluir la dimensión ambiental dentro del currículo en las instituciones educativas de básica, media e instituciones de educación superior (Durón, 2012; Gómez y Botero, 2012; Ezquerro y Gil, 2012; Gómez y Botero, 2012; Vargas *et al.*, 2012). Lo que a su vez resalta el posicionamiento de lo jurídico en tanto a la Política Nacional de Educación Ambiental debido a que, desde la praxis, en el escenario educativo y como lo muestran los estudios hallados refuerzan, la presencia de las universidades debe darse en relación con el medio entorno natural desde el análisis de las políticas públicas (Coya, 2001).

Es por lo anterior por lo que el desarrollo sustentable establece como necesarias acciones encaminadas con elementos educativos como los valores y actitudes que conlleven a establecer relaciones de igualdad con la naturaleza, en consecuencia, se evidencia que estrategias que fomentan actitudes en relación con las problemáticas ambientales promueven actitudes positivas y que se observen comportamientos sustentables en el contexto educativo (Denegri *et al.*, 2010).



Por esta razón, en las instituciones es donde los procesos educativos y de formación generan hábitos dirigidos hacia el desarrollo sustentable y es en este punto donde convergen la educación superior y la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo universitario como una alternativa de transformación para las situaciones abrumadoras presentes en el medio ambiente en la actualidad como lo indican diferentes estudios (Pérez *et al.*, 2017; Rodríguez-Barreiro *et al.*, 2013; Rengifo *et al.*, 2012).

En consecuencia, para continuar con los avances en la integración de lo ambiental en la malla curricular, es necesario que se comprenda qué implica un comportamiento proambiental y desde dónde se sustenta teóricamente ya que diversos estudios relacionan este concepto como conducta sustentable (Corral-Verdugo, 2003) y otros autores incluyen elementos que amplían la definición del constructo trasladando el concepto a otras aproximaciones, como la conservación de los bosques, el cuidado de los recursos hídricos y la reducción del cambio climático (Kurusu, 2015; Gibson, 2016; Kaida y Kaida, 2016).

8.5 Conclusiones

De acuerdo con el objetivo propuesto, se hallaron diferentes estudios que permitieron conocer la inclusión de la educación ambiental en los contenidos curriculares de educación superior y cómo esta ha ido evolucionando de acuerdo con la necesidad que establecen las agravantes condiciones ambientales actuales.

Además, se identificaron las tendencias investigativas y participativas que en los últimos años están optando por el avance en el tema de políticas públicas para lograr la inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior como eje reglamentario y que este sea un hecho que transversalice a nivel individual y social a los ciudadanos y fomente el desarrollo de actitudes y conductas favorables para establecer una relación más justa con el entorno natural.

Finalmente, esta revisión establece un marco referencial para futuras propuestas investigativas que se dirijan al estudio de la educación ambiental en los contenidos curriculares de las instituciones de educación superior y propendan por el mejoramiento de la calidad de las personas.

Referencias

- Acevedo, B. *et al.*, (2018). Educación y cultura ambiental, binomio trascendente para el desarrollo local. *Revista Educateconciencia*, 17(18), 99-108.
- Betancourt, C. M., Peña, P. y Gómez, G. (2018). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *Revista UNIMAR*, 35(2), 283-292.
- Cóndor, E. (2018). Dimensión ambiental en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica. *Educación*, 27(53), 41-56. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.003>



- Córdova, G., Ruiz, L. y Barrera, J. (2010). Evaluación de actividades educativas ambientales en licenciaturas agroambientales. *Acta Universitaria. Ciencias Biológicas, Agropecuarias y Medio Ambiente*, 20(2). Recuperado de www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/.../60
- Corral-Verdugo, V. (2001). *Comportamiento proambiental. Una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente*. RESMA
- Coya, M. (2001). La ambientalización de la universidad: un estudio sobre la formación ambiental de los estudiantes de la Universidad Santiago de Compostela y la política ambiental de la institución [Tesis Doctoral]. Universidad Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. www.biblioteca.org.ar/libros/133308.pdf
- Cuello, A. (2003). *Problemas ambientales y educación ambiental en la escuela*. Recuperado de http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2003_03cuello_tcm7-53015.pdf
- Denegri, M., González, J. y Sepúlveda, J. (2010). Estrategias instruccionales para promover en estudiantes universitarios actitudes hacia el reciclaje. *Educere. Investigación Arbitrada*, 14(49), 319-331. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32758/1/articulo7.pdf>
- Durón, M. (2012). *Políticas de desarrollo sustentable en universidades públicas de Sonora y la orientación a la sustentabilidad que presentan sus estudiantes*. Recuperado de http://www.bibliotecadigital.uson.mx/bdg_tesisIndice.aspx?tesis=22723
- Ezquerria, G. y Gil, J. (2012). Los procesos de ambientalización en las universidades: el recuento necesario para emprender nuevos caminos. *Alternativas*, 18(2), 11-25.
- Ezquerria, G. y Gil, J. (2014). *¿Incluir contenidos ambientales o formar con una perspectiva ambiental?* Recuperado de <https://libros.ecotec.edu.ec/index.php/editorial/catalog/download/51/46/676-1?inline=1>
- Ezquerria, G. y Gil, J. (2015). *Coordenadas para el análisis de la ambientalización en la educación superior. Una mirada desde la sociología y las ciencias de la educación*. Recuperado de <https://libros.ecotec.edu.ec/index.php/editorial/catalog/download/51/46/675-1?inline=1>
- Ezquerria, G., Gil, J. y Márquez, S. (2016). Educación para el desarrollo sostenible, su dimensión ambiental. Una visión desde y para las universidades en América Latina. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(3), 72-81.
- Ezquerria, G., Gil, J. y Torres, F. (2019). Barreras en el proceso de ambientalización de la educación superior. El documento normativo como una alternativa para el cambio. *Espacios*, 40(2). Recuperado de <http://www.2.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p01.pdf>
- Figuerola, A. G. (2017). Cultura ambiental para mitigar la contaminación de las microcuencas proveedoras de agua a la ciudad de Loja. *Innova Research Journal*, 2(10), 25-35
- Gibson, B. (2016). *The effect of (negative) emotion on pro-environmental behavior: an application of the theory of planned behavior*. Recuperado de <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/hand>
- Gómez, C. y Botero, C. M. (2012). La ambientalización de la educación superior: estudio de caso en tres instituciones de Medellín, Colombia. *Gestión y Ambiente*, 15(3), 77-88.
- Isaac-Márquez, R., Salavarría, O., Eastmond Spencer, A., Ayala, M., Arteaga, M., Isaac-Márquez, A., Sandoval, L. y Manzanero, L. (2011). Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato:



estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 83-99.

Kaida, N. y Kaida, K. (2016). Facilitating pro-environmental behavior: The role of pessimism and anthropocentric environmental values. *Social Indicators Research*, 126(3), 1243-1260. doi: 10.1007/s11205-015-0943-4

Kurusu, K. (2015). *Pro-environmental behaviors*. Springer. Doi:10.1007/978-4-431-55834-7_1

Labrada E. A., Fernández H. J. y Sánchez G. E. (2013). Algunas consideraciones sobre la formación de la cultura ambiental en la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 27(4), 333-339. le/123456789/49819/URN%3aNBN%3af%3ajyu-201605172597.pdf?sequence=1

Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf

Miranda, L. (2014). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción+ Limpia*, 8(2), 94-105.

