



**Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas Pijao, en el
municipio de Coyaima – Tolima: Una Ruta de atención educativa contextualizada**

Magali Perdomo Totena

Trabajo de grado para optar por el título de Doctor en Educación

Directora

Dra. Marcela Orduz Quijano. Ed. E.

Decanatura de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá

2024

Dedicatoria

A mis padres Jesús Emilio y Ana Flor que con su amor infinito son mi inspiración.

A mis hijas Melannie y Emily que con su amor infinito y palabras de apoyo siempre me han dado ánimo para continuar, sus abrazos han sido mi principal motivación.

A mi pequeña Pichis que me ha acompañado con su mirada en esas noches de intenso trabajo de lectura, escritura y reflexión.

A mis hermanitas que con sus palabras de aliento me animaron a no desistir de este camino que había iniciado.

Agradecimientos

Primeramente, a Dios por la fortaleza que me dio para no desfallecer en este propósito.

A los docentes de la Universidad Santo Tomás que en el transcurso de estos 4 años aportaron a mi formación y me ayudaron a consolidar esta investigación.

A los maestros de las instituciones educativas Guillermo Angulo Gómez de Coyaima Tolima y Alberto castilla de Guamo Tolima, por su paciencia y apoyo, en estos años en los que trabajamos juntos y a la par desarrollaba este proyecto de vida.

A los docentes y directivos que abrieron sus puertas para poder desarrollar esta investigación en las instituciones que lideran.

A la Dra. Marcela Orduz Quijano por el acompañamiento en mi proceso doctoral.

Contenido

Contenido

Resumen	13
Introducción	15
Capítulo 1. Generalidades del problema de investigación	18
1.1 Contexto sociodemográfico.....	18
1.1.1 Contexto socio educativo de la investigación.	22
1.1.2 Contexto del problema de investigación.	23
1.1.3 Consideraciones de la inclusión.	25
1.1.4 La discapacidad en el contexto de las instituciones educativas indígenas.	27
1.1.5 La interculturalidad socioeducativa.	28
1.1.6 La inclusión desde el contexto nacional y local.	29
1.1.7 La población estudiantil indígena en el municipio de Coyaima.	33
1.2 Objetivos	37
1.2.1 Objetivo general.....	37
1.2.2 Objetivos específicos.....	37
1.3 Supuesto de la investigación.....	38
1.4 Justificación del problema	38
Capítulo 2. Estado de la cuestión	44
2.1 Estado del arte	44
2.1.1. Fases del estado del arte	45
2.1.2. Inclusión de estudiantes con discapacidad.....	47
2.1.3. Percepciones de actores educativos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad	50
2.1.4. Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad.....	58
2.1.5. La interculturalidad y la inclusión	66
2.1.6. A manera de conclusión del estado del arte	69
Capítulo 3. Marco conceptual	74
3.1 Educación inclusiva.	75
3.1.2 Principios de la educación inclusiva.....	78

3.1.3 Educación inclusiva como derecho fundamental	80
3.1.4 Evolución histórica del concepto	82
3.1.5 Políticas internacionales sobre educación inclusiva.	84
3.1.6 Políticas nacionales de educación inclusiva.....	86
3.1.7 Barreras y facilitadores para la educación inclusiva.	88
3.1.8 Culturas, políticas y prácticas inclusivas	94
3.2 Discapacidad	96
3.2.1 Perspectivas conceptuales sobre discapacidad.	101
3.2.2 Estrategias y prácticas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula.....	105
3.3 Interculturalidad	107
3.3.1 Conceptualización de interculturalidad.	109
3.3.2 Interculturalidad crítica.....	111
3.3.3 Educación intercultural.	114
3.4 Población indígena.....	118
3.4.1 Educación indígena.	119
3.4.2 Políticas internacionales sobre educación indígena.	121
3.4.3 Políticas nacionales sobre educación indígena.....	122
3.4.4. Características y demandas de la educación indígena.....	123
3.4.5 Modelos educativos propios de los pueblos indígenas.	125
3.4.6. Inclusión de la discapacidad en la educación indígena.....	126
3.4.7 Desafíos para la educación indígena en Colombia.	128
3.5 Concepto de vivencia	130
3.6 Categorías de análisis.....	132
3.6.1 Inclusión de estudiantes con discapacidad.....	132
3.6.2 Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad.....	134
3.6.3 Prácticas interculturales inclusivas	136
Capítulo 4. Marco metodológico.....	139
4.1 Paradigma de la Investigación	139
4.2 Enfoque	140
4.3 Diseño	141
4.4 Ruta metodológica de la investigación	142

4.5 Técnicas e instrumentos	143
4.5.1 Entrevistas semi- estructuradas.....	143
4.5.2 Grupos focales.	143
4.5.3 Análisis documental.	144
4.5.4 Análisis de discurso	145
4.6 Participantes	146
4.7 Consideraciones éticas.....	150
4.7.1 Normativa asociada	150
4.8. Cronograma	152
Capítulo 5. Resultados.....	154
5.1 Objetivo Específico uno: Identificar los conocimientos y reflexiones de los estudiantes en torno a la inclusión de la discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima-Tolima.	159
5.2 Objetivo dos: Evidenciar las perspectivas de directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del municipio de Coyaima Tolima.....	160
5.3 Objetivo 3: Establecer los aportes de las políticas públicas con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, en las instituciones educativas indígenas Pijao del municipio de Coyaima Tolima.....	166
5.4 Análisis documental.....	169
5.5. Objetivo cuatro: Proponer una ruta de atención educativa contextualizada que fortalezca la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima.....	173
5.5.1. Aspectos políticos	175
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones	201
6.1 Conclusiones	201
6.1.1. En cuanto al análisis de la IED en instituciones educativas indígenas Pijao, en el municipio de Coyaima – Tolima, para proponer una ruta de atención educativa contextualizada.....	201
6.1.2 En cuanto al reconocimiento de los saberes y reflexiones de los estudiantes, así como las perspectivas de directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios, entorno a la IED en las instituciones educativas indígenas Pijao del municipio de Coyaima Tolima.....	202
6.1.3 En cuanto a los aportes de las políticas públicas con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, en las instituciones educativas indígenas Pijao del municipio de Coyaima Tolima. ...	204

6.1.4 En cuanto a la ruta de atención educativa contextualizada que fortalezca la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima.....	206
6.2 Recomendaciones.....	208
6.2.1 Recomendaciones en articulación de políticas públicas.....	211
6.3 Aportes a la línea de investigación.....	213
6.4 Limitaciones de la investigación.....	213
6.5 Planteamiento de investigaciones futuras	215
7. Referencias	219
8. ANEXOS	249

Lista de figuras

Figura 1. Contexto sociodemográfico	19
Figura 2. Último grado aprobado por las personas con discapacidad registradas	89
Figura 3. Impedimentos para acceder y aumentar el grado de escolaridad de las personas con discapacidad	90
Figura 4. Percepción de acceso al sistema educativo de las personas con discapacidad	100
Figura 5. Personas con discapacidad según Grupo Étnico	127
Figura 6. Marco metodológico	139
Figura 7. Categoría barreras para la inclusión	156
Figura 8. Categoría Inclusión desde la perspectiva de actores educativos	157
Figura 9. Categoría Políticas y normativas institucionales	158
Figura 10. Categoría Propuestas y mejoras para la inclusión	158
Figura 11. Nube de palabras para directivos y docentes	161
Figura 12. Nube de palabras para las entrevistas de los padres	165
Figura 13. Saturación por tema para la categoría de políticas y normativas institucionales	166

Lista de tablas

Tabla 1. Documentos soporte del estado del arte	47
Tabla 2. Tensiones, tendencias y vacíos encontrados en las investigaciones	71
Tabla 3. Clasificación de las discapacidades	97
Tabla 4. Etapas de la investigación.....	142
Tabla 5. Descripción de las instituciones educativas participantes	146
Tabla 6. Descripción sociodemográfica de los participantes	147
Tabla 7. Criterios de selección de los participantes	148
Tabla 8. Cronograma de actividades para la investigación.....	152
Tabla 9. Triangulación por fuentes: directivos, docentes, estudiantes, estudiantes y familias .	162
Tabla 10. Triangulación con el análisis documental.....	170

Listado de Anexos

Anexo A. Formato consentimiento informado para directivos.....	249
Anexo B. Formato consentimiento informado docentes.....	253
Anexo C. formato consentimiento informado Estudiantes	257
Anexo D. Formato asentimiento estudiantes participantes.....	261
Anexo E. formato consentimiento padres de familia y/o cuidadores de estudiantes menores de edad participantes en el grupo focal.....	263
Anexo F. formato consentimiento padres de familia y/o cuidadores.....	269
Anexo G. formato consentimiento informado para líderes comunitarios	273
Anexo H. formato entrevista a directivos	277
Anexo I. Formato entrevista a docentes.....	279
Anexo J. Formato entrevista padres de familia.....	281
Anexo K. Formato entrevista lideres comunitarios	283
Anexo L. Formato instrumento grupo focal estudiantes.....	285
Anexo M. Acto administrativo	286

Abreviaturas

AAIDD:	Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina
CIF:	Clasificación Internacional de Funcionamiento
DUA:	Diseño Universal para el Aprendizaje
ED:	Estudiantes con Discapacidad
EI:	Educación Inclusiva
IED:	Inclusión de Estudiantes con Discapacidad
IEIP:	Institución Educativa Indígena Pijao
ICFES:	Instituto para el Fomento de la Educación Superior
INSOR:	Instituto Nacional para Sordos
LSC:	Lengua de Señas Colombiana
MSPS:	Ministerio de Salud y Protección Social
MEN:	Ministerio de Educación Nacional
ODS:	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OIT:	Organización Internacional del Trabajo
OMS:	Organización Mundial de la Salud
ONU:	Organización de Naciones Unidas
PEC:	Proyecto Educativo Comunitario
PEI:	Proyecto Educativo Institucional
PIAR:	Plan Individual de Ajustes Razonables
RLCPD:	Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad
RUAF:	Registro Único de Afiliados
SEIP:	Sistema de Educación Indígena Propio

SIMAT:	Sistema Integrado De Matrícula
TEA:	Trastorno del Espectro Autista
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

Esta tesis doctoral analiza la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad (IED) en instituciones educativas indígenas Pijao de Coyaima, Tolima, con el objetivo de examinar las prácticas inclusivas actuales, identificar barreras y facilitadores, y proponer una ruta hacia una atención educativa pertinente. Utilizando un enfoque cualitativo, se recopilaron datos mediante análisis documental, grupos focales y entrevistas semiestructuradas con directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios. Los resultados pusieron de relieve desafíos importantes en la implementación de prácticas inclusivas, como la falta de infraestructura accesible, escasez de recursos didácticos adaptados y limitada formación docente en inclusión y diversidad cultural. A pesar de los avances normativos en Colombia sobre inclusión educativa, persisten brechas en su aplicación en las instituciones indígenas Pijao de Coyaima. La participación de los educadores es fundamental, además de identificar áreas de mejora en la colaboración entre instituciones, familias y líderes comunitarios. La tesis propone fortalecer la formación del profesorado en educación inclusiva e intercultural, mejorar la infraestructura y los recursos didácticos, promover una cultura escolar inclusiva mediante políticas específicas y fomentar la colaboración entre todos los actores. Además, sugiere adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas para integrar la diversidad cultural de los estudiantes. Se concluye que la IED en contextos indígenas Pijao requiere una mirada integral que contemple las dimensiones pedagógicas, culturales y sociales; se enfatiza en la necesidad de un compromiso sostenido y una inversión significativa en recursos y capacitación para lograr una educación inclusiva e intercultural.

Palabras claves: discapacidad, educación inclusiva; instituciones educativas indígenas, interculturalidad

Summary

This doctoral thesis analyses the Inclusion of Students with Disabilities (IED) in indigenous educational institutions Pijao in Coyaima, Tolima, with the aim of examining current inclusive practices, identifying barriers and facilitators, and proposing strategies for effective intervention. Using a qualitative approach, data were collected through documentary analysis, focus groups, and semi-structured interviews with principals, teachers, students, parents, and community leaders. The results highlighted important challenges in the implementation of inclusive practices, such as the lack of accessible infrastructure, scarcity of adapted teaching resources, and limited teacher training in inclusion and cultural diversity. Despite regulatory advances in Colombia on educational inclusion, gaps persist in its application in indigenous institutions in Coyaima. The participation of educators is key, but areas for improvement are identified in the collaboration between schools, families, and community leaders. The thesis proposes strengthening teacher training in inclusive and intercultural education, improving infrastructure and teaching resources, promoting an inclusive school culture through specific policies, and fostering collaboration among all stakeholders. It also suggests adapting the curriculum and pedagogical practices to reflect the cultural diversity of students. It concludes that IED in indigenous contexts requires a comprehensive approach that considers pedagogical, cultural, and social dimensions, and emphasizes the need for sustained commitment and significant investment in resources and training to achieve inclusive and intercultural education.