Mora, P. (2012). Ambientalización curricular en la educación superior: un estudio cualitativo de las ideas del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART5.pdf>

Pacheco, Y., Peña, J. V. y Del Risco, Z. (2017). *La cultura ambiental desde el currículo de la disciplina informática e investigación*. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 42(6). Recuperado de http://revzoilomarinellosld.sld.cu/index.php/zmv/article/view/1218/pdf_446

Parra, E., Castillo, C. y Vallejos, M. (2013). Representaciones sociales sobre desarrollo sostenible y cambio climático en estudiantes universitarios. *Perspectivas de la Comunicación*, 6(1). Recuperado de <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/152>

Pérez, A. y Sánchez, D. (2015). *Avance de investigación: construcción de categorías de análisis para determinar la inclusión de la educación ambiental en la formación de profesionales en biología*. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/4384>

Pérez, M., Porras, Y. y González, R. (2007). Identificación de las representaciones de ambiente y educación ambiental que circulan en la escuela. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 21, 24-44.

Peña, L. y Almaguer, A. (2018). Resultados del diagnóstico sociocultural de la cultura ambiental de la comunidad playa Socucho-La Llanita. *Didáctica y Educación*, 9(Extra 5), 179-192.

Rengifo, B., Quitiaquez, L. y Mora, F. (2012). *La educación ambiental: una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia*. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>

Rodríguez-Barreiro, L. M., Fernández-Manzanal, R., Serra, L. M., Carrasquer, J., Murillo, M. B., Morales, M. J., Calvo, J. y Del Valle, J. (2013). Approach to a causal model between attitudes and environmental behaviour. A graduate case study. *Journal of Cleaner Production*, 48, 116-125.

Sandoval, M. (2012). Comportamiento sustentable y educación ambiental: una visión desde las prácticas culturales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1) 181-196.



- Sierra-Barón, W. (2018). Retos medioambientales desde el sur colombiano: implicaciones para el departamento del Huila. *Boletines Colpsic. Campo de Psicología Social, Ambiental y Comunitaria*, 38, 9-11.
- Sierra-Barón, W. y Meneses, L. A. (2017). *Validación de la versión colombiana del cuestionario sobre actitudes y comportamientos proambientales*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329809449_Validacion_de_la_Version_Colombiana_del_Cuestionario_sobre_Actitudes_y_Comportamiento_Pro-Ambientales
- Sosa, S. B., Isaac-Márquez, R., Eastmond, A., Ayala, M. E. y Arteaga, M. A. (2010). Educación superior y cultura ambiental en el sureste de México. *Universidad y Ciencia*, 26(1), 33-49.
- Vargas, C., Vásquez, L., Gutiérrez, G., Medellín, J. y Velásquez, Y. (2012). Cambio en actitudes ambientales de estudiantes del nivel superior ante el impacto de la asignatura de desarrollo sustentable. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 8(2). Recuperado de <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000153.pdf>
- Vásquez, O. (2009). *Desarrollo regional, educación superior y formación ambiental en Puebla y Tlaxcala. Estudio comparado en las instituciones de educación superior: los casos BUAP, UPAEP, AUT, y UDA, periodo 1997-2007*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_03/ponencias/1580-F.pdf
- Velásquez, E. y Blanc, L. (2018). *La cultura ambiental en las instituciones de educación media superior. Caso EPO 100 Estado de México*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327797741_La_cultura_ambiental_en_las_Instituciones_de_Educacion_Media_Superior_Caso_EPO_100_Estado_de_Mexico
- Whittemore, R. (2005). Combining evidence in nursing research: methods and implications. *Nursing research*, 54(1), 56-62. Doi: 10.1097/00006199-200501000-00008.



CAPÍTULO IX

CONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN SOCIAL DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN POBLACIONES VULNERABLES

Edna Julieth Castañeda Garzón
Natalia del Pilar Pascuas Muñoz
Nancy Paredes Bello
Diana Carolina Cruz Rivera

Resumen

Esta investigación presenta un estudio sobre el conocimiento y apropiación social de las políticas públicas educativas en las poblaciones vulnerables (pobreza extrema, víctimas del conflicto armado y LGTBI) vinculadas a instituciones educativas oficiales de la ciudad de Neiva. Se empleó una metodología de enfoque cuantitativo, de diseño transversal y de tipo descriptivo. El instrumento utilizado corresponde a un cuestionario con preguntas dicotómicas y de escala Likert, analizados con el *software* SPSS. En los resultados de las escalas de medición predomina el nivel básico en la dimensión *conocimiento*, y en la dimensión *apropiación social* en los resultados arrojados a partir de las preguntas tipo Likert se evidencia una mayor frecuencia en el ítem *nunca*. Se espera generar análisis desde el ámbito educativo para el sector oficial para que se permita a la institución convertirse en espacio de reflexión, en garante de derechos y que favorezca la inclusión educativa, como también generar aportes a futuras investigaciones académicas y entidades gubernamentales.

Palabras clave: derechos humanos, políticas públicas educativas, poblaciones vulnerables, conocimiento, apropiación social.



9.1 Introducción

En América Latina, aquellas personas que se encontraban bajo condiciones de inequidad, como desnutrición, pobreza extrema, desigualdad de género, discriminación por raza, credo, pensamiento y discapacidad, desempleo y conflicto armado, entre otros factores, lograron con sus manifestaciones dar origen a la organización del hombre en una sociedad justa, libre e igualitaria garantizando así sus derechos como seres humanos (CEPAL, 2016).

Desde entonces, el Estado es el encargado de velar por el reconocimiento, desarrollo y cumplimiento de los derechos a través de las políticas públicas entendidas como el procedimiento con el que se proyectan y ejecutan programas que beneficien desde el accionar público a los ciudadanos (Roth, 2014).

A pesar de la existencia de estas políticas, se evidencian problemas que aquejan la calidad de la educación, especialmente en las poblaciones vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Esta situación presenta los siguientes rasgos: deserción escolar, ausentismo y extraedad. Espíndola y León (2002), describen los factores que determinan esta problemática:

Razones económicas, que vinculan tanto la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como el abandono que se produce para trabajar o para buscar empleo; problemas relacionados con la oferta o con la falta de establecimientos; problemas familiares relacionados con las niñas y adolescentes: quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad; aquellos asociados a la falta de interés, incluida la carencia de importancia que le dan los padres; problemas de desempeño escolar: bajo rendimiento, problemas de conducta y otros asociados con la edad; y otras razones: discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, asistencia a cursos especiales (p. 56).

Las problemáticas visualizadas y el establecimiento de las políticas, permite la presencia de las poblaciones vulnerables en el sistema educativo, en otras palabras, niños matriculados; el avance en el acceso permite analizar los procesos de pertinencia educativa, por lo anterior, la equidad constituye abordar elementos requeridos y necesarios para el reconocimiento de todas las poblaciones, finalmente, establecer los mecanismos para la permanencia.

De igual forma, el ideal de una sociedad justa y equitativa no tiene un panorama claro en Colombia debido a una variedad de factores que han generado pérdida de credibilidad en el Estado y sus instituciones, programas poco acordes a las expectativas y necesidades de las poblaciones vulnerables, el desconocimiento de los mecanismos de participación, de los deberes y derechos, la falta de recursos, la carencia de compromiso gubernamental, la falta de personal idóneo y preparado sobre el tema de inclusión, lo que apunta a la baja cobertura de los programas y la deserción de los mismos (Unesco, 2007).



No obstante, la ciudad de Neiva presenta índices en el sector educativo que reflejan la ineficacia en el cumplimiento de políticas públicas educativas, situación reflejada en el análisis sectorial del Plan de Desarrollo (Alcaldía de Neiva, 2016), donde se identifica “incremento en la cifra en 0,14 %, a pesar de las inversiones realizadas en insumos físicos, financieros y humanos con recursos oficiales, resulta aún insuficientes para lograr reducir la deserción” (p. 154).

La investigación enfatizó en la parte social mediante un abordaje de las políticas públicas que promuevan la inclusión social en pro de la búsqueda de la equidad, y que sean el eje central para que las personas accedan a los servicios y beneficios que brindan dichas políticas, todo ello en busca de una mejor calidad de vida para ser parte de los mecanismos de participación que el Estado establece para garantizar y satisfacer sus necesidades básicas de la manera más adecuada, técnica y humana, así mismo, se quieren generar aportes a futuras investigaciones académicas y a las entidades gubernamentales, lo que promueve el análisis desde el ámbito educativo en el sector oficial.

Por ello, el valor teórico de este estudio aportó un mapeo del comportamiento o tendencia de las variables estudiadas, además, el planteamiento de acciones que lleven a cumplir los objetivos educativos institucionales para generar espacios, situaciones de análisis y reflexión que permitan fortalecer, dinamizar y transformar nuevas propuestas investigativas que garanticen sus derechos.

En consecuencia, la investigación buscó determinar el nivel de conocimiento y apropiación social de las políticas públicas educativas en las poblaciones vulnerables (pobreza extrema, víctimas del conflicto armado y LGTBI) vinculadas a las instituciones oficiales de educación de la ciudad de Neiva.

Esta investigación contempló dos momentos teóricos definidos en conocimiento y apropiación social del conocimiento. Beckman (1997), Alavi y Leiner (2002) coinciden en que el conocimiento se produce a partir de un conjunto de datos que se organizan con un significado, dando origen a la información que se convertirá en conocimiento después de desarrollar eventos para sí y para los demás.

Por otra parte, diversos autores conciben que dicho conocimiento se genera y se mantiene en el colectivo mediante la relación con los otros y es dinámico y flexible ante los cambios de la sociedad (Rantasa, 2004; McElroy, 2002; González y Murillo, 2010; Chaparro, 2003; Brown y Duguid, 1998 y Nonaka, 2007). Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación presentó los tipos de conocimiento que permean en las variables de estudio a partir del marco pedagógico.



9.2 Conocimiento y apropiación social de políticas educativas

Las políticas públicas, determinadas como las acciones organizadas y el reto por el dominio y el poder (Roth, 2014), también se denominan como los objetivos y programas de autoridad pública expresados en leyes, decretos, actos administrativos, sentencias y lineamientos los cuales priorizan las necesidades. Las poblaciones vulnerables objeto del presente estudio (pobreza extrema, víctima del conflicto armado y LGTBI) son visualizadas en el programa *Educación para todos*, lo que se ratifica en el compromiso nacional con la Constitución Política colombiana de 1991 en su artículo 67. La educación, en el marco de los derechos, parte del reconocimiento de la dignidad humana, trasciende el imaginario de vulneración a partir de la reflexión, reconocimiento y el desarrollo de capacidades de los sujetos de derechos. El enfoque educativo establece programas de ampliación de cobertura, mejoramiento de calidad, acceso y permanencia. El desarrollo de las políticas públicas, permite el avance en los procesos de atención y equidad, para la población de pobreza extrema con el Conpes Social 140 de 2011 y la Ley 1785 de 2016, resalta garantizar la oferta del servicio educativo por parte del Estado; la población víctima del conflicto armado se establece como marco fundamental con la Ley 1448 de 2011 para la consolidación y visualización de los derechos desde el enfoque diferencial y, finalmente, para la población LGTBI, la Ley 1620 de 2013, la Ley 1482 de 2011 y demás sentencias que apoyan las medidas de equidad.

El conocimiento de las políticas públicas desde el *saber qué*, permite hacer referencia a los hechos, es aquí donde el conocimiento tiene más cercanía con la información y puede describir una situación particular (Spender, 1996), un nivel de conocimiento alto muestra autonomía en el hacer para la resolución de problemas y no requiere de orientaciones de otras personas o de supervisión constante, existe empoderamiento y gestión de actividades y recursos desde el compromiso con su bienestar y el de los demás (Tobón *et al.*, 2010). El *Saber por qué*, es el conocimiento que establece las causas y consecuencias de las situaciones (Zack, 1999), en este sentido Martínez y Ruiz (2002) indican el procesamiento de la información y su análisis de acuerdo a los conceptos de cada persona. *El Saber cómo*, para Pérez y Coutin (2005) es la capacidad y habilidad de hacer una cosa, en la medida en que se interioriza las experiencias y la información para el accionar que demanda reflexión y relación con otros.

La apropiación social del conocimiento refleja la *participación* con la externalización, en donde radica la creación del conocimiento, puesto que se articula el conocimiento tácito en conceptos explícitos, lo que conlleva al diálogo (Núñez, 2010). *El acceso* permite la combinación del conocimiento abierto a todas las personas para la creación de nuevas ideas para el conocimiento explícito (Salazar, 2004). Para el *juicio*, Alavi y Leider (2003) abordan la internacionalización que hace referencia al conocimiento explícito que se traduce en conocimiento habitual, realizando procesos de abstracción mental para elaborar los propios juicios. Finalmente, la *divulgación*, como lo anuncia Salazar (2004). La apropiación social del conocimiento se desarrolla a través de cuatro aspectos: la socialización, entendida para esta investigación como divulgación, donde el conocimiento que se da entre los individuos



es una forma de conocimiento tácito y este se socializa al compartir una problemática para solucionarla conjuntamente.

Tabla 9-1. Dimensiones y subdimensiones investigativas

Dimensiones y subdimensiones	
Conocimiento	
Saber qué	Preguntas dicotómicas
Saber por qué	Análisis SPSS
Saber cómo	
Saber quién	
Apropiación social	
Participación	Preguntas escala Likert
Acceso	Análisis SPSS
Juicio	
Divulgación	

9.3 Método

9.3.1 Tipo de estudio

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, contó con un diseño no experimental, “se realiza sin manipular deliberadamente las variables” (Hernández *et al.*, 2014, p. 153). Es un espacio de tipo descriptivo y de corte transversal puesto que se realizó en un periodo específico de tiempo y de tipo descriptivo ya que este diseño de estudio tuvo como propósito describir de manera independiente las variables, analizando el comportamiento de estas en el marco de las políticas públicas educativas en poblaciones vulnerables (Hernandez *et al.*, 2014).

9.3.2 Técnicas e instrumentos

El desarrollo del estudio implicó la construcción de un instrumento (cuestionario) que se estructuró en dos partes, dieciséis preguntas dicotómicas que miden el *nivel de conocimiento* y dieciséis preguntas con escala tipo Likert que miden el *nivel de apropiación social del conocimiento* referente a las políticas públicas educativas.