Keywords: disability, inclusive education; interculturality; indigenous educational institutions

Introducción

La educación inclusiva (EI) es una cuestión central en la investigación educativa a nivel global, debido a su potencial para el fomento de la igualdad, la justicia social y La calidad de la educación para los estudiantes, independientemente de sus características individuales o contexto sociocultural. Como señala Ainscow (2019), “La inclusión educativa es un esfuerzo continuo por mejorar el sistema educativo para dar cabida a las diversas necesidades de los alumnos y eliminar cualquier obstáculo que dificulte su participación y aprendizaje” (p. 4). De este modo, la investigación en EI busca generar conocimientos y estrategias que permitan lograr sistemas educativos más equitativos e inclusivos.

En el contexto latinoamericano, la EI enfrenta desafíos particulares relacionados con la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de la región. Según Blanco (2021), “La (EI) en América Latina requiere un abordaje interseccional que considere las múltiples formas de exclusión y discriminación que enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos pertenecientes a grupos históricamente marginados como los pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, entre otros” (p. 23).

En este contexto, la investigación sobre EI en comunidades indígenas adquiere especial relevancia, ya que estos grupos han sido tradicionalmente excluidos y discriminados en los sistemas educativos convencionales, lo que ha generado brechas significativas en su acceso, permanencia y logros educativos (Mato, 2020).

La presente investigación adscrita a la línea de investigación Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía se propone analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en Instituciones Educativas Indígenas Pijao (IEIP), con el objetivo de comprender los desafíos, posibilidades de progreso estrategias para promover una (EI) e intercultural en estos contextos.

Como afirma Guzmán (2022), “la (EI) en contextos indígenas requiere un enfoque que articule la atención a la diversidad con la valoración y fortalecimiento de las identidad cultural y lingüísticas de estos pueblos” (p. 15).

Este estudio adopta un marco de derechos humanos y justicia social, reconociendo la educación como un derecho esencial que debe garantizarse universalmente, sin ninguna discriminación. Asimismo, se inserta en el enfoque de la educación intercultural, que promueve el diálogo, el respeto y donde la pluralidad cultural sea valorada como un elemento favorecedor de los procesos educativos (Walsh, 2010).

La importancia de esta investigación radica en su capacidad de generar una comprensión específica y contextualizada de la inclusión educativa en las comunidades indígenas Pijao, que permita la exploración de estrategias pedagógicas y políticas educativas pertinentes y eficientes para garantía de una mejor educación para los estudiantes en este contexto. Como plantea Hernández (2021), “la investigación en IED debe contribuir a visibilizar y transformar las inequidades educativas que enfrentan los grupos más vulnerables, aportando soluciones creativas y colaborativas” (p. 8).

De esta manera el documento se estructura en seis capítulos a saber: en el primero se aborda todo lo referente al problema de investigación y los aspectos relacionados para situarlo; de igual manera, se delimita el supuesto y la justificación. En el segundo capítulo se trabaja el estado de arte que compila investigaciones recientes de fenómeno de interés tanto en el ámbito nacional como internacional. El capítulo tercero desarrollo tanto el marco conceptual como el teórico, que expone conceptos importantes como la discapacidad, interculturalidad, población indígena y el concepto de vivencia. El marco metodológico se expone en el capítulo cuatro, donde se evidencia el paradigma (cualitativo), el enfoque, el diseño y la ruta metodológica. De igual forma se exponen

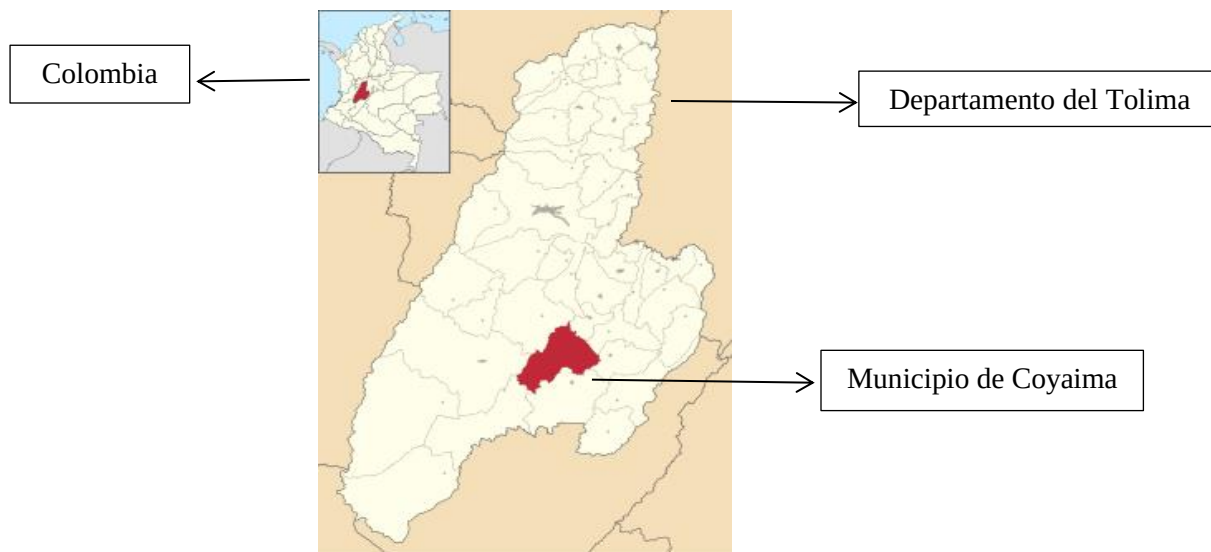
las técnicas e instrumentos, junto a los participantes y las consideraciones éticas. El capítulo cinco resume todos los resultados de la investigación y finalmente el capítulo seis se compone de las conclusiones, recomendaciones, aportes, limitaciones y perspectivas de investigación a futuro.

Capítulo 1. Generalidades del problema de investigación

En este capítulo se enmarca geográficamente el contexto donde se realizó la investigación y se delimitan temas para entender de manera situada la problemática: la interculturalidad, la inclusión, la discapacidad, entre otros, que en conjunto ponen de presente la situación actual de estudiantes indígenas en instituciones educativas. En esa medida, se explicita la pregunta que guía el estudio, su objetivo general —y específicos— además de la justificación de problema, que pone el énfasis en la importancia de reducir brechas en el acceso y permanencia en el sistema educativo de estudiantes de contextos que tradicionalmente han experimentado dificultades para garantizar el derecho a la educación.

1.1 Contexto sociodemográfico

El municipio de Coyaima, situado en la región meridional del departamento del Tolima, Colombia, constituye un caso de estudio significativo para el análisis sociocultural y los retos que enfrentan las comunidades indígenas en el contexto latinoamericano contemporáneo. Con una extensión aproximada de 664 kilómetros cuadrados, Coyaima presenta una geografía diversa que abarca desde las llanuras del valle del río Magdalena hasta las estribaciones de la Cordillera Central, configurando un entorno ecológico complejo que ha influido profundamente en la evolución histórica y cultural del pueblo Pijao, ver figura 1.

Figura 1.*Contexto sociodemográfico*

Fuente: Enciclopedia Libre Wikipedia (2012)

La presencia predominante de la comunidad Pijao en Coyaima ofrece un campo fértil para el estudio de los procesos de resistencia cultural, adaptación y reconstrucción identitaria en un contexto de modernización y globalización. Los Pijao, reconocidos históricamente por su férrea resistencia a la colonización española, han experimentado profundas transformaciones culturales, siendo la pérdida de su lengua ancestral uno de los cambios más significativos y dramáticos. Este hecho subraya la intensidad de los procesos de aculturación y las presiones socioeconómicas externas que han enfrentado.

La desaparición de la lengua Pijao representa una ruptura fundamental en la transmisión intergeneracional de conocimientos y cosmovisiones, lo que pone de presente desafíos significativos para la preservación y revitalización de la identidad cultural. No obstante, es importante reconocer que la identidad étnica trasciende el ámbito lingüístico, manifestándose en

otras esferas como las prácticas medicinales tradicionales, las formas de organización social, y una relación particular con el territorio que va más allá de la mera ocupación física, adentrándose en dimensiones simbólicas y espirituales.

En este contexto de pérdida lingüística, la comunidad Pijao de Coyaima enfrenta una serie de desafíos estructurales que ponen a prueba su resiliencia cultural y su capacidad de adaptación. Esta situación se ve exacerbada por tensiones relacionadas con la tenencia y uso de la tierra, donde los reclamos por territorios ancestrales colisionan frecuentemente con intereses económicos externos y políticas de desarrollo que no siempre consideran las particularidades culturales y las necesidades específicas de la comunidad indígena Pijao.

El ámbito educativo presenta desafíos específicos en sus esfuerzos por implementar modelos de educación intercultural se enfrentan no solo a limitaciones presupuestales y carencia de personal docente cualificado, sino también a la tarea de integrar y revitalizar elementos culturales Pijao en un contexto donde el conocimiento occidental es el predominante. Esta situación plantea interrogantes sobre cómo preservar y transmitir conocimientos tradicionales y valores culturales sin el vehículo lingüístico original.

La intersección entre las prácticas culturales tradicionales y los imperativos del desarrollo económico moderno genera tensiones adicionales. Las actividades económicas tradicionales se ven desafiadas por la presión hacia la integración en economías de mercado más amplias. Este proceso de transición económica no solo tiene implicaciones materiales, sino que también conlleva transformaciones en las organizaciones sociales y en los sistemas de valores de la comunidad, potencialmente acelerando la erosión de prácticas culturales distintivas.

A pesar de estos desafíos multidimensionales, incluida la pérdida de su lengua, la comunidad Pijao de Coyaima demuestra una notable capacidad de resiliencia y adaptación. Se

observan iniciativas emergentes de desarrollo sostenible, esfuerzos de revitalización cultural que buscan fortalecer otros aspectos de la identidad Pijao, y proyectos que intentan integrar el conocimiento tradicional con prácticas modernas de conservación y agricultura. Estos esfuerzos no solo buscan la mejora de las circunstancias de vida, sino que también buscan fortalecer la cohesión social y el orgullo cultural, elementos cruciales para la supervivencia y el florecimiento de la identidad Pijao en el contexto contemporáneo.

Coyaima y su comunidad Pijao ofrece un prisma a través del cual se pueden examinar cuestiones más amplias relacionadas con los derechos indígenas, la preservación cultural en ausencia de la lengua ancestral y la equidad social en América Latina. La complejidad de las dinámicas observadas en este contexto específico pone de manifiesto la necesidad de miradas interdisciplinarias que puedan capturar la multidimensionalidad de los desafíos enfrentados por las comunidades indígenas en la era de la globalización, especialmente aquellas que han experimentado pérdidas culturales significativas como la de su lengua.

Futuros procesos investigativos en este campo podrían favorecerse de un análisis más profundo de las estrategias de resistencia, adaptación y reconstrucción identitaria empleadas por la comunidad Pijao, así como de un examen crítico de las políticas públicas y las intervenciones de desarrollo dirigidas a esta población. Tal enfoque no solo contribuiría al corpus de conocimiento sobre las dinámicas socioculturales en comunidades indígenas que han perdido elementos fundamentales de su cultura, sino que también podría informar políticas más efectivas y culturalmente sensibles para abordar los desafíos contemporáneos que enfrentan estas comunidades en sus esfuerzos por mantener y revitalizar su identidad étnica.

1.1.1 Contexto socio educativo de la investigación.

En las últimas décadas, la EI ha estado en un importante foco de atención en el contexto de la educación mundial. El objetivo principal es la garantía del acceso equitativo a una educación de alta calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características particulares o de su origen sociocultural. De acuerdo con las conclusiones de Ainscow (2019), la inclusión se refiere a un esfuerzo continuo para mejorar las escuelas con el fin de dar atención a las particularidades de los educandos. Como resultado, se ha producido un notable aumento de la importancia de la investigación sobre este tópico, con un énfasis específico en las políticas educativas, los enfoques pedagógicos, la preparación del profesorado y la presencia de la comunidad.

En Latinoamérica, la EI enfrenta desafíos particulares relacionados con la inequidad social, la diversidad cultural y la persistencia de barreras para el aprendizaje y la participación de ciertos grupos poblacionales. Según Blanco (2021):

La región se caracteriza por profundas desigualdades sociales que se reflejan en el ámbito educativo, donde persisten brechas en el acceso, permanencia y logros de aprendizaje entre estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos, zonas geográficas y pertenencia étnica. Avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos requiere políticas intersectoriales que aborden estas desigualdades estructurales. (p. 35)

En este escenario, la investigación sobre IED y particularmente en contextos indígenas adquiere especial relevancia, dado que estas comunidades han tenido que ser históricamente excluidas y discriminadas, lo que ha limitado sus oportunidades educativas. Como lo plantea López (2019), “la educación intercultural bilingüe ha sido una demanda central de los pueblos indígenas para fortalecer sus identidades culturales y lingüísticas, pero su implementación aún enfrenta múltiples barreras” (p. 27).

Asimismo, la IED en escuelas indígenas supone un doble desafío, al intersecar las variables de etnicidad y discapacidad. En este sentido, Fernández (2020), advierte que “las políticas inclusivas de educación tienden a homogeneizar las particularidades de los estudiantes con discapacidad, sin considerar sus contextos culturales específicos” (p. 43). Por ello, resulta fundamental desarrollar investigaciones situadas que aborden esta problemática desde una mirada intercultural y de derechos humanos.

En Colombia, se han realizado avances aceptables en los ámbitos de la EI e intercultural, pero persisten brechas en su implementación efectiva, especialmente en territorios indígenas. Según cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), “solo el 35% de los estudiantes en comunidades indígenas accede a una educación contextualizada y de calidad” (p. 18). Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la investigación en este campo, para comprender las barreras y oportunidades específicas que enfrentan estas poblaciones y generar estrategias contextualizadas de inclusión educativa.

1.1.2 Contexto del problema de investigación.

La presente investigación, desde su concepción inicial, se planteó explorar las categorías de EI, junto con políticas y prácticas interculturales inclusivas en el contexto indígena Pijao del municipio de Coyaima, Tolima. En este capítulo, se realizará una aproximación preliminar a estas categorías, las cuales se desarrollarán con mayor profundidad en el marco teórico y cuyos resultados se irán presentando a lo largo del documento. De esta manera se da un contexto general en el que se sitúa la problemática de investigación, lo que establece los fundamentos para el análisis subsiguiente de la inclusión de los estudiantes con discapacidad ED en el entorno intercultural indígena de Coyaima.

En los últimos años se ha recibido más atención la EI en entornos indígenas, especialmente en Colombia. La presencia de diversos grupos étnicos y culturales en el país es un aspecto fundamental de nuestra sociedad. Aunque se han producido mejoras en la normativa y la política en torno a la inclusión educativa y la sensibilización sobre la diversidad, todavía se presentan grandes disparidades en la disponibilidad, la permanencia y la calidad de la enseñanza para niños y niñas con discapacidad que pertenecen a grupos indígenas.

Las políticas educativas y los programas de inclusión se han diseñado desde una perspectiva homogénea y estandarizada, sin tener en cuenta las particularidades culturales, lingüísticas y epistemológicas de los pueblos indígenas. Esto ha generado tensiones y desencuentros entre los enfoques de EI y los proyectos educativos propios de las comunidades, que buscan preservar y fortalecer su identidad, saberes y prácticas ancestrales.

Además, la falta de capacitación docente en temáticas de inclusión y diversidad, sumada a la escasez de recursos y materiales educativos adaptados a los contextos indígenas, dificulta la implementación de pedagogías pertinentes y efectivas para atender a los E.D esto se suman las barreras actitudinales, los estereotipos y la discriminación que enfrentan estos estudiantes, tanto por su condición de discapacidad como por su pertenencia étnica.

En este contexto, es necesario llevar a cabo una investigación exhaustiva para comprender a fondo las experiencias, desafíos y oportunidades de la IED en los establecimientos educativos indígenas Pijao. En esa medida, se debe adoptar un enfoque situado y contextualizado que reconozca las perspectivas, conocimientos y prácticas de las comunidades, y que proponga alternativas y estrategias de intervención que integren los principios de la EI con los proyectos educativos propios de los pueblos indígenas.

Así el propósito fue generar aportes novedosos a la inclusión educativa en entornos caracterizados por la diversidad cultural. Se pretende enriquecer el panorama educativo promoviendo una enseñanza equitativa y de calidad para los educandos, sin distinción alguna. Además, se busca poner de manifiesto las vivencias y retos que enfrentan los ED en las Instituciones educativas indígenas, así como formular recomendaciones y propuestas de acción que impulsen el avance hacia un sistema educativo auténticamente inclusivo y respetuoso de la diversidad.

1.1.3 Consideraciones de la inclusión.

En los últimos años, la EI ha cobrado cada vez más importancia a escala mundial. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), es crucial priorizar la provisión de una EI y de calidad para todos, sin ningún tipo de discriminación. Este objetivo es un componente clave de los Objetivos de Desarrollo Sostenible —ODS— establecidos por las Naciones Unidas. Los esfuerzos realizados para abordar esta cuestión no han logrado acabar con las grandes disparidades en el acceso, la participación y el rendimiento educativo de los educandos de grupos marginados o vulnerables (Ainscow et al., 2022).

En el contexto latinoamericano, la situación no es diferente. Tal como lo menciona De la Cruz (2017), Latinoamérica sigue siendo una región con profundas desigualdades, a pesar del desarrollo económico experimentado en los últimos años. Estas desigualdades no solo se manifiestan en términos de ingresos, sino también en el acceso y la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes de diferentes grupos sociales (Organización de las Naciones Unidas, 2016).

En el corazón del departamento del Tolima, Colombia, se encuentra el municipio de Coyaima, un territorio ancestral habitado por comunidades indígenas que han luchado por preservar su identidad, cultura y tradiciones a lo largo de los años.

En los establecimientos educativos indígenas de Coyaima, la EI se presenta como una situación compleja y multidimensional. A pesar de los avances normativos y los esfuerzos de la comunidad educativa, aún persisten barreras que dificultan acceder a la enseñanza y la participación de estos estudiantes en condiciones de igualdad y dignidad. La falta de recursos, infraestructura adecuada y materiales adaptados a las necesidades específicas de los ED, sumado a la escasa formación docente en estrategias pedagógicas inclusivas e interculturales, son algunos de los obstáculos que enfrentan estas instituciones en su camino hacia una educación verdaderamente inclusiva. Asimismo, las concepciones y actitudes hacia la discapacidad, arraigadas en patrones culturales y sociales, pueden influir en la manera en que la comunidad educativa aborda la inclusión. La necesidad de la comprensión y valoración de la diversidad desde una perspectiva de derechos y equidad se hace evidente en este contexto.

Ante esta realidad, surge la imperiosa necesidad de analizar en profundidad como viven el día a día la inclusión los ED en estas instituciones indígenas de Coyaima, con el fin de identificar fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora. Solo a través de una comprensión situada y contextualizada de esta realidad, será posible fundamentar una ruta que promueva la construcción de entornos educativos más inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad.

El objetivo de esta investigación es analizar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del municipio de Coyaima, Tolima, para proponer una ruta hacia una atención educativa pertinente. En coherencia, este tema requiere

de la dedicación y participación proactiva de toda la comunidad, con el fin de avanzar hacia una sociedad justa e imparcial que beneficie a todos los involucrados.

1.1.4 La discapacidad en el contexto de las instituciones educativas indígenas.

La discapacidad en el contexto de las instituciones educativas indígenas de Coyaima, Tolima, constituye un desafío importante que exige medidas inmediatas y concretas. En el trabajo de campo se observó directamente las dificultades que experimentan los ED al intentar acceder a una (EI) y de excelencia.

Al observar las aulas de los establecimientos educativos indígenas Pijao de Coyaima, se evidencia que la carencia de recursos, personal especializado eficaces constituyen un obstáculo para la IED. Estas deficiencias contribuyen a mantener las disparidades educativas y afectan negativamente el derecho universal a la educación.

En las interacciones con el personal docente, directivos y progenitores, se evidenció su inquietud y desaliento frente a la problemática. Varios manifestaron su sensación de impotencia al carecer de los recursos adecuados para atender de forma apropiada a los ED. Además, subrayaron la imperiosa necesidad de formación y respaldo para poder abordar de manera eficaz la diversidad de estos estudiantes.

Se considera entonces como aspecto fundamental analizar a fondo este problema, descubrir las causas profundas y ofrecer soluciones que garanticen el derecho a una EI e igualitaria, independientemente de sus particularidades. Atendiendo este imperativo, se puede avanzar hacia una sociedad más equitativa, en la que la discapacidad no impida la plena realización de las habilidades y el potencial de cada individuo.

La implementación de la EI en los establecimientos educativos indígenas Pijao de Coyaima, Tolima, requiere un fuerte compromiso y medidas deliberadas de todas las partes implicadas. Es esencial invertir en recursos, formación de profesores, modificaciones curriculares y promover una cultura inclusiva que apoye y celebre la diversidad. Desde esta mirada se puede caminar hacia un sistema educativo que de garantía a la equiparación de oportunidades y fomente el crecimiento integral de cada estudiante, sin excluir a nadie.

1.1.5 La interculturalidad socioeducativa.

La interculturalidad socioeducativa en el contexto de los establecimientos educativos indígenas de Coyaima, Tolima, se presenta como un reto y una oportunidad para construir una EI pertinente. En este escenario, donde convergen diversas culturas, saberes y cosmovisiones, la EI adquiere una dimensión compleja que requiere abordarse desde una perspectiva intercultural.

Es aquí donde la interculturalidad emerge como un enfoque fundamental para transformar estas realidades. Implica reconocer, valorar y potenciar el patrimonio cultural de las comunidades indígenas, sus saberes ancestrales y sus formas de entender y vivir la discapacidad, supone también un diálogo horizontal y respetuoso entre las diferentes visiones y prácticas, buscando puntos de encuentro y complementariedad.

Dado lo anterior, la EI e intercultural se convierte en un horizonte hacia el cual transitar, una educación que no solo brinde garantía al acceso y a la permanencia de los ED, sino que también promueva su participación, el desarrollo integral y el respeto a su identidad cultural. Una educación que sea capaz de adaptar sus currículos, metodologías y evaluaciones a las necesidades y potencialidades de cada estudiante, valorando la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo.

Para avanzar en esta dirección, es necesario un trabajo articulado y colaborativo entre cada individuo de la comunidad educativa: docentes, directivos, familias, líderes indígenas y, por supuesto, los propios ED. Es necesario fortalecer la educación y la formación de los educadores en temas de inclusión e interculturalidad, así como generar espacios de auto aprendizaje a partir de sus experiencias.

Asimismo, es fundamental visibilizar y potenciar las experiencias y buenas prácticas que ya existen en estas comunidades, aquellas iniciativas que desde la creatividad y el compromiso están abriendo caminos hacia una educación más inclusiva e intercultural. Tomarlas como punto de referencia, sistematizarlas y replicarlas puede ser un motor de cambio poderoso.

La interculturalidad socioeducativa en el contexto de Coyaima, Tolima, invita a construir una educación donde todos los estudiantes, con o sin discapacidad, puedan aprender, crecer y desarrollarse plenamente, en armonía con su cultura y su territorio. Un desafío complejo, pero también una oportunidad para tejer una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad.

Desafortunadamente, muchas instituciones no son inclusivas, dependiendo del contexto, puede existir discriminación por etnia, género, condición social u otros factores, debido al desconocimiento sobre este término y el equilibrio de posibilidades para todos los estudiantes. Esta situación puede tener enormes consecuencias negativas tanto en el clima escolar como en el bienestar psicosocial de los educandos excluidos y sus familias.

1.1.6 La inclusión desde el contexto nacional y local.

En Colombia, el Decreto 1075 de 2015 y el Decreto 1421 de 2017 constituyen un marco legal sólido para promover la inclusión educativa. No obstante, la implementación efectiva de estas políticas y prácticas inclusivas en los establecimientos educativos indígenas de Coyaima Tolima

continúa siendo un reto significativo. Desde mi perspectiva como investigadora, considero que esta situación se origina, en parte, por la limitada apropiación y comprensión de los lineamientos y directrices por parte los establecimientos educativos.

En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha publicado diversos documentos y lineamientos para promover la inclusión, como el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, los Lineamientos para promover la gestión escolar inclusiva Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) y los Lineamientos de política de inclusión y equidad: Educación para todas las personas sin excepción Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021). Sin embargo, como señala Gómez (2021), “la escasa apropiación de estos lineamientos impide que las instituciones indígenas de Coyaima Tolima realicen las mejoras esenciales en políticas, culturas y prácticas inclusivas” (p. 120).

Es menester enfatizar en que la inclusión educativa trasciende la atención a las personas con discapacidad y abarca a la totalidad de los estudiantes, sin importar su procedencia étnica, cultural, social o económica. En este sentido, este trabajo se alinea plenamente con la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), que resalta la importancia de apreciar la diversidad y asegurar que la totalidad de los educandos tengan la oportunidad de acceder a una educación de calidad que se adapte a sus necesidades y características individuales.

Desde este análisis, un enfoque más abarcador de la inclusión educativa es fundamental para construir sistemas educativos equitativos y justos, donde cada estudiante sea valorado y tenga la posibilidad de desarrollar su máximo potencial. Esto implica no solo la garantía de poder acceder al sistema educativo, sino también brindar los apoyos y ajustes pertinentes para que la totalidad de

los educandos puedan participar y aprender en igualdad de condiciones. Además, se considera que esta visión amplia de la EI contribuye a fomentar sociedades más inclusivas y cohesionadas, donde se respete y celebre la diversidad humana en todas sus formas. Al promover la convivencia y el aprendizaje entre estudiantes de diferentes orígenes y capacidades, se sientan las bases para construir comunidades más tolerantes, empáticas y solidarias.