El proceso de confiabilidad y validez del instrumento construido, se realizó a través de la entrevista cognitiva potencial de usuario (Brancato *et al.*, 2006). Se contó con la participación en cada una de las poblaciones, en extrema pobreza el profesional de apoyo del Departamento Administrativo de Planeación (DAP), para el caso de las víctimas del conflicto armado participó el líder del Programa de Víctimas del Conflicto en la gobernación del Huila. La Secretaría de Educación Departamental y LGTBI y la trabajadora social y voluntaria de la población, quienes tuvieron en cuenta criterios de claridad de redacción, contenido, congruencia, coherencia, relevancia, lenguaje adecuado, pertinencia



de los indicadores, dimensiones y subdimensiones de estudio. Finalmente, se hicieron observaciones por ítems enunciados, lo que permitió realizar el ajuste final del instrumento, teniendo en cuenta las observaciones dadas.

9.3.3 Procedimiento

La población objeto de estudio fueron estudiantes matriculados en instituciones de educación pública en la vigencia académica 2017, caracterizados en las poblaciones: víctimas del conflicto armado, pobreza extrema y LGTBI, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años (Tabla 9-2).

Tabla 9-2. Criterios población

Criterios	Población
Población vulnerable	Pobreza extrema Víctima del conflicto LGTBI
Instituciones educativas	Instituciones educativas, educación para adultos Sena (Servicio Educativo Nacional de Aprendizaje) Universidad Surcolombiana

El diseño muestral obedece al no probabilístico, presenta un alto valor al obtener los individuos que interesan a la investigación y presenta dos momentos del diseño muestral:

- Población víctima del conflicto armado y pobreza extrema: no probabilística por conveniencia, determinada por los casos disponibles a los cuales se logra el acceso en cada una de las instituciones educativas.
- LFTBI: no probabilística, por cadena o redes (bola de nieve), la identificación de participantes clave que se agregan a la muestra y quienes suministran información para la ubicación de nuevos participantes.

Tabla 9-3. Muestra: víctima del conflicto armado, pobreza extrema, LGTBI

Población vulnerable. Instituciones	Muestra
Pobreza extrema	
Instituciones educativas oficiales, SEN	98
SENA. Regional Huila, Neiva	54
Universidad Surcolombiana, Neiva	69
Total	221
Víctima del conflicto armado	
Instituciones educativas oficiales, SEN	98
SENA. Regional Huila, Neiva	53



Población vulnerable. Instituciones	Muestra
Universidad Surcolombiana, Neiva	18
Total	169
LGTBI	
Universidad Surcolombiana, Neiva	86
Total	86
Total muestra	476

9.4 Resultados

A continuación, se presenta la información demográfica de las poblaciones objeto de estudio. Para la población LGTBI fueron 19 participantes bisexuales que corresponde al 4,0 %, 48 participantes gays correspondiente al 10,2 % y 19 participantes lesbianas que corresponden al 4,0 %. Para pobreza extrema se obtuvieron 118 participantes femeninos y para víctimas del conflicto armado 98 participantes para un total de 216 participantes femeninos, lo que corresponde al 45,9 %. para pobreza extrema se obtuvieron 101 participantes masculinos y para víctimas del conflicto armado 68 participantes masculinos para un total de 169 participantes correspondientes al 35,9 %.

161

Tabla 9-4. Poblaciones vulnerables. Discriminación por género

Género	LGTBI	Pobreza extrema	Víctimas del conflicto armado	Total	Porcentaje
Bisexual	19	-	-	19	4,0 %
Femenino	-	118	98	216	45,9 %
Gay	48	-	-	48	10,2 %
Lesbiana	19	-	-	19	4,0 %
Masculino	-	101	68	169	35,9 %
Total TP	86	219	166	471	100,0 %

Nota: T. P= tipo de población

Para la población LGTBI se obtuvieron 19 participantes, la población bisexual corresponde al 4,0 %, 48 participantes gays correspondiente al 10,2 % y 19 participantes lesbianas correspondiente al 4,0 %. Para pobreza extrema se obtuvieron 118 participantes femeninos y para víctimas del conflicto armado 98 participantes para un total de 216 participantes femeninos correspondientes al 45,9 %. Para pobreza extrema se obtuvieron 101 participantes masculinos y para víctimas del conflicto armado 68 participantes masculinos para un total de 169 participantes correspondientes al 35,9 %.



Tabla 9-5. Poblaciones vulnerables. Discriminación por edad

Edad	LGTBI	Pobreza extrema	Víctimas del conflicto armado	Total	Porcentaje
18	24	66	69	159	33,76 %
19	19	45	23	87	18,47 %
20	7	37	16	60	12,74 %
21	8	29	15	52	11,04 %
22	8	16	19	43	9,13 %
23	6	11	12	29	6,16 %
24	3	15	12	30	6,37 %
25	3	-	-	3	0,64 %
26	3	-	-	3	0,64 %
27	2	-	-	2	0,42 %
28	1	-	-	1	0,21 %
29	1	-	-	1	0,21 %
30	1	-	-	1	0,21 %
Total TP	86	219	166	471	100,00 %

Nota: TP = tipo de población

Para la población LGTBI fueron 24 participantes; pobreza extrema, 66 y víctimas del conflicto armado con 69 para un total de 159 participantes correspondiente al 33,76 % concentrados en la edad de 18 años. Para LGTBI con 19 participantes, pobreza extrema con 45 y víctimas del conflicto armado con 23 para un total de 87 participantes correspondiente al 18,47 %, concentrados en la edad de 19 años.

Tabla 9-6. Poblaciones vulnerables. Discriminación por nivel educativo

Nivel educativo	LGTBI	Pobreza extrema	Víctimas del conflicto armado	Total general	Porcentaje
Primaria	-	10	7	17	3,61 %
Profesional	47	50	10	107	22,72 %
Secundaria	26	112	114	252	53,50 %
Técnico	13	47	35	95	20,17 %
Total TP	86	219	166	471	100,00 %

Nota: TP = tipo de población

La concentración de nivel educativo para la población LGTBI es de 47 participantes, pobreza extrema es de 112 y víctimas del conflicto armado es de 114. La concentración mayor por nivel educativo está en secundaria con 252 correspondiente al 53,50 %, en profesional con 107 %, en técnico con 95 % y primaria con 17 %.



Tabla 9-7. Poblaciones Vulnerables. Discriminación por estado civil

Estado Civil	LGTBI	Pobreza extrema	Víctimas del conflicto Armado	Total general	Porcentaje
Casado	2	1	2	5	1,06 %
Soltero	80	188	137	405	85,99 %
Unión libre	4	30	27	61	12,95 %
Total TP	86	219	166	471	100,00 %

Nota: TP = tipo de población

El estado civil con mayor concentración es soltero con un total de 80 participantes para la población LGTBI, 188 para pobreza extrema y 137 para víctimas del conflicto armado, para un total de 405 correspondiente al 85,99 %.