El informe alternativo de las Organizaciones de Personas con Discapacidad de Colombia (2021), arroja luz sobre la alarmante situación de subregistro de esta población en el país. Según los datos presentados, para 2019 solo se había identificado y localizado al 2,3% de las personas con discapacidad, lo que corresponde a 1.298.738 personas. Esta cifra resulta preocupante al contrastarla con el Censo General del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005), donde se reportó más del doble de esta población.

Desde una perspectiva analítica, este subregistro tiene graves implicaciones para las personas con discapacidad en Colombia. Al no ser identificadas y caracterizadas adecuadamente, se ven expuestas a un desconocimiento generalizado de sus condiciones socioeconómicas, educativas, laborales y familiares. Esto dificulta el planteamiento de políticas públicas efectivas y focalizadas que respondan a sus necesidades específicas.

Además, el hecho de que más del 50% de la población con discapacidad no esté siendo visibilizada en los registros oficiales, pone de relieve la existencia de barreras de accesibilidad a los procesos de identificación y caracterización. Esto podría estar relacionado con factores como la falta de información, el estigma social, las dificultades de movilidad o la ubicación geográfica de estas personas, especialmente en zonas rurales o apartadas.

Las investigaciones citadas hacen hincapié en los obstáculos con que se encuentran las personas con discapacidad en Colombia a la hora de ejercer plenamente sus derechos y acceder a

los servicios esenciales. Como investigadora, abogo firmemente por que el Estado colombiano agilice el registro y la clasificación de esta comunidad. Esto es fundamental, ya que proporciona un conocimiento más exhaustivo de sus circunstancias y necesidades específicas. Sólo se pueden diseñar y ejecutar políticas públicas eficaces para cambiar la calidad de vida si se obtiene un diagnóstico preciso. Además, las sugerencias del informe están alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, específicamente el número cuatro: Educación de calidad. Esto es un buen elemento, ya que, incorpora la inclusión de las personas con discapacidad en un plan de desarrollo mundial; lo que podría aumentar el protagonismo y la urgencia de este problema en la agenda pública nacional.

No obstante, para realizar un examen exhaustivo, es importante seguir explorando las perspectivas y los encuentros de primera mano de las personas con discapacidad y sus familias. De este modo se obtendrá una comprensión más experiencial de los obstáculos a los que se enfrentan a diario. Sus testimonios podrían mejorar el diagnóstico y el desarrollo de soluciones más pertinentes y contextualizados.

Según datos de la investigación realizada por la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2021), Colombia ha adoptado planes, políticas y programas específicos en muchos sectores para garantizar el cumplimiento de la Convención. Estas iniciativas implican el despliegue de recursos y presupuestos especializados, así como la integración de la estrategia de discapacidad en sectores prioritarios. Se ha avanzado en el campo de la legislación, como el restablecimiento de los derechos legales de las personas con discapacidad y el fomento de la inclusión educativa. La educación es un tema fundamental que requiere el trabajo mancomunado entre el gobierno

nacional y los gobiernos locales, así como la cooperación internacional, para mejorar la inclusión de las personas con discapacidad en Colombia.

A pesar de los avances mencionados, persisten desafíos significativos para alcanzar una sociedad verdaderamente inclusiva. Según Gómez y Rodríguez (2020), uno de los importantes inconvenientes que enfrentan las personas con discapacidad en Colombia es la negación de oportunidades educativas debido a prejuicios y la falta de consideración de las condiciones y particularidades de los estudiantes. Además, se requieren ajustes en el entorno físico para que se dé una participación plena de las personas con discapacidad en todos los contextos de la vida social, como señalan Hernández et al. (2021).

1.1.7 La población estudiantil indígena en el municipio de Coyaima.

Los obstáculos que enfrentan los establecimientos educativos indígenas Pijao en Coyaima, Tolima, son particularmente significativos. Aunque a nivel nacional se han mejorado las políticas inclusivas, estas comunidades enfrentan desventajas causadas por factores socioeconómicos, culturales y geográficos que limitan el acceso de los ED a una educación integral, inclusiva y efectiva (Corporación Universitaria Iberoamericana, 2021). Berríos y Mena (2016), afirman que estas instituciones enfrentan retos para ajustar sus métodos de enseñanza y facilitar la participación de los alumnos con discapacidad en el proceso educativo.

A esto se suma que las instituciones educativas indígenas Pijao de Coyaima enfrentan retos como la escasez de recursos y el desconocimiento de pedagogías que optimicen la atención a la diversidad (López y Guzmán, 2022). Esta situación se ve agravada por la ubicación geográfica de estas comunidades, frecuentemente situadas en zonas rurales remotas que plantean problemas de accesibilidad, lo que impide la facilitación de servicios de apoyo y la realización de adaptaciones adecuadas (Ramírez, 2021).

A pesar de los avances logrados, persisten diversos desafíos que deben superarse para lograr una sociedad más inclusiva en Colombia. Entre las más importantes dificultades con las que se encuentran las personas con discapacidad se destaca la atención de oportunidades educativas, la cual suele estar influenciada por prejuicios y una consideración insuficiente de las necesidades específicas de este grupo de estudiantes. Asimismo, es esencial implementar ajustes en el entorno que faciliten la total participación de las personas con discapacidad en todos los contextos de la vida social.

Se evidencia que, en las comunidades indígenas Pijao del municipio de Coyaima, Tolima existe un desconocimiento sobre el manejo adecuado de la discapacidad, lo cual contribuye a la estigmatización y limitación de la inclusión plena de los ED. Esta situación conlleva a prácticas segregacionistas que afectan su autoestima y autoconcepto. Según el censo nacional de población y vivienda (DANE 2018), la población del municipio de Coyaima es mayoritariamente indígena Pijao y se encuentra organizada en 26 resguardos, 10 asociaciones y 24 cabildos legalmente constituidos.

De acuerdo con los datos reportados por la Secretaría de Educación del Tolima para agosto de 2024, se evidencia que de los 4.770 estudiantes matriculados en las 11 instituciones educativas indígenas Pijao, solo 112 cuentan con un diagnóstico oficial de discapacidad registrado en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Sin embargo, este número podría ser mayor, ya que, según la percepción de los docentes, hay estudiantes que requerirían una valoración médica especializada para determinar si presentan alguna discapacidad, pero sus padres se muestran renuentes a aceptar esta posibilidad. Dentro de las discapacidades caracterizadas están: trastornos del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, visual, sordoceguera,

psicosocial, física, discapacidad sistémica trastornos permanentes de la voz y el habla (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Los datos sugieren que puede existir una falta de información sobre los estudiantes con este tipo de condición en estas instituciones, lo que podría impedir la aplicación satisfactoria de estrategias integradoras. La ausencia de un direccionamiento contextualizado por parte de los profesores y de apoyo especializado agrava la situación, ya que la falta de profesionales formados limita la capacidad de los centros para prestar una atención adecuada a ED.

El análisis de estos elementos conjuntos muestra una situación inquietante en relación con la EI en los establecimientos educativos indígenas Pijao de Coyaima. Es fundamental mejorar los procedimientos de detección y evaluación de alumnos con discapacidad, además de concienciar de lo relevante a las familias acerca de identificar y satisfacer las necesidades particulares de sus hijos. De igual manera, es imprescindible contar con profesionales especializados que puedan guiar y respaldar de manera efectiva el proceso de inclusión en dichas instituciones.

Las instituciones cumplen con los parámetros de matrícula y permanencia, pero no se cumple con la calidad requerida que garantice incluir a aquellos ED. La capacitación que brinda el ente territorial es insuficiente y no logra un impacto significativo en la ejecución de políticas que impulsen, la EI.

El ICFES en 2022 señaló que la clasificación de instituciones educativas en Colombia es categorizada en 5 niveles: A+, A, B, C, D. Las instituciones indígenas de Coyaima llevan más de una década en la categoría D, limitando las posibilidades de sus estudiantes para el ingreso a la educación superior y el desarrollo de sus proyectos de vida, esto perpetúa desigualdades y forma estudiantes con falencias para estudios superiores o participación social activa. En los

establecimientos educativos indígenas de Coyaima Tolima, es necesario analizar y conocer la inclusión de los ED.

El desarrollo efectivo de políticas de EI en los establecimientos educativos indígenas de Coyaima se ve obstaculizada por la carencia de recursos y personal capacitado, en esa medida, la formación docente en EI es fundamental para garantizar una atención adecuada a las particularidades de los educandos en las aulas. A pesar de ello, la capacitación ofrecida por las autoridades locales resulta insuficiente y no genera un impacto significativo en la aplicación de políticas que fomentan la EI en dichas comunidades.

La inclusión educativa de los ED en las instituciones indígenas de Coyaima requiere un análisis detallado y urgente. Según Hernández-Ayala y Tobón-Tobón (2021), la inclusión educativa va más allá de proporcionar acceso a la educación e incluye el desarrollo de entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes, con el fin de promover su participación.

De acuerdo con el análisis realizado por Reyes-Santander et al. (2012) se evidencia que la falta de una EI eficaz en los establecimientos educativos indígenas tiene un impacto negativo en la integralidad de los ED. Estos autores señalan acertadamente que la ausencia de calidad en los procesos inclusivos “merma la oportunidad de los alumnos con discapacidad de recibir una educación integral que fomente su desarrollo humano” (p. 45).

Desde mi perspectiva como investigadora, considero que esta situación es preocupante y requiere atención por parte de los entes educativos. La brecha existente entre los estándares de EI en comunidades indígenas y las políticas educativas nacionales, tal como lo indica el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), representa un desafío significativo que demanda soluciones

urgentes para proporcionar el derecho a una educación integral y justa para todos los alumnos, especialmente aquellos con discapacidad en contextos indígenas.

1.2 Objetivos

En el caso de la EI en las instituciones educativas indígenas de Coyaima, Tolima, es necesario plantear una pregunta de investigación que aborde la vivencia de los estudiantes en este proceso y sienta las bases para una propuesta situada de procesos educativos de inclusión, en ese sentido la pregunta que orienta la investigación es: ¿Cómo es el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima, Tolima?

1.2.1 Objetivo general.

Analizar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas Pijao, en el municipio de Coyaima – Tolima, para proponer una ruta de atención educativa contextualizada.

1.2.2 Objetivos específicos.

- Identificar los conocimientos y reflexiones de los estudiantes en torno a la inclusión de la discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima-Tolima.
- Evidenciar las perspectivas de directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima.
- Establecer los aportes de las políticas públicas con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima.

- Proponer una ruta de atención educativa contextualizada que fortalezca la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima.

1.3 Supuesto de la investigación

La EI es un derecho irrenunciable que debe garantizarse a toda la población estudiantil, independientemente de sus capacidades. Específicamente, la tesis doctoral busca aportar conocimiento sobre cómo es el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos interculturales específicos, en este caso en instituciones indígenas Pijao del municipio de Coyaima en el departamento de Tolima.

La investigación parte de la idea de que la EI es un derecho fundamental que debe asegurarse para todos los niños, sin importar sus habilidades o condiciones. Los hallazgos del estudio servirán como insumos valiosos para diseñar estrategias pertinentes al contexto que promuevan la calidad de la educación para los estudiantes en condiciones iguales para todos los niños. En esa medida, el supuesto se concreta en: *si se atiende la discapacidad a través de la inclusión en instituciones indígenas Pijao de Coyaima, Tolima, permitirá superar las barreras de exclusión y ofrecer entornos educativos equitativos y accesibles para todos los estudiantes.*

1.4 Justificación del problema

La EI, equitativa y de calidad se ha consolidado como una prioridad en la agenda global, tal como lo refleja el ODS número cuatro de las Naciones Unidas. Este objetivo busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2015). Particularmente relevante para esta investigación es la meta 4.5, que apunta a:

Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (Naciones Unidas, 2015, p. 19)

Según la Agenda 2030, a pesar de estos objetivos ambiciosos, la realidad educativa global presenta retos significativos, las proyecciones actuales indican que, sin intervenciones sustanciales, solo una sexta parte de los países alcanzará la meta de universalizar la educación secundaria para el 2030. Esta situación implica que millones de niños y jóvenes permanecerán fuera del sistema educativo, mientras que cientos de millones más carecerán de las habilidades fundamentales en lectoescritura y matemáticas, esenciales para su desarrollo y prosperidad futura ONU (2023).

En este contexto global, la EI se ha posicionado como una perspectiva ideal para lograr transformaciones sociales y educativas significativas. Esta mirada busca crear espacios donde todas las personas puedan participar, existir y reconocerse en su individualidad y pertenencia a una comunidad. No obstante, la implementación efectiva de la EI enfrenta importantes limitaciones, especialmente en contextos de diversidad cultural como las comunidades indígenas.

Hernández et al. (2021) señalan que entre las principales causas que limitan la inclusión efectiva y perpetúan las desigualdades se encuentran la escasez de recursos, la falta de capacitación al personal y la ausencia de políticas efectivas. Gómez y Rodríguez (2020) añaden que la capacitación insuficiente brindada por los entes territoriales no logra impactar significativamente en la materialización de políticas que promuevan una EI de calidad. Estas barreras son particularmente evidentes en contextos de diversidad cultural, donde los estudiantes con discapacidad enfrentan desafíos adicionales para acceder a una educación de calidad.