Tabla 9-8. Nivel de conocimiento: saber qué

TP		Bajo (0-1)	Básico (2-3)	Alto (4)	Total
Pobreza extrema	Recuento	51	118	50	219
	% TP	23,3 %	53,8 %	22,8 %	100,00 %
	% CSQ	91,1	88,2	55,6	46,50 %
	% Total	10,9	25	10,6	46,50 %
Víctimas del conflicto armado	Recuento	35	99	32	166
	% TP	21,1	59,6	19,3	100,00 %
	% CSQ	5,5	73,3	35,6	35,20 %
	% Total	7,5	21	6,8	35,20 %
LGTBI	Recuento	27	51	8	86
	% TP	31,4	59,3	9,3	100,00 %
	% CSQ	53,3	38	8,9	18,30 %
	% Total	5,7	10,9	1,7	18,30 %
	Recuento	113	268	90	471
	% TP	23,9	56,9	19,1	100,00 %
	% CSQ	100	100	100	100,00 %
	% Total	23,9	56,9	19,1	100,00 %

Nota. TP = tipo de población; CSQ = **saber qué**

Como indica la **Tabla 9-8**, los datos de la población total investigada correspondiente a 471 individuos distribuidos para la dimensión CSQ en pobreza extrema con el 46,50 %, víctimas del conflicto con el 35,20 % y LGTBI con el 18,30 %. La dimensión CSQ para tipos de población permite identificar la distribución de pobreza extrema con el 53,8 % con una frecuencia de 118 en el nivel básico, el 23,3 % con una frecuencia de 51 en nivel bajo, el 22,8 % con una frecuencia de 50 en nivel alto. La población víctima del conflicto con el 59,6 % con una frecuencia de 99 en nivel básico, el 21,1 % con una frecuencia de 35 en nivel bajo y el 19,3 % con una frecuencia de 32 en nivel alto. La población LGTBI con el



59,3 % con una frecuencia de 51 en básico, 31,4 % con una frecuencia de 27 en nivel bajo y el 9,3 % con una frecuencia de 8 en nivel alto.

Los datos representativos de la población total identifican el promedio detallado por población y dimensión CSQ a la población de pobreza extrema con el 25 % en el nivel básico, víctimas del conflicto armado con el 21 % en básico y LGTBI con el 10,9 % en básico. Finalmente, el promedio general se atribuye al nivel básico CSQ con un 56,9 % de la población total.

Tabla 9-9. Nivel de conocimiento: saber por qué

TP		Bajo (0-1)	Básico (2-3)	Alto (4)	Total
Pobreza extrema	Recuento	34	141	44	219
	%TP	15,50 %	64,40 %	20,10 %	100 %
	% CSPQ	78,70 %	101,40 %	38,30 %	46,50 %
	% Total	7,20 %	29,90 %	9,30 %	46,50 %
Víctimas conflicto armado	Recuento	39	94	33	166
	%TP	23,50 %	56,60 %	19,90 %	100 %
	% CSPQ	95,60 %	71,30 %	28,70 %	35,20 %
	% Total	8,30 %	19,90 %	7,00 %	35,20 %
LGTBI	Recuento	11	37	38	86
	%TP	12,80 %	43 %	44,20 %	100 %
	% CSPQ	25,70 %	27,30 %	33 %	18,30 %
	% Total	2,30 %	7,90 %	8,10 %	18,30 %
Total	Recuento	84	272	115	471
	%TP	17,80 %	57,70 %	24,40 %	100 %
	% CSPQ	100 %	100 %	100 %	100 %
	% Total	17,80 %	57,70 %	24,40 %	100 %

Nota. TP = tipo de población; CSPQ = **saber por qué**

Como indica la **Tabla 9-9**, los datos de la población total investigada distribuidos para la dimensión CSPQ son: pobreza extrema con el 46,50 %, víctimas del conflicto con el 35,20 % y LGTBI con el 18,30 %. La dimensión CSPQ para tipos de población permite identificar la distribución de pobreza extrema con el 64,40 % con una frecuencia de 141 en el nivel básico, el 20,10 % con una frecuencia de 44 en nivel alto, el 15,50 % con una frecuencia de 34 en nivel bajo. La población víctima del conflicto con el 56,60 % con una frecuencia de 94 en nivel básico, el 23,50 % con una frecuencia de 39 en nivel bajo y el 19,90 % con una frecuencia de 33 en nivel alto. La población LGTBI con el 44,20 % con una frecuencia de 38 en alto, 43 % con una frecuencia de 37 en nivel básico y el 12,80 % con una frecuencia de 11 en nivel bajo.

Los datos representativos de la población total identifican en el promedio detallado por población y dimensión CSPQ a la población pobreza extrema con el 29,90 % en el nivel básico, víctimas del conflicto armado con el 19,90 % en básico y LGTBI con el 8,10 % en



alto. Finalmente, el promedio general se atribuye al nivel básico CSPQ con un 57,70 % de la población total.

Tabla 9-10. Nivel de conocimiento: saber cómo

TP		Bajo (0-1)	Básico (2-3)	Alto (4-5)	Total
Pobreza extrema	Recuento	22	84	113	219
	% TP	10,1 %	38,4 %	51,6 %	100,0 %
	% CSC	79,3 %	99,5 %	92,7 %	46,5 %
	% Total	4,7 %	17,8 %	24,0 %	46,5 %
Víctimas del conflicto armado	Recuento	20	58	88	166
	% TP	12,0 %	34,9 %	53,0 %	100,0 %
	% CSC	71,5 %	65,5 %	72,7 %	35,20 %
	% Total	4,3 %	12,3 %	18,7 %	35,20 %
LGTBI	Recuento	13	31	42	86
	% TP	15,1 %	36,1 %	48,8 %	100,0 %
	% CSC	49,2 %	35,1 %	34,5 %	18,30 %
	% Total	2,8 %	6,5 %	8,9 %	18,30 %
	Recuento	55	173	243	471
	% TP	11,7 %	36,7 %	51,6 %	100,0 %
	% CSC	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	% Total	11,7 %	36,7 %	51,6 %	100,0 %

Nota: TP = tipo de población; CSC = **saber cómo**

La **Tabla 9-10** indica los datos de la población total investigada distribuidos para la dimensión CSC: pobreza extrema con el 46,50 %, víctimas del conflicto con el 35,20 % y LGTBI con el 18,30 %. La dimensión CSC para tipos de población permite identificar la distribución de pobreza extrema con el 51,6 % con una frecuencia de 113 en el nivel alto, el 38,4 % con una frecuencia de 84 en nivel básico, el 10,1 % con una frecuencia de 22 en nivel bajo. La población víctima del conflicto con el 53,0 % con una frecuencia de 88 en nivel alto, el 34,9 % con una frecuencia de 58 en nivel básico y el 12,0 % con una frecuencia de 20 en nivel bajo. La población LGTBI con el 48,8 % con una frecuencia de 42 en alto, 36,1 % con una frecuencia de 31 en nivel básico y el 15,1 % con una frecuencia de 13 en nivel bajo.

Tabla 9-11. Nivel de conocimiento: saber quién

TP		Bajo (0-1)	Básico (2)	Alto (3)	Total
Pobreza extrema	Recuento	62	69	88	219
	% TP	28,3 %	31,5 %	40,2 %	100,0 %
	% CSQUIEN	84,1 %	48,9 %	48,1 %	46,5 %
	% Total	13,1 %	14,6 %	18,7 %	46,5 %



TP		Bajo (0-1)	Básico (2)	Alto (3)	Total
Víctimas del conflicto armado	Recuento	64	44	58	166
	% TP	38,6 %	26,5 %	34,9 %	100,0 %
	% CSQUIEN	88,2 %	31,2 %	31,7 %	35,2 %
	% Total	13,6 %	9,3 %	12,3 %	35,2 %
LGTBI	Recuento	21	28	37	86
	% TP	24,4 %	32,6 %	43,0 %	100,0 %
	% CSQUIEN	27,7 %	19,9 %	20,2 %	18,3 %
	% Total	4,5 %	5,9 %	7,9 %	18,3 %
	Recuento	147	141	183	471
	% TP	31,2 %	29,9 %	38,9 %	100,0 %
	% CSQUIEN	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	% Total	31,2 %	29,9 %	38,9 %	100,0 %

Nota. TP = tipo de población; CSQUIEN = saber quién

Como indica la **Tabla 9-11**, indica los datos de la población total investigada distribuida para la dimensión CSC: pobreza extrema con el 46,50 %, víctimas del conflicto con el 35,20 % y LGTBI con el 18,30 %.

La dimensión CSQUIEN para tipos de población permite identificar la distribución de pobreza extrema con el 40,2 % con una frecuencia de 88 en el nivel alto, el 31,5 % con una frecuencia de 69 en nivel básico, el 28,3 % con una frecuencia de 62 en nivel bajo. La población víctima del conflicto con el 38,6 % con una frecuencia de 64 en nivel bajo, el 34,9 % con una frecuencia de 58 en nivel alto y el 26,5 % con una frecuencia de 44 en nivel básico. La población LGTBI con el 43,0 % con una frecuencia de 37 en alto, 32,6 % con una frecuencia de 28 en nivel básico y el 24,4 % con una frecuencia de 21 en nivel bajo.

Los datos representativos de la población total identifican el promedio detallado por población y dimensión CSQUIEN a la población pobreza extrema con el 18,7 % en el nivel alto, víctimas del conflicto armado con el 13,6 % en bajo y LGTBI con el 7,9 % en alto. Finalmente, el promedio general se atribuye al nivel alto CSQUIEN con un 38,9 % de la población total.

Tabla 9-12. Nivel de conocimiento

	Bajo	Básico	Alto
Saber qué	23,9	56,9	19,1
Saber Por qué	17,80	57,70	24,40
Saber Como	11,7	36,7	51,6
Saber quien	31,2	29,9	38,9
Nivel de Conocimiento	21.15%	45,3 %	33,5 %

Como se muestra en la **Tabla 9-12**. El porcentaje de mayor concentración de datos se ubica en el nivel básico con un 45,3 %.


Tabla 9-13. Apropiación social por tipo poblacional

TP		N	Mín.	Máx.	Media	DS
Pobreza extrema	Participación	219	0,0	3,3	0,75	0,66
	Acceso	219	0,0	3,3	0,42	0,56
	Juicio	219	0,0	3,0	1,15	0,70
	Divulgación	219	0,0	3,5	0,67	0,65
	Total	219	0,0	2,5	0,73	0,48
Víctimas del conflicto	Participación	166	0,0	3,0	0,81	0,71
	Acceso	166	0,0	2,8	0,68	0,69
	Juicio	166	0,0	4,0	1,25	,76
	Divulgación	166	0,0	3,0	0,55	0,65
LGTBI	Total	166	0,0	2,5	0,81	0,53
	Participación	86	0,0	2,8	0,76	0,73
	Acceso	86	0,0	2,5	0,32	0,54
	Juicio	86	0,0	2,8	1,20	,70
	Divulgación	86	0,0	3,3	0,91	0,93
	Total	86	0,0	2,4	0,79	0,58

Nota. TP = tipo de población, DS = desviación estándar, N = individuos, Min = mínimo, Max = máximo

167

Como indica la **Tabla 9-13**, se identifica el detalle por tipo de población y las dimensiones de apropiación social analizadas, la dimensión *juicio* por TP concentra los datos con la media en donde la población pobreza extrema muestra el 1,15; víctimas del conflicto 1,25 y LGTBI 1,20.

Tabla 9-14. Nivel de apropiación social

	Mín.	Máx.	Media	DS
Participación	0,0	3,3	0,77	0,69
Acceso	0,0	3,3	,49	0,61
Juicio	0,0	4,0	1,19	0,71
Divulgación	0,0	3,5	0,67	0,71
Nivel de Apropiación	0,0	2,5	0,77	0,51

Nota. DS = desviación estándar, N = individuos, Min= mínimo, Max = máximo

La **Tabla 9-14** describe el valor central de la distribución de la tendencia con los datos de apropiación social en la dimensión *juicio* correspondiente al 1,19. Esto significa que la distribución no es sensible a la cantidad de datos detallados por total de población.

9.5 Discusión

La presente investigación logró hacer un proceso de contrastación entre la teoría del conocimiento en relación con los datos e información que poseen las poblaciones vulnerables objeto de estudio, organizadas en ideas puntuales, lo que permite emitir una información que, al ser ejecutada para fines propios o colectivos, lleva a un conocimiento (Beckman, 1997).



Por lo anterior, en las poblaciones vulnerables víctimas del conflicto armado, pobreza extrema y LGTBI, en los resultados de las escalas de medición predomina el nivel básico correspondiente a los conocimientos previos que poseen las personas para desarrollar actividades tendientes a la resolución de problemas cotidianos propios de su población (Tobón *et al.*, 2010).

En este sentido, González (2014) manifiesta que en el nivel básico se vinculan elementos esenciales para acceder a la información, se establecen las reglas para hacer uso de los elementos y, finalmente, se lleva a cabo la formación de los objetos de estudio que en esta investigación son las poblaciones vulnerables y quienes conocen la normatividad, pero no integran un proceso de construcción para el cambio pues solo establecen actitudes, habilidades y valores como un camino para asociarse de manera profunda con la realidad.

En la subdimensión de saber qué, las poblaciones víctima del conflicto armado, pobreza extrema y LGTBI poseen un nivel básico y tienen en cuenta los sucesos. Por lo tanto, en esta subdimensión no se evidencia mayor arraigo a la información y a la referencia de cierta problemática como lo plantea Spender (1996).

168

También el *saber qué*, teniendo un nivel básico se relaciona muy poco con la obtención de dicho conocimiento de manera individual y grupal (Zack, 1999). Lo que para la investigación hace referencia al conocimiento básico de los riesgos a la discriminación, los derechos educativos, los recursos de orden político que proporciona el Estado y la asistencia en internet para el seguimiento de las poblaciones vulnerables en mención.

Por su parte, en la subdimensión *saber por qué*, las poblaciones víctima del conflicto armado y pobreza extrema, correspondiente al nivel básico, indican que se conoce poco sobre las causas y consecuencias de sucesos puntuales, el sujeto interioriza la información y la somete a un proceso de análisis y evaluación propio (Martínez y Ruiz, 2002). Reflejado en el conocimiento de los programas para la atención de las poblaciones vulnerables, los servicios de la unidad de atención, la gratuidad de la educación en las instituciones públicas y jornadas de atención (estrategia móvil).

Es importante destacar que la población LGTBI, arrojó en esta subdimensión 8,10 %, correspondiente al nivel alto: las personas tienen mayor autonomía para la solución de conflictos, sin necesidad de una ayuda externa, por ello, se caracteriza por poseer una mayor apropiación de los mecanismos de construcción de bienestar propio y grupal (Tobón *et al.*, 2010).

En esta subdimensión, el total de las tres poblaciones corresponden al nivel básico. Continuando, en la subdimensión *saber cómo*, las poblaciones víctima del conflicto armado, pobreza extrema y LGTBI correspondientes al nivel alto donde se relaciona con



el saber hacer, se hacen propias las vivencias y la información encaminadas a la solución de problemas (Davenport y Prusak, 1998).