En este marco, este estudio se centra en las instituciones indígenas Pijao de Coyaima, Tolima, donde se ha observado una persistente clasificación en la categoría D por más de una década según el ICFES (2022). Esta situación deja entrever las dificultades para implementar una EI de calidad en contextos interculturales y restringe las oportunidades de los estudiantes para acceder a la educación superior y desarrollar proyectos de vida exitosos. Díaz y Rodríguez (2016) argumentan que la falta de atención a la inclusión educativa en los establecimientos educativos genera dificultades académicas y socioemocionales que obstaculizan el acceso a la educación superior y la participación en la sociedad de los ED, contribuyendo a la perpetuación de las desigualdades.

La urgencia de abordar este tema radica —entre otros aspectos— en la necesidad de romper el ciclo de desigualdad que afecta a los estudiantes indígenas con discapacidad. Ainscow (2019) y Echeita y Navarro (2014) sostienen que esta problemática compleja requiere una investigación exhaustiva. En un momento en que la inclusión y la equidad son prioridades en la agenda educativa global, como lo señala la UNESCO (2020), se hace necesario comprender a fondo la situación y proponer soluciones contextualizadas que garanticen el derecho a recibir una educación de calidad.

Este estudio se alinea con una mirada holística que considera la EI desde la perspectiva de la responsabilidad compartida entre los diferentes actores involucrados, como proponen Booth y Ainscow (2015). Se busca comprender cómo los establecimientos educativos, las familias, las autoridades indígenas y demás miembros de la comunidad están asumiendo la responsabilidad conjunta de garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de los ED en este contexto intercultural (Fernández et al., 2020). En este contexto, la caracterización de las prácticas de inclusión facilita la determinación de aspectos positivos y áreas de mejora en el proceso hacia una EI efectiva.

Ahora bien, según datos expuestos en el Plan de Desarrollo del Tolima 2024-2027, se indica que:

(...) el sector sigue enfrentando serias dificultades en cuanto a la disponibilidad de vacantes para docentes y personal administrativo, la infraestructura para atender a los estudiantes, el suministro de materiales de calidad y oportunos, el bilingüismo, el uso de tecnologías de la información y comunicación (TICS), la formación de competencias, lo cual se refleja en los resultados de las pruebas SABER. (p. 119).

De igual manera, el documento indica qué el total de Resguardos indígenas en el Tolima es de 91 y que, de ese total, 89 se reconocen como parte del pueblo Pijao, siendo los municipios con mayor número de resguardos Coyaima, Natagaima y Ortega. Esto en proporciones pone centralidad en el municipio de Coyaima por la cantidad de estudiantes que hacen parte del municipio y las complejidades en materia educativa que presentan.

Esta problemática ya ha sido documentada también por medios periodísticos digitales como El Nuevo Día (2019) que enmarca la situación educativa de Coyaima, en la que se cita lo siguiente: “Sin mayores objeciones se puede afirmar que en el municipio de Coyaima se vive la situación educativa más grave o crítica entre los 47 municipios del Tolima” (elnuevodia.com.co).

La situación de estas instituciones es preocupante y se hace un llamado para buscar opciones de mejora y fortalecimiento de todos los procesos educativos para apoyar estas instituciones:

Coyaima, entre los mil 113 municipios colombianos ocupó el puesto mil 065, según los promedios ponderados en las pruebas Saber 11. Entre 495 establecimientos educativos del

departamento, en los últimos lugares están Coyarco, Zaragoza, Totarco Dinde¹, Chenche Buenos Aires y Doyare Esmeralda, sobre los cuales se debe poner la mirada en la búsqueda de mejora. Estos mismos establecimientos, según el índice Sintético de Calidad y los promedios simples de los niveles educativos, ocupan los últimos lugares. (elnuevodia.com.co).

Bajo estos supuestos elegir instituciones de este municipio, es pertinente para la intervención educativa, ya que, las investigaciones dan cuenta de aspectos y mejoras situados que puedan aplicarse a estos contextos en particular.

En este escenario, la investigación tiene una relevancia social significativa al visibilizar la realidad de los estudiantes indígenas Pijao con discapacidad y proponer estrategias adaptadas que aseguren su acceso a una educación de calidad, como sugiere Rojas (2016). Los hallazgos de este estudio contribuirán a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, abordando las desigualdades educativas que afectan a este grupo específico (Beltrán et al., 2015).

Desde el punto de vista científico, esta investigación aporta nuevos conocimientos sobre la integración del enfoque de inclusión en contextos étnicos diversos, como señala Arnaiz (2019). Contribuye a la reflexión sobre la EI, intercultural y diferencial, ampliando la comprensión de los desafíos de la inclusión desde una perspectiva contextualizada.

Para el programa de Doctorado en Educación y la línea de investigación en Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía, este estudio es altamente relevante. Contribuye al análisis de la implementación del derecho a una educación de calidad para todos, sin

¹ Una de las instituciones participantes

discriminación, especialmente en comunidades indígenas, como lo proponen Palacios y Romañach (2006).

En conclusión, esta investigación no solo es oportuna sino también crucial para avanzar en la comprensión y mejora de la EI en contextos indígenas. Al abordar las intersecciones entre discapacidad, etnicidad y educación, el estudio contribuirá significativamente a la construcción de sistemas educativos más equitativos y a la realización del derecho a una educación de calidad para todos, alineándose con los objetivos globales de desarrollo sostenible y las necesidades específicas del contexto colombiano.

Capítulo 2. Estado de la cuestión

En este apartado se compilan estudios que presentan relevancia para el tema de interés; está organizado en las fases propuestas por Guevara-Patiño, (2016), quien propone de una manera secuencial y organizada abordar todo el corpus de literatura. Se trabaja por grandes categorías: inclusión de estudiantes con discapacidad, percepciones de actores educativos sobre la inclusión, políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad y la relación entre interculturalidad en inclusión. En congruencia, se evidencian las tensiones, las tendencias y vacíos de las investigaciones sobre el tema de interés, para ponerlo en diálogo con la importancia de la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos indígenas. En la parte final se concluye capítulo.

2.1 Estado del arte

El estado del arte en una investigación cualitativa tiene una importancia fundamental y cumple varias finalidades claves. En primer lugar, permite al investigador situar su estudio dentro del contexto más amplio de la literatura existente y los trabajos previos sobre el tema. Esto brinda una comprensión más amplia de los antecedentes, las teorías y los enfoques utilizados anteriormente, lo que evita la duplicación de esfuerzos y permite identificar vacíos o áreas inexploradas.

Además, el estado del arte desempeña un papel fundamental en la demarcación del problema de investigación y la justificación de su relevancia. Al examinar los hallazgos, debates y limitaciones de los estudios anteriores, el investigador puede identificar las áreas que requieren más exploración y formular preguntas de investigaciones pertinentes y significativas.

Otro aspecto importante del estado del arte es que proporciona un marco teórico sólido para el estudio. Al revisar las teorías, conceptos y perspectivas existentes en la literatura revisada, el

investigador puede seleccionar y adoptar aquellas que mejor se ajusten a su enfoque y objetivos, lo que garantiza un fundamento sólido para su investigación.

Así mismo, el estado del arte permite al investigador posicionarse dentro del campo y contribuir al avance del conocimiento. Al comprender las tendencias, debates y desafíos actuales, el investigador puede plantear nuevas ideas, perspectivas o interpretaciones que enriquezcan la comprensión del fenómeno estudiado y abran caminos para futuras investigaciones.

2.1.1. Fases del estado del arte

Para la construcción del estado del arte de esta investigación se tuvo en cuenta lo propuesto por Guevara-Patiño (2016), quien afirma que el estado del arte es una investigación de un objeto de estudio que permite construir nuevos conocimientos. Existen fases como son: la heurística, la interpretativa, la constructiva y la categorial.

El presente estado del arte aborda la temática de inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas, buscando ampliar la comprensión sobre este fenómeno complejo. La fase heurística se enfoca en la indagación, búsqueda y recopilación de la información especializada en diferentes fuentes. Se realizó un rastreo bibliográfico exhaustivo en diversas fuentes académicas como *Scientific Research Publishing (SCIRP)*, *Dialnet*, *ScienceDirect*, *Sage Journals*, *ResearchGate*, *Springer*, *EBSCO*, *JSTOR*. En cuanto a los buscadores *Google Scholar*, *Semantic Scholar*, el Tesauro *ERIC* y *Open Researcher and Contributor*. A partir de este rastreo, se seleccionaron de manera sistemática un total de 18 tesis doctorales y 10 artículos relevantes, clasificados por las categorías: inclusión de estudiantes con discapacidad, percepciones de actores educativos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad y políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones indígenas.

Por su parte, la interpretativa permite el análisis contextualizado de los significados encontrados. De modo que se trazó un recorrido reflexivo y crítico sobre las diversas teorías e investigaciones realizadas hasta ahora sobre inclusión y discapacidad. Se analizaron tesis de doctorado y artículos científicos a partir del año 2015 en adelante, con un interés heurístico de explorar las tendencias, tensiones y vacíos en la investigación sobre (EI) de ED en contextos indígenas.

Se identificó de manera comprehensiva los enfoques teóricos y metodológicos predominantes, así como el reconocimiento de hallazgos y conclusiones relevantes de estudios internacionales y nacionales previos, con una intención hermenéutica de interpretar sus aportes y limitaciones.

En la fase constructiva se realizó lectura detallada de los textos seleccionados. Estos se analizaron en profundidad y la información recopilada se sistematizó mediante la elaboración de resúmenes analíticos especializados (RAE) y reseñas de cada texto, lo cual facilitó su análisis crítico.

Esta revisión permitió conocer tensiones entre la apropiación normativa de la diversidad cultural y las persistencias de imaginarios y prácticas homogenizantes en las escuelas indígenas. Asimismo, posibilitó identificar vacíos como la escasa investigación situada en epistemologías indígenas y la necesidad de más abordajes interseccionales sobre experiencias de niñas, mujeres y diversidades étnicas con discapacidad. El estado del arte también reveló tendencias como la incorporación de perspectivas teóricas críticas y metodologías cualitativas que buscan recuperar las voces de los actores educativos indígenas.

En la fase categorial las reseñas se organizaron por categorías temáticas y se procedió a redactar un primer borrador del estado del arte, siguiendo un plan textual que buscaba articular de

forma lógica y coherente las diferentes categorías planteadas inicialmente. Este borrador preliminar fue revisado y mejorado en varias iteraciones, hasta llegar a la versión final del estado del arte que se incluye en este documento.

Tabla 1.

Documentos soporte del estado del arte

Categorías de búsqueda	Tesis Doctorales	Artículos de investigación
Inclusión de estudiantes con discapacidad	3	2
Percepciones de actores educativos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad	8	4
Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones indígenas	7	4
La interculturalidad y la discapacidad	4	
TOTAL	22	10

Fuente: elaboración propia

Las fases del estado del arte permitieron organizar las siguientes categorías de búsqueda teniendo en cuenta documentos internacionales y nacionales:

1. Inclusión de estudiantes con discapacidad
2. Percepciones de actores educativos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad
3. Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones indígenas

2.1.2. Inclusión de estudiantes con discapacidad

En Argentina Iacoboni y Moirano (2018) publicaron el artículo “*Reflexiones acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de lengua*”, el objetivo se centró en reflexionar

sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de lengua, promoviendo un enfoque que garantice una educación de calidad para todos. La metodología empleada incluye el análisis de creencias docentes, la revisión de leyes sobre derechos de personas con discapacidad y la implementación de actividades que fomenten la empatía y el lenguaje inclusivo. Entre los principales resultados, se destaca que la inclusión no solo beneficia a los alumnos con discapacidad, sino que también enriquece la dinámica del aula y mejora las conductas emocionales y sociales de todos los estudiantes. En conclusión, se reafirma que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental y que los docentes deben estar preparados y motivados para enfrentar este desafío, promoviendo un ambiente de aprendizaje que valore la diversidad.

Por su parte, Cruz (2019) desarrolló la investigación *“Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional”* en México con la finalidad de este artículo científico se centró en caracterizar las relaciones construidas en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de los profesores. Se utilizó una metodología cualitativa, aplicando un cuestionario con siete preguntas abiertas, cuyos resultados se analizaron mediante técnicas de codificación y categorización de la teoría fundamentada. Los principales resultados indicaron que las actitudes de los profesores son el elemento central en el trabajo con estudiantes con discapacidad, seguidas por los conocimientos y valores. En conclusión, la investigación resalta la importancia de las relaciones interpersonales en el proceso inclusivo, sugiriendo que estas pueden ser fundamentales para facilitar la inclusión educativa.

En Italia, Molonia (2021), en tesis de doctorado titulada *“La inclusión en nueve centros educativos en la ciudad de Messina”*, analiza cómo se está implementando la inclusión en estos centros; qué particularidades del directivo y de los centros armonizan positivamente con ella, y

cómo influye la actitud y la percepción de los docentes y las familias. También examina cómo llegar a una efectiva (EI) y liderazgo escolar inclusivo.