Esta subdimensión se expresa en conocer el proceso para la conformación de las mesas de participación, como presentar una denuncia ante un acto de discriminación, el proceso de reparación, los derechos de petición y las convocatorias a programas y ofertas educativas.

Finalmente, en la subdimensión *saber quién*, las víctimas del conflicto armado están en nivel bajo, pobreza extrema y LGTBI con un nivel alto: las personas saben quién conoce qué y quién sabe cómo hacer qué. Para Annand y Manz (1998) la información es asimilada por la persona quien analiza cuáles serán los medios de divulgación confiables para su uso. Por ello, las personas se encuentran en la capacidad de identificar los organismos defensores de los derechos, la unidad y o puntos de atención regional y el acompañamiento psicológico y social para la promoción, seguimiento y atención a la población vulnerable.

Por otra parte, en la dimensión de apropiación social del conocimiento se lleva a cabo el acceso a conocimientos nuevos, que han pasado por un proceso de transformación y divulgación, lo que permite que las personas se apropien y sea más sencillo el ejecutar actividades propias como lo plantea Marín (2012).

También, es el proceso en el que las personas participan en la producción, adaptación, consumo y aplicación de conocimientos, logrando acceder a los beneficios de este conocimiento tomándolo como referente para emitir un juicio en situaciones cotidianas y específicas.

En esta segunda dimensión, los resultados arrojados a partir de las preguntas tipo Likert, evidencian una mayor frecuencia en el ítem de *nunca*. Este corresponde al no desarrollo de las actividades respecto a las preguntas (Sesento, 2012), lo que se visualiza en la falta de apropiación social del conocimiento de las poblaciones vulnerables sobre las políticas públicas educativas, lo que limita el acceso a los beneficios que el gobierno destina por considerarlos en situación de riesgo, hay baja apropiación de dónde y cómo proceder para ser partícipes, como también divulgadores y de esta manera fomentar una mayor responsabilidad social.

En la subdimensión de participación para las poblaciones víctima del conflicto armado, pobreza extrema y LGTBI, de acuerdo con la media, se evidencia que no surge el conocimiento, ya que no se enlaza el conocimiento tácito con conceptos explícitos encaminado al dialogo, como lo plantea Salazar (2004).

Por lo mencionado anteriormente, las personas no asisten a las acciones de promoción, socialización de convivencia institucional, ni hacen uso de los programas espacios y herramientas para el establecimiento de derechos, tampoco intervienen en actividades orientadas



por los defensores de los derechos y no asisten a los programas de formación y capacitación para complementar su educación.

En la subdimensión acceso para las poblaciones víctima del conflicto armado, pobreza extrema y LGTBI, se identifica que el conocimiento es de libre acceso para las personas, cuando no es así, se limita la generación de ideas innovadoras como lo afirma Salazar (2004).

Por lo anterior, el acceso demuestra bajo nivel debido a que las poblaciones vulnerables no llegan a las oficinas donde dan solución a las problemáticas de derechos, ni a las entidades del sistema nacional de atención para el acceso a la oferta educativa, como tampoco a la oficina de asesoría jurídica para presentar un derecho de petición y a la obtención de información por parte de las jornadas de atención (estrategia móvil).

La subdimensión *juicio* es la que tiene mayor puntuación entre las tres poblaciones vulnerables objeto de estudio. Aquí, las personas llegan a un proceso de abstracción mental, que les facilita elaborar sus propios juicios como lo afirman Alavi y Leidner (2003). En este estudio, los participantes manifiestan que los organismos defensores de los derechos solucionan las problemáticas de sus poblaciones, así como también creen en la efectividad de los programas y recursos en la garantía de sus derechos, las condiciones necesarias que debe brindar la institución para su acceso, permanencia y promoción, finalmente muestran que, aunque faltan acciones de denuncia por discriminación, se evidencia un avance significativo para accionar en estas situaciones.

La subdimensión de divulgación hace referencia al poco conocimiento que se origina en la interrelación de las personas de manera tácita con el objetivo de mejorar problemáticas afines, como lo enuncia Salazar (2004). Es así cuando las personas nunca promueven en las redes sociales inquietudes y conocimientos relacionados con la oferta educativa, ni comparten información sobre sanciones establecidas por el Estado para quienes vulneran los derechos humanos, no promueven la socialización de espacios de formación para elaborar derechos de petición, ni dirigen ningún tipo de organización en pro de los derechos humanos.

9.6 Conclusiones

En Colombia se cuenta con un sistema democrático que tiene como fin promover la participación y vinculación de los ciudadanos a los proyectos encaminados para su propio beneficio. Por esta razón, en respuesta al objetivo general del presente trabajo de investigación, permite analizar el nivel de conocimiento de las políticas públicas educativas y la apropiación social del conocimiento en las poblaciones vulnerables: víctimas del conflicto armado, pobreza extrema y LGTBI entre los 18 y 24 años, que se encuentran vinculadas en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Neiva. Con esta investigación se logró encontrar el nivel de conocimiento 45,3 % básico y apropiación social con 1,19 de



valor en la media correspondiente a la subdimensión juicio, lo que permitió realizar una caracterización real de las poblaciones.

Desde el conocimiento se refleja un nivel básico de las políticas públicas educativas frente a los programas que ofrece el Estado para las poblaciones vulnerables, lo que traduce que la persona conozca a través de su interacción con el conocimiento, cuál es la forma en que debe actuar ante una situación que vulnere su derecho a una educación y sus condiciones de calidad; conoce cómo, con quién y por qué dirigir su práctica. Sin embargo, para llegar a un conocimiento alto de las políticas públicas educativas, las poblaciones vulnerables deberán conocer la parte teórica, la normatividad, la profundidad de los conocimientos haciendo su respectivo análisis, reflexión e interpretación con la que se tratan los contenidos de la política, de esta forma llegar a una verdadera transformación no solamente de su vida personal sino también en el nivel educativo, laboral y económico, obteniendo capacidad para generar propuestas y participar directamente en la proposición, diseño y realización de políticas públicas educativas asertivas.

171

Por tanto, ante la falta de conocimiento, se genera su poca apropiación, así que el empoderamiento para la solución de las situaciones problemáticas es casi nulo, lo que conlleva a desistir. Este factor se observa en la escasa credibilidad de las personas en el Estado y sus instituciones, puesto que no existe un compromiso por parte del gobierno, ni la vinculación de personal capacitado que oriente de manera efectiva la vinculación a programas inclusivos los cuales son insuficientes y no responden a las obligaciones que deben atender los perfiles y contextos reales de las poblaciones vulnerables.

El Estado espera que las personas tengan una apropiación mayor del conocimiento que les signifique relevancia en sus procesos de participación, acceso, juicio y divulgación de la misma política educativa que conocen pero que no la han adaptado a su vida en particular, sin llegar a su comprensión y transformación. Se espera que las personas puedan participar en actividades de producción, consumo y aplicación de conocimientos, y de este modo lograr el acceso a los beneficios del conocimiento.