Utilizó un diseño cuantitativo, con una investigación transversal ex post-facto que permitió un análisis descriptivo y tener una visión general de la problemática referente a la inclusividad y el liderazgo inclusivo. También un análisis inferencial para apreciar diferencias en las opiniones de los profesionales y familias. Se recogieron datos a través de cuestionarios y se procesaron con SPSS. Los resultados indican que los docentes y directivos creían que la organización de los centros favorecía la inclusión. Pero, también se encontraron diferencias en las percepciones de profesionales y familias sobre la inclusión. Se identificaron particularidades del director y centros que armonizan positivamente con la inclusión.

En España, Rodríguez (2019), realizó la tesis doctoral titulada “*Análisis del bullying en alumnado con discapacidad en enseñanza obligatoria*”, el objetivo general fue diagnosticar el fenómeno del *bullying* en los estudiantes con discapacidad en Centros Educativos de Almería. Se desarrolló a través de una metodología cuantitativa descriptiva, se realizó un estudio transversal, recopilando información de (ED), sus familias y profesores mediante cuestionarios y los datos se analizaron con SPSS. Los resultados mostraron que los estudiantes con discapacidad son más susceptibles de sufrir acoso escolar, exclusión y rechazo por el resto de los compañeros; pero, además, los docentes consideran que no tiene la formación necesaria para intervenir ante las situaciones de *Bullying* en los estudiantes con discapacidad.

Entre las recomendaciones está implementar medidas adaptadas a necesidades individuales, formar a docentes sobre este tema, crear protocolos de actuación y promover la inclusión y diversidad en las escuelas. El estudio aporta conocimientos sobre la problemática del *bullying* a ED en el contexto educativo obligatorio.

La investigación realizada por Salinas (2016), para su tesis doctoral titulada “*Saberes ancestrales del pueblo NASA del Tolima. Aportes a la educación intercultural*”, es otro aporte importante la construcción de iniciativas educativas y medidas concretas orientadas al desarrollo de la educación intercultural en Colombia. Su objetivo general conocer la ancestralidad de este pueblo indígena colombiano a través de un proceso de producción colaborativa que avance en la educación intercultural. La metodología fue el paradigma sociocrítico, que enfatiza la teoría crítica y el proceso de formación colectiva de conocimiento.

Los hallazgos del estudio incluyen la identificación y organización del conocimiento indígena que posee el pueblo Nasa del Tolima, así como su significancia ontológica y su contribución a la educación intercultural. También se destaca la relevancia de reconocer que una praxis cultural no puede existir sin la participación de sus sujetos. Las conclusiones del documento enfatizan la necesidad de incorporar estos saberes en el currículo y en la formación universitaria, así como la prioridad de desarrollar políticas públicas que nutran la valoración y el rescate del saber ancestral y la diversidad cultural en general.

2.1.3. Percepciones de actores educativos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad

En México, Manzo (2019), en la tesis doctoral titulada “*Evaluación de las actitudes y de la percepción de la educación inclusiva en México*”, el estudio exploró las actitudes y percepciones de la comunidad educativa frente a la inclusión de personas con discapacidad; a partir de un estudio exploratorio correlacional transversal, con una muestra de 195 participantes, se aplicó un cuestionario a actores educativos y un formato que mide una escala general de actitudes hacia las personas con discapacidad. Los resultados mostraron diferencias en la percepción de la inclusión, una correlación negativa entre la edad y la percepción de inclusión especialmente en la

muestra de alumnos y ante la presencia o ausencia de una discapacidad propia o de un familiar, la correlación fue positiva para la presencia y negativa para la ausencia. Este estudio sugiere realizar mayores estudios correlacionales entre actores. metas del investigador actual, convergen para construir un conocimiento profundo sobre la (EI). El propósito conjunto es mejorar y avanzar hacia prácticas educativas que susciten la equidad, la inclusión y la diversidad en los contextos educativos, adaptándose a las necesidades y realidades específicas de cada contexto, como el mexicano en este caso.

En Valencia-España, Pachón (2020), en su investigación doctoral titulada “*Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa*”, buscó analizar y reflexionar sobre la relación entre las percepciones y actitudes de los docentes y las prácticas inclusivas que realizan con los estudiantes de un centro de atención educativa singular (CAES); conocer las características de la escuela inclusiva, en lo referente a la educación compensatoria; analizar la normativa que regula este tipo de educación y examinar la participación de la familia en el proceso educativo de los estudiantes; y por último, proponer un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa. Esta investigación se enmarcó en una metodología cualitativa.

Los resultados muestran que las características de un centro con programas de compensación educativa no se ajustan del todo al modelo de escuela inclusiva; el profesorado, tiene una formación acorde a las necesidades y una actitud positiva frente a la escuela inclusiva, pero no comparte las mismas prácticas y como consecuencia no se obtienen resultados generales para todo el centro; falta participación y compromiso por parte de las familias; en cuanto a los estudiantes, ellos reportan que en las clases se han realizado prácticas innovadoras basadas en el

aprendizaje dialógico y dentro de los principios de las comunidades de aprendizaje, lo que permite desarrollar motivación hacia el aprendizaje.

En Ecuador, Barre (2021), en la tesis doctoral titulada “*Liderazgo inclusivo que permita mejorar la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador*”, se propuso como objetivo diseñar una propuesta de lineamientos de Liderazgo inclusivo para mejorar la práctica inclusiva del docente. Se analizó la relación entre liderazgo inclusivo y práctica docente, se identificaron estrategias pedagógicas inclusivas y se determinaron las percepciones sobre la práctica docente inclusiva. La metodología abordó un enfoque cuantitativo, un diseño proyectivo-propositivo, aplicando entrevistas y encuestas a una población de 69 Docentes, 2 Directivos, 2 DECE, se hizo análisis fenomenológico de experiencias y un índice para evaluar la práctica inclusiva.

Las conclusiones apuntan a desarrollar el interés en un liderazgo inclusivo en las instituciones, con equipos directivos que promuevan el servicio educativo de calidad a la diversidad estudiantil. La investigación, por ende, se propone no solo arrojar luz sobre la interrelación de estos componentes sino también formular estrategias pedagógicas y recomendaciones para la implementación efectiva de un liderazgo y práctica docente inclusivos, que atiendan de manera óptima la diversidad de necesidades estudiantiles.

Además, en Chile, Bravo (2023), en la tesis doctoral titulada “*Educación intercultural inclusiva en contexto Mapuche - Lafkenche en Chile*”, aborda la problemática de la inclusión de saberes mapuche en escuelas de La Araucanía, donde existe una brecha entre conocimientos ancestrales y escolares que genera tensiones para la educación intercultural. El objetivo investigativo es develar las narrativas de educadores tradicionales mapuche-lafkenche sobre la inclusión/exclusión de sus saberes en la escuela. Se utilizó una metodología cualitativa con la

Teoría Fundamentada Construccionalista como técnica de análisis y triangulación. Los resultados evidencian que la sabiduría indígena radica en educadores tradicionales y *kimches*, aunque estos últimos son escasamente nombrados. Se identificaron diversas narrativas sobre la inclusión/exclusión de saberes mapuche en la escuela.

Las conclusiones señalan que la inclusión efectiva requiere de un enfoque intercultural con diálogo de saberes y competencias docentes interculturales. Propone acciones para considerar la educación intercultural inclusiva en escuelas con alta densidad de población indígena. La tesis aporta conocimientos sobre las tensiones en la inclusión de saberes indígenas e interculturalidad en el contexto educativo chileno.

Del mismo modo, Escobar (2021), en su tesis doctoral titulada “*Educación inclusiva: una oportunidad para la transformación de la escuela rural*”, investiga el tema de la exclusión educativa en la escuela rural, que genera obstáculos que impiden acceder, progresar y lograr procesos educativos exitosos en los (ED). El objetivo general fue analizar las concepciones y prácticas que sobre la implementación de educación inclusiva tiene la comunidad educativa de las escuelas rurales del municipio de Belmira, Antioquia.

Para lograr este propósito, la investigación utilizó una metodología descriptiva-exploratoria con técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Específicamente, se empleó el método etnográfico para caracterizar en profundidad la problemática y los retos de la educación rural. La combinación metodológica permite abordar el problema desde diferentes perspectivas.

Entre los principales resultados se encuentra la necesidad de actualización del personal docente para comprender las discapacidades presentes en los estudiantes y generar estrategias pedagógicas inclusivas que fortalezcan los procesos educativos. Estos hallazgos sustentan adecuadamente las conclusiones, donde es relevante la formación docente en (EI) para mejorar la

calidad de la educación, la participación y el trabajo colaborativo en las escuelas rurales. Los actores educativos deben planificar los procesos de enseñanza y vincular a los padres de familia en los diferentes procesos pedagógicos, realizar seguimiento de los avances y logros individuales significativos que los estudiantes, para detectar avances en sus conocimientos, habilidades, capacidades y valores que satisfacen sus necesidades.

Igualmente, Rondón (2019), en su estudio doctoral titulado “*Trazando camino hacia la consolidación de una escuela inclusiva*”, aborda la problemática de la inclusión educativa una institución pública de Colombia. El objetivo general fue responder la pregunta ¿Cuál es la pertinencia de la filosofía institucional del colegio Arturo Mejía Jaramillo de Lérida, Tolima con respecto a la aplicabilidad de fundamentos teóricos y legales que determinan la existencia de una escuela inclusiva? La metodología fue con enfoque cualitativo mediante las técnicas de entrevistas, análisis de discurso y análisis documental. Los resultados sugieren que la institución tiene una filosofía y un PEI acorde a las bases de la inclusión educativa, sin embargo, igualmente se identificaron algunas barreras que interfieren en la inclusión como los escasos recursos y la cualificación docente en el tema.

La percepción de estudiantes, padres y profesores sobre la consolidación de la institución como escuela inclusiva es positiva en general. En conclusión, si bien se evidencia un avance en la aplicación de fundamentos de (EI), también se necesita superar limitaciones existentes para seguir progresando en este proceso de transformación institucional.

Además, la percepción positiva de estudiantes, padres y profesores sobre la consolidación de la institución como una escuela inclusiva resalta los avances logrados. En síntesis, se hace énfasis en lo importante de continuar avanzando en el proceso de transformación institucional

hacia la inclusión educativa, superando las limitaciones existentes y aprovechando los aspectos positivos identificados para promover una educación más inclusiva y equitativa en Colombia.

En este sentido, Uribe (2021), investiga en su tesis doctoral titulada “*Concepciones y prácticas sobre educación inclusiva en instituciones educativas oficiales del Municipio de Entreríos*” la falta de capacitación a docentes y directivos sobre EI en la municipalidad de Entreríos. Los objetivos del estudio eran examinar cómo se piensa la EI y señalar los obstáculos y factores que favorecen su aplicación, examinar las técnicas pedagógicas empleadas para la inclusión educativa y sugerir una intervención para mejorar la cualificación del profesorado y de los directivos sobre el tema. Se empleó una metodología de investigación cualitativa desde una perspectiva etnográfica, con el previo consentimiento informado de la población participante.

Los resultados dieron respuesta al interrogante planteado y se convirtieron en el eje transversal para la búsqueda, exploración, confrontación de saberes, establecimiento de diálogos epistemológicos y la activación de las palabras, las acciones y la pluralidad de percepciones y sentires en las diferentes poblaciones y grupos de informantes. Las conclusiones permitieron establecer recomendaciones orientadas especialmente al desarrollo de nuevas investigaciones y a la falta de formación de docentes y directivos sobre el tema objeto.

Las recomendaciones derivadas de este trabajo no solo proporcionan una base sólida para futuras investigaciones, sino que también apuntan a la urgente necesidad de inversión en la capacitación y desarrollo profesional del personal educativo en el ámbito de la inclusión educativa, contribuyendo de manera significativa a la mejora de la calidad de la educación en la municipalidad de Entreríos y, potencialmente, en otros contextos similares.

En el Ecuador, Gonzabay (2021) llevó a cabo la investigación “*Percepciones de los docentes de bachillerato ante la educación inclusiva: escolaridad inconclusa*” con el objetivo de

innovar la práctica pedagógica en torno a la atención de la educación inclusiva para estudiantes con escolaridad inconclusa, promoviendo una educación equitativa y justa. La metodología empleada es de carácter mixto, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos, lo que incluye la aplicación de un cuestionario de 24 preguntas a 22 docentes y la realización de entrevistas grupales estructuradas. Los resultados obtenidos evidencian que, aunque los docentes tienen percepciones positivas hacia la educación inclusiva, también reconocen su falta de capacitación y herramientas necesarias para implementar prácticas pedagógicas inclusivas efectivas en el aula. Las conclusiones del estudio subrayan la importancia de proporcionar formación continua y recursos adecuados a los docentes, así como la necesidad de un acompañamiento institucional, para abordar de manera eficiente las necesidades de los colectivos vulnerables y mejorar la calidad de la educación inclusiva en el contexto escolar.

En México, Meléndez et al., (2023) publicaron el artículo “*La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente*” el objetivo de la investigación se centró en analizar las percepciones de los docentes sobre la inclusión de estudiantes indígenas en el sistema educativo y los desafíos que enfrentan. La metodología empleada incluye la realización de un grupo focal, cuestionarios y entrevistas en profundidad con 70 docentes de nivel básico en la ciudad de Chihuahua, quienes han trabajado con estudiantes indígenas. Los principales resultados indican que el 87% de los docentes considera que los resultados escolares de estos estudiantes están por debajo de la media, siendo la comunicación la principal barrera para su inclusión. La conclusión sugiere que es fundamental cambiar las percepciones de los docentes sobre las capacidades de los estudiantes indígenas y promover un enfoque inclusivo en la formación docente, ya que las expectativas de los profesores influyen directamente en los resultados escolares.

En México Solís et al, (2023) publicaron el artículo “*Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México*”. El objetivo de la investigación fue comprender y documentar las prácticas inclusivas en una escuela primaria en Ensenada, Baja California, desde la perspectiva del profesorado. La metodología utilizada fue un estudio de caso etnográfico con un enfoque cualitativo, que permitió analizar las prácticas educativas en su contexto sociocultural. Los principales resultados indicaron que las prácticas inclusivas se adaptan a las características del alumnado y a las circunstancias socioeconómicas y culturales de la escuela, evidenciando acuerdos entre el colectivo docente para atender la diversidad. La conclusión resalta que, a pesar de los retos en la implementación de políticas educativas inclusivas, existen docentes comprometidos que impulsan prácticas situadas, aunque se identificaron limitaciones en la investigación, como la falta de perspectivas de padres y estudiantes.

Adicional a lo anterior, en el Chocó, Salazar y Rivas (2024) publicaron el artículo “*Modelo de escuela nueva y su influencia en aspectos de inclusión en estudiantes de primaria de una institución educativa en el municipio de Acandí-Chocó*”, el objetivo de la investigación fue comprender la experiencia de los docentes con el enfoque de Escuela Nueva sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución educativa del municipio de Acandí, Chocó. La metodología utilizada fue cualitativa, enfocándose en el análisis de las prácticas pedagógicas y las condiciones de infraestructura y recursos para la inclusión educativa. Los principales resultados evidencian que, aunque los docentes muestran motivación y vocación hacia la inclusión, carecen de la capacitación adecuada y de planificación didáctica específica, lo que limita la efectividad de sus estrategias. En conclusión, se destaca la necesidad de formación continua para los docentes y

la importancia de establecer una comunicación efectiva con las familias y otros profesionales, para fomentar un ambiente inclusivo que respete y valore la diversidad de los estudiantes.

De igual forma, Gutiérrez (2022), en la tesis doctoral titulada “*Procesos de apropiación de las maestras frente a los discursos de la inclusión: comprensiones desde la experiencia*” tuvo con objetivo virar la pirámide y comprender las experiencias de las maestras- mujeres, en relación con los discursos de inclusión educativa teniendo en cuenta las categorías: apropiación, experiencia y narración, comprender los mecanismos a través de los cuales los discursos inclusivos son asimilados por las educadoras de educación pública. Específicamente, su investigación se centra en las experiencias e historias de vida de estos educadores al interior de las escuelas. Para recabar información y mostrar cómo las maestras se han apropiado de las ideologías de la inclusión, la autora emplea una metodología biográfico-narrativa.

Se concluye que la relevancia de las voces de las maestras, la necesidad de un enfoque de cuidado es fundamental en los procesos de inclusión, se analizan los discursos de inclusión en Colombia, se identifican procesos de apropiación de estos discursos por parte de las maestras, y se proponen aportes de las maestras desde su experiencia para la inclusión educativa.

2.1.4. Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad

En Chile, Batsleer y Anne (2021), en su tesis doctoral de la Universidad del Bio-Bio titulada “*La educación inclusiva, de la política educativa a la cotidianidad de dos escuelas chilenas*”, buscó realizar un análisis documental de la política educativa chilena de inclusión escolar, un estudio comprensivo del discurso sobre inclusión escolar de distintos actores del medio escolar y un estudio etnográfico de la inclusión escolar en la cotidianidad de dos escuelas de régimen administrativo distinto. Como objetivo principal fue comprender las formas en que los actores escolares de establecimientos con diversas dependencias administrativas de la Región del

Biobío utilizan un lenguaje y conductas influidos por las políticas de inclusión educativa. Utilizó un diseño investigativo mixto que combino la hermenéutica y la etnografía con tres niveles de concreción en dos fases. Los resultados muestran que no se ha logrado disminuir la marginalización escolar y hay nuevas formas de discriminación, muestra divergencias importantes en la interpretación del acto de incluir y que la operacionalización de la política de inclusión en prácticas educativas tiene consecuencias contraproducentes. Se concluye que la política actual es útil al sistema educativo hegemónico y no busca cambios profundos en los estudiantes independientemente de las características.

Por otro lado, en España, Calle (2020), en la tesis doctoral “Inclusión y atención a la diversidad en el contexto chileno: *“Análisis de los factores que facilitan y/o dificultan la puesta en marcha de las nuevas normativas de inclusión en las escuelas básicas del país”*” tiene como objetivo identificar los factores que inciden en la aplicación del Decreto 83 en tres escuelas públicas chilenas y ofrecer recomendaciones respecto a cómo la aplicación de esta normativa, puede ser más efectiva desde la práctica. En cuanto al marco metodológico del estudio, se empleó el estudio de Caso, y se construyó en cuatro etapas.

Los resultados muestran que hay elementos que obstaculizan la inclusión, entre ellos están: pocos conocimientos y formación sobre la (EI), políticas inclusivas y estrategias pedagógicas inclusivas; la responsabilidad de la inclusión recae en los docentes especialistas; el clima de aula y la colaboración entre los agentes educativos afectan la aplicación del Decreto 83, la autonomía de los directivos, el compromiso de las escuelas por la inclusión, el desarrollo de redes extracurriculares, el acceso y uso de las TIC, las metas educativas que priorizan estas instituciones y la gran carga de trabajo para aplicar de buena manera este Decreto.

En Ecuador, Clavijo y Bautista (2020) publicaron el artículo “*La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana*” con el objetivo de analizar la efectividad de las políticas de educación inclusiva en las instituciones de educación superior en Ecuador. Se utilizó una metodología cualitativa, que incluyó entrevistas a docentes y estudiantes, así como un análisis de documentos normativos. Los principales resultados indicaron que, aunque existen leyes que promueven la inclusión, aún persisten barreras estructurales que dificultan su implementación efectiva. En conclusión, se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente y mejorar los recursos disponibles para garantizar una educación inclusiva de calidad que responda a la diversidad de la población estudiantil.

Así mismo, en España, Tejada (2023), realizó la tesis doctoral titulada “*Régimen jurídico-institucional de la discapacidad*” con el objetivo de examinar el grado de protección institucional y legal que salvaguarda este derecho en España. La metodología utilizada fue el análisis cualitativo, mediante la búsqueda de información en diversas fuentes documentales en libros, revistas y páginas web, entre otras. La investigación evaluó la eficacia de la Constitución Española en la salvaguarda de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. Además, examinó hasta qué punto la Carta Magna traduce este reconocimiento de derechos en acciones legislativas concretas.

Así mismo, Guardo (2022), en su tesis doctoral titulada “*Lineamientos curriculares para el desarrollo de capacidades en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de los Santos- Santander*”, evidencia como problemática la ausencia de IED y las desigualdades que viven al no poder ampliar sus capacidades, generando discriminación e injusticia social. El objetivo general fue diseñar lineamientos curriculares que desarrollen capacidades en estudiantes con discapacidad para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas. Se empleó un diseño

cualitativo centrado en el enfoque sociocrítico y una metodología de investigación – acción, para comprender vivencias, preocupaciones y creencias de actores educativos involucrados en EI. Se concluye que la política de inclusión presenta barreras que limitan el desarrollo de ED. Se requiere un currículo que fomente dignidad, libertad y habilidades. Existen limitaciones en áreas como comprensión lectora y comunicación.

Los lineamientos curriculares propuestos apuntan a potenciar las capacidades de estos estudiantes, la autora recomienda seguir analizando la implementación de normativa de inclusión, explorar estrategias para mejorar aprendizaje y relaciones entre pares, y replicar el estudio en diversos contextos educativos para obtener una visión integral de la EI.

Este estudio emerge como una investigación de suma relevancia y pertinencia al abordar la problemática de la falta de IED y las desigualdades que experimentan, poniendo de relieve las consecuencias de esta exclusión en términos de discriminación e injusticia social. La elección de un enfoque cualitativo permite un profundo entendimiento de las vivencias, preocupaciones y creencias de los agentes del ámbito de la educación que participan activamente en la promoción de la EI.

Los descubrimientos de Guardo (2022) iluminan las barreras existentes en las políticas de inclusión que obstaculizan el progreso de los ED, subrayando la necesidad imperiosa de un currículo que promueva la dignidad, la libertad y el desarrollo de habilidades de estos alumnos. Además, sus sugerencias para investigaciones futuras, que abarcan el análisis de la implementación de normativas inclusivas, la búsqueda de estrategias para mejorar el aprendizaje y las relaciones entre compañeros, así como la replicación del estudio en diversos contextos educativos, resaltan la relevancia de su trabajo en la búsqueda de una (EI), integral y equitativa para esta población en diferentes ambientes educativos. En conjunto, este estudio proporciona

conocimientos valiosos y una guía esencial para enfrentar los retos de la inclusión educativa de ED.

Asimismo, Florido (2018), en la tesis doctoral titulada “*Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del distrito* “ se concentró en sistematizar una experiencia pedagógica desarrollada en la escuela República de Venezuela en su estudio de doctorado en la Universidad Santo Tomás, con el objetivo general de proponer lineamientos curriculares fundamentados en políticas, programas, proyectos, métodos y estrategias, para incorporar la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de Bogotá. La metodología fue hermenéutica y cualitativa, utilizando la investigación acción, el análisis documental, la cartografía social, las narrativas y los cuestionarios. Las conclusiones llaman la atención sobre los factores que coadyuvan al aprendizaje de los educandos, se recomienda fortalecer la formación docente en inclusión, promover la participación estudiantil y la colaboración entre actores educativos, este estudio aporta conocimientos sobre los retos y estrategias para implementar un proyecto educativo institucional inclusivo, resaltando la relevancia de la participación, el trabajo en equipo y una pedagogía inclusiva.

En el departamento de Putumayo-Colombia, Herrera (2021) desarrolló la investigación doctoral “*Instituciones educativas de frontera: una mirada desde la gestión educativa*” con el objetivo de analizar las percepciones de los actores educativos sobre la gestión educativa en las instituciones ubicadas en la frontera colombo-ecuatoriana. La metodología empleada es cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas a 46 actores de diversas instituciones educativas, complementadas con una revisión exhaustiva de documentos relevantes. Los principales resultados indican que existe una flexibilidad en los procesos educativos que no siempre se refleja en las políticas públicas, y se evidencian innovaciones en la gestión escolar

impulsadas por la participación de padres y líderes comunitarios. En conclusión, la investigación resalta la necesidad de considerar las particularidades de las comunidades fronterizas en las políticas educativas, promoviendo un enfoque inclusivo que responda a las necesidades emergentes de la población.

En Colombia, Salazar et al., (2022) desarrollaron la investigación “*Rompiendo barreras por un Guaviare incluyente: acciones desarrolladas por la secretaría de educación departamental*” El objetivo fue promover la inclusión educativa en el departamento del Guaviare, centrándose en la sensibilización de la comunidad educativa sobre la diversidad y la atención a las necesidades de los estudiantes. La metodología empleada incluye la implementación de estrategias pedagógicas, talleres para padres, y formaciones para docentes, así como la recolección de testimonios a través de entrevistas semiestructuradas. Los principales resultados evidencian una mejora en la percepción de los padres y educadores sobre la importancia de la inclusión, así como un aumento en la colaboración entre la comunidad educativa y las autoridades locales. En conclusión, se destaca que la creación de una cultura inclusiva requiere el compromiso de todos los actores involucrados, incluyendo padres, líderes y docentes, lo que resalta la necesidad de políticas educativas que fortalezcan estos procesos y promuevan un entorno de aprendizaje equitativo para todos los estudiantes.

En Colombia, Cuadros (2024) publicó el artículo “*Inclusión Educativa para Población Indígena Yukpa Migrante en Colombia*”, el objetivo del estudio es analizar las estrategias de inclusión educativa para la población indígena Yukpa migrante en Cúcuta, Colombia. La metodología implica una intervención pedagógica regular desde el marco de la Educación Inclusiva, considerando las características culturales y lingüísticas de los estudiantes. Los principales resultados indican que, a pesar de los esfuerzos de la Secretaría de Educación

Municipal y las políticas adoptadas a nivel local, el proceso de inclusión ha enfrentado desafíos significativos, como la barrera del idioma y la falta de estrategias efectivas. La conclusión sugiere que es necesario reestructurar las acciones implementadas para mejorar la inclusión educativa a través del diseño y planteamiento de nuevas disposiciones desde las entidades gubernamentales.