Referencias

- Alavi, M., y Leidner, D. (2002). *Sistemas de gestión del conocimiento: teoría y práctica*. Paraninfo.
- Alcaldía de Neiva. (29 de Abril de 2016). *Plan de desarrollo 2016-2019*. Recuperado de <http://www.alcaldianeiva.gov.co/Gestion/PlaneacionGestionYControl/Proyecto%20de%20Acuerdo%20Plan%20De%20Desarrollo.pdf>
- Anand, V. and Manz, C. (Octubre de 1998). An Organizational Memory Approach to Information Management. *Academy of Management Review*, 23(4), 796-810.
- Brancato, G., Macchia, S., Murgía, M., Signore, M., Simeoni, G. and Blanke, K. (2006). *Handbook of Recommended Practices for Questionnaire Development and Testing in the European Statistical System*. Recuperado de <https://unstats.un.org/unsd/EconStatKB/KnowledgebaseArticle10364.aspx>



- Beckman, T. (1997). *A methodology for knowledge management*. IASTED.
- Brown, J. and Duguid, P. (1998). Organizing Knowledge. *California Management Review*, 40(3). Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/41165945>
- CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Chaparro, F. (2003). *Apropiación social del conocimiento, aprendizaje*. Recuperado de <https://durs.cayetano.edu.pe/images/Biblio/AntecedentesContexto/GestionSocialConocimiento/apropiacion-social-del-conocimiento.pdf>:
- Davenport, T. and Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press.
- Espíndola, E, y León, A. (2002). Educación y conocimiento: una nueva mirada. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 30, 39-62.
- González, L. y Murillo, D. (2010). *Gestión del conocimiento y aprendizaje*. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2509/125656.pdf?sequence=1>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Martínez, I. y Ruiz, J. (2002). *Los procesos de creación del conocimiento: el aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento*. XVI Congreso Nacional de AEDEM. Alicante: Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). Universidad de Alicante.
- Marín, S. A. (2012). Apropiación social del conocimiento: una nueva dimensión de los archivos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(1), 55-62.
- McElroy, M. (2002). Social innovation capital. *Journal of Intellectual Capital*, 3(1), 30-39.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Un compromiso con las poblaciones vulnerables* (Altablero 2004). El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. MEN.
- Nonaka, I. (2007). *La empresa creadora de conocimiento*. Recuperado de https://materialesdecatedras.files.wordpress.com/2016/03/nonaka_la-empresa-creadora-de-conocimiento.pdf
- Núñez, J. (2010). El conocimiento entre nosotros: notas sobre las complejas articulaciones entre el conocimiento y la sociedad. *Revista Universidad de la Habana*, (271), 80-101.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco. (2007). *Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Buenos Aires, Argentina.



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe.
- Pérez, Y. y Coutín, A. (2005). *La gestión del conocimiento: un nuevo enfoque en la gestión empresarial*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352005000600004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Rantasa. (2004). The importance of tacit knowledge for sustaining a competitive advantage. *Our Economy (Nase Gospodarstvo)*, 50, 24-30.
- Roth, A. (2014). *Políticas públicas formulación, implementación y evaluación*. Aurora.
- Salazar, J. M. (2004). Algunas reflexiones sobre la gestión del conocimiento en las empresas. *Intangible Capital*, 0(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/47522660_Algunas_reflexiones_sobre_la_gestion_del_conocimiento_en_las_empresas_Algunas_reflexiones_sobre_la_gestion_del_conocimiento_en_las_empresas
- Sesento, L. (2008). *Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsg/trabajo_de_campo.html
- Spender, J. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 45-62.
- Tobón, S., Pimienta, J., y Garcia, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson
- Zack, M. (1999). Managing codified knowledge. *Sloan Management Review*, 40(4), 45-58.



AUTORES

Catalina Trujillo Vanegas 

Licenciada en preescolar, especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia, magíster en Educación y doctora en Educación y Cultura Ambiental. Docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil y coordinadora de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

Eliana Johana González Vargas 

Comunicadora social y periodista, magíster en Educación y Cultura de Paz. Asesora académica de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

Willian Sierra Barón 

Psicólogo, especialista en Gerencia de la Salud Ocupacional, especialista en Gerencia de Recursos Humanos, magíster en Educación, candidato a doctor en Psicología en la Universidad Católica de Colombia. Docente del Programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana.

Yury Alejandra Palacios Varón 

Licenciada en pedagogía infantil y magíster en Educación para la Inclusión.

Jesús David Matta Santofimio 

Psicólogo, especialista en Estadística, maestrando en Desarrollo.

Diana Paola Galindo Lavao 

Licenciada en pedagogía infantil, magíster en Educación para la Inclusión. Docente de preescolar de la Institución Educativa Gabriel García Márquez.

Lina Tatiana Sierra Barón 

Licenciada en pedagogía infantil, magíster en Educación para la Inclusión. Docente de aula primaria en la Institución Educativa San Antonio del Pescado.



Julieth Milena Rincón Perdomo 

Licenciada en pedagogía infantil, especialista en Integración Educativa para la Discapacidad, magíster en Educación. Docente de la Universidad Surcolombiana.

Dora Lilia Ortiz Ortiz 

Licenciada en educación infantil integrada, especialista en Integración para la Discapacidad, magíster en Educación para la Inclusión. Docente de aula de la Institución Educativa Juan XXIII, sede Agustín Codazzi.

Gloria Cecilia Izquierdo Bautista 

Licenciada en educación preescolar, magíster en Educación para la Inclusión. Docente de aula de la Institución Educativa El Caguán.

María Alejandra Castro 

Comunicadora social y periodista, magíster en Educación para la Inclusión. Profesional universitario del Hospital Universitario Hernando Moncaleano Perdomo.

Dilia Margoth Runceria 

Administradora financiera, magíster en Educación para la Inclusión.

Aidé Esperanza Farfán Santofimio 

Psicóloga, magíster en Educación para la Inclusión.

María Luisa Roldán 

Enfermera profesional, magíster en Educación para la inclusión. Docente universitaria de la Universidad Surcolombiana y de la Universidad Antonio Nariño.

Diana Carolina Cruz 

Licenciada en pedagogía infantil, magíster en Educación. Docente de la Universidad Surcolombiana.



Edna Julieth Castañeda Garzón 

Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades, lengua extranjera, magíster en Educación para la Inclusión. Docente de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, Tuluá, sede María Josefa Hormaza y de la Universidad Surcolombiana.

Natalia del Pilar Pascuas Muñoz 

Licenciada en pedagogía infantil, magíster en Educación para la Inclusión. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.

Nancy Paredes Bello 

Licenciada en educación preescolar, magíster en Educación para la Inclusión. Docente de la Institución Educativa Eduardo Santos, Neiva, sede Luis Carlos Galán.



EDUCACIÓN
PARA LA INCLUSIÓN:
ÁPORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN

Este libro se terminó de editar en julio de 2022



Educación para la Inclusión: aportes desde la investigación está compuesto por nueve capítulos que contienen resultados de investigaciones realizadas por estudiantes y docentes de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. En ellos, se expresan retos y posibilidades que, desde la óptica de los investigadores, posibilitan avanzar en el abordaje de los problemas latentes del contexto. Los trabajos que exponen los capítulos se vinculan con el recorrido histórico de los procesos de inclusión que se han llevado a cabo en el contexto surcolombiano en materia de formación posgradual y la apuesta conceptual que implica hablar de la categoría *educación para la inclusión*, su trayectoria y comprensión. Por otra parte, se expone un recorrido, a modo de estado del arte, frente a la producción académica relacionada con los temas de inclusión, diversidad y educación en el país. Finalmente, se presentan siete capítulos resultados de investigaciones que evidencian las tensiones presentes en diversos colectivos hegemónicamente excluidos en ámbitos relacionados, por ejemplo, con la religión, la educación, el medio ambiente y las políticas públicas.