En México, Perdomo (2023), publicó el documento *“Inclusión de personas con discapacidad en instituciones educativas indígenas”*, el objetivo fue analizar la implementación de la educación inclusiva en escuelas indígenas. La metodología utilizada fue cualitativa, basada en entrevistas a docentes y directivos de estas instituciones. Los principales resultados revelaron limitaciones pedagógicas, actitudinales, de infraestructura, materiales adaptados y formación docente que afectan la inclusión efectiva en estos contextos, menciona la existencia de políticas inclusivas y las brechas entre los marcos normativos y su implementación en la práctica educativa, concluyendo que es necesario renovar el compromiso con los principios de inclusión y que se requieren mayores esfuerzos intersectoriales para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

En Colombia, Guzmán (2021) en su tesis doctoral *“Estrategia de gestión escolar para la educación inclusiva desde el reconocimiento”*, se propuso como objetivo general diseñar una estrategia de gestión escolar inclusiva que permita el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad en el contexto familiar, escolar y social. El enfoque aplicado fue cualitativo y un diseño metodológico basado en la Participación Acción Educativa, que involucra al investigador como actor del cambio social y se hizo un análisis de documentos institucionales de dos instituciones educativas y de políticas públicas referentes a discapacidad. Los resultados muestran que se requiere profundización en las capacitación, formación y sensibilización respecto al conocimiento de las políticas públicas, orientaciones teóricas y estrategias que permitan esta articulación entre lo normado y los contextos escolares; tener espacios de participación respetando

los ritmos de aprendizaje y capacidades de los estudiantes, y que atiendan las dinámicas institucionales para contribuir al reconocimiento de los estudiantes; sistematizar e incluir la información en los informes periódicos escolares y en el informe anual de competencias de los estudiantes con discapacidad.

Los padres esperan más ayuda, apoyo y asesoría de las instituciones educativas. En los estudiantes desarrollar procesos que implique aprendizajes, pero también que permita explorar talentos, reconocer sus capacidades, exaltar y estimular a partir de sus logros y desarrollo de sus competencias en torno a las dimensiones; se requieren ajustes curriculares articulados, flexibles, en armonía con lo descrito en los documentos institucionales, con la cultura y práctica escolar, para dar una organización escolar adecuada que brinde garantías a los estudiantes con discapacidad.

En otro sentido, en España, Arispe (2018), en su tesis doctoral titulada “*Políticas de educación intercultural en las autonomías indígena originarias campesinas en Bolivia*” investigación de la Universidad de del País vasco, analiza la problemática de implementar políticas educativas interculturales en Bolivia y su impacto en comunidades indígenas. La metodología es cualitativa, utilizando entrevistas, grupos focales y análisis de datos con actores clave. Los resultados muestran que las políticas integran culturalmente a los indígenas, afectando su autogestión educativa. Las demandas indígenas buscan pertinencia cultural, respeto a su vida comunitaria y democratización frente a desigualdades.

Las conclusiones sugieren que implementar estas políticas en Bolivia es complejo y requiere participación indígena, considerando sus demandas específicas. La autonomía indígena es clave para autogestión educativa, pero conlleva desafíos. Se sugieren futuras investigaciones sobre educación intercultural y autonomía. En síntesis, la tesis analiza críticamente las políticas

interculturales en Bolivia, revelando su impacto negativo en comunidades indígenas y la necesidad de mayor autogestión y autonomía educativa.

La investigación desarrollada se erige como un estudio de trascendental importancia y alta pertinencia, enfocándose en analizar la implementación y repercusión de las políticas educativas interculturales en Bolivia, con un énfasis particular en las comunidades indígenas. El estudio, caracterizado por su metodología cualitativa profunda, no solo saca a la luz la complejidad inherente a la incorporación de estas políticas en el contexto boliviano, sino que también revela cómo dichas políticas han influenciado y, en muchos casos, afectado negativamente la autogestión educativa de las comunidades indígenas.

El autor arroja luz sobre las voces y demandas indígenas, evidenciando su búsqueda de una educación respetuosa y que refleje su rica diversidad cultural y sus modos de vida comunitarios, y que aborde las desigualdades preexistentes con estrategias de democratización. Las conclusiones del estudio resaltan la necesidad imperante de una participación más significativa de los pueblos indígenas en el planteamiento e implementación de políticas educativas, así como la urgencia de profundizar la investigación sobre educación intercultural y autonomía. En su conjunto, este trabajo contribuye de manera significativa a la reflexión crítica y al diálogo necesario sobre las políticas interculturales educativas, la autonomía y autogestión indígena, y los desafíos y oportunidades para una educación verdaderamente inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural en Bolivia.

2.1.5. La interculturalidad y la inclusión

En Colombia, Izquierdo (2017) en la tesis doctoral titulada “*Educación en contextos multiculturales: Sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chami- Mistrató, Risaralda -Colombia*” estudió el fenómeno de

la educación intercultural desde la pluriethnicidad y multiculturalidad de los diversos territorios y pueblos de Colombia a partir de un marco de referencia de tres grandes categorías: Educación indígena, Etnoeducación y Educación Intercultural. El objetivo fue comprender las dinámicas comunicativas y socioculturales que tienen lugar durante los procesos educativos con las comunidades indígenas Embera Chamí, produciendo interpretaciones críticas sobre su impacto y construcciones interculturales.

La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo y una metodología de sistematización de experiencias desde la reconstrucción general del proceso y el análisis interpretativo y crítico de los trabajos de grado de 29 estudiantes indígenas y mestizos.

Los resultados evidenciaron la necesidad de ampliar el conocimiento de las características históricas, culturales, sociales, económicas, de salud, espirituales y comunicativas de los pueblos indígenas.

En cuanto a la educación intercultural, se vio la necesidad de valorar y vivir el respeto, diálogo y relaciones educativas y socioeducativas desde la pluralidad humana, social y comunitaria para la interacción social y ética para la convivencia entre las personas indígenas y no indígenas. Como conclusión se mostró la importancia de fortalecer las políticas en educación intercultural, creación y fortalecimiento de territorios interculturales, fortalecer la educación en los territorios indígenas y a avanzar en la etnoeducación y desarrollo comunitario.

En España, Ramírez (2015), en su tesis de doctoral titulada *“Percepciones sobre la interculturalidad: estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1”* de la Universidad de Valladolid investiga la interculturalidad y la variedad cultural en los procesos socioeducativos en Tarija y Bolivia. La investigación se centró en la comprensión y la interpretación del significado de las creencias y

valores que tienen los instructores y estudiantes de secundaria sobre su identidad cultural. Se enmarcó en el paradigma cualitativo, en estadística descriptiva, así como en métodos inductivos, analíticos y hermenéuticos de interpretación.

Como hallazgos de la investigación se enfatizan la relevancia de abordar la diversidad cultural en el segundo ciclo de educación de manera intercultural, la existencia de puntos de vista sobre la creencia, la percepción, la valoración y la actitud de estudiantes y educadores de las tres unidades educativas en estudio y la prioridad de cualificar a los docentes en educación intercultural.

En Chile, Domingos (2020), en la tesis doctoral titulada “*Interculturalidad e inclusión de estudiantes extranjeros en los programas académico de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile. Representaciones, significados y tensiones*” tuvo como objetivo comprender los significados atribuidos por educandos extranjeros de postgrado a las prácticas y vivencias diarias para su inclusión. Su metodología fue cualitativa con enfoque hermenéutico y fenomenológico. La información se recogió mediante grupos focales y entrevistas semiestructuradas, y se utilizó el análisis temático de contenido para examinarlos.

Las conclusiones ayudaron a comprender la dificultad de incluir a estos estudiantes a los programas y contribuyeron a poner de relieve las tensiones y dificultades de utilizar técnicas de enseñanza integradoras. Se hizo hincapié en lo crucial que es la interculturalidad para apreciar la diversidad cultural. La investigación ofrece perspectivas pertinentes sobre la integración de los estudiantes internacionales y la interculturalidad. Se trata de un análisis exhaustivo que puede ayudar a orientar las medidas para mejorar las experiencias de estos alumnos en la escuela.

En Colombia, la tesis doctoral de Ruiz-Quiroga (2021), titulada “*Educación, interculturalidad y formación de formadores en Colombia*”, se destaca por su profunda relevancia

y pertinencia al abordar las concepciones y prácticas en torno a la interculturalidad y la educación en el contexto colombiano, y al proponer recomendaciones concretas para mejorar la formación de formadores. Los resultados obtenidos, que incluyen la identificación de concepciones sobre interculturalidad y educación, la comprensión de las dinámicas culturales y las desigualdades en el ámbito educativo, así como la propuesta de metodologías para formar docentes críticos y transformadores del conocimiento, arrojan luz sobre aspectos esenciales de la interculturalidad en la educación en Colombia. Además, la destacada recomendación de incorporar la perspectiva intercultural en el currículo institucional y formar docentes críticos subraya la importancia de este trabajo para el desarrollo de políticas educativas inclusivas y equitativas.

Las tesis doctorales reportadas anteriormente evidencian la falta de investigaciones en el campo de la interculturalidad con estudiantes en condición de discapacidad en instituciones indígenas.

2.1.6. A manera de conclusión del estado del arte

La EI ha cobrado relevancia en la investigación educativa por su aporte a la equidad y la calidad de la educación para los estudiantes. Estudiar este tema posibilita generar conocimiento para avanzar hacia sistemas educativos más justos e igualitarios a nivel global, la tabla 2 evidencia las principales tensiones, tendencias y vacíos encontrados en las investigaciones revisadas, se aborda el tema desde diferentes miradas y que contribuyen a enriquecer el análisis y la discusión de la presente investigación.

Las tensiones evidencian las brechas existentes entre las políticas sobre inclusión y la implementación adecuada de este proceso en las instituciones educativas. Además, falta mayor capacitación docente referente a discapacidad y especialmente con estudiantes indígenas; existen contrastes en la forma como se percibe la discapacidad en los diferentes actores educativos a

quienes les falta fortalecer el trabajo articulado. Los recursos financieros no son suficientes para suplir las necesidades del manejo de estudiantes con discapacidad lo que ha llevado a obstaculizar estos procesos.

En cuanto a las tendencias, el estado de la cuestión muestra que existen estudios que aportan a la inclusión y la interculturalidad en varias investigaciones nacionales e internacionales, y que existen vacíos normativos importantes en los que hay que poner especial atención y adicionalmente se evidencia la necesidad de mejorar el liderazgo y las prácticas inclusivas por parte de directivos y docentes. Gran parte de la literatura sobre inclusión y discapacidad utiliza metodologías cualitativas con técnicas como entrevistas, estudios de casos, grupos focales, entre otros.

Por otro lado, los vacíos están enfocados principalmente en la falta de investigaciones sobre discapacidad de estudiantes en el contexto de indígena y su inclusión en instituciones educativas especializadas. Además, no hay estudios que evidencien la formulación de políticas de discapacidad e inclusión en las instituciones educativas indígenas en Colombia.

Lo anterior, pone de presente la importancia de incluir en este tipo de investigaciones acciones como: la creación de políticas institucionales acordes con las necesidades educativas en las poblaciones indígenas con discapacidad, la mejora en la capacitación de todos los miembros de la comunidad educativa frente a la inclusión de estudiantes indígenas con discapacidad y destinar mayor presupuesto para atender estos estudiantes.

Tabla 2.*Tensiones, tendencias y vacíos encontrados en las investigaciones*

Tensiones	Tendencias	Vacíos
• Brechas entre políticas inclusivas y su implementación efectiva en las escuelas (Arispe, 2018; Manzo, 2019; Calle, 2020; Clavijo y Bautista, 2020; Cuadros, 2024) • La necesidad de fortalecer la formación y capacitación docente, así como, asegurar recursos adecuados para ofrecer una educación inclusiva (Clavijo y Bautista, 2020; Barre, 2021) • Diferencias en las percepciones de actores educativos sobre inclusión (Pachón, 2020; Molonia, 2021; Uribe 2021; Gonzabay, 2021) • Tensión entre conocimientos ancestrales y contenidos escolares (Bravo, 2023)	• Incorporación de perspectivas teóricas críticas sobre inclusión e interculturalidad (Rodríguez, 2019; Bravo, 2023; Salinas, 2016) • Uso mayoritario de metodologías cualitativas, con aplicación de encuestas, entrevistas, análisis documental y estudios de caso donde se escuchan las voces de actores (Rondón, 2019; Barre 2021) • Necesidad de dar recomendaciones para mejorar liderazgo y prácticas docentes inclusivas (Barre, 2021; López y Pibaque, 2020) • Brechas entre políticas inclusivas y su implementación efectiva (Rondón, 2019)	• Escasa investigación con epistemologías y metodologías propias indígenas e interculturales. • Poca investigación interseccional sobre estudiantes y diversidades étnicas con discapacidad • Necesidad de más estudios multicéntricos y multisituados sobre experiencias de inclusión. • Escasos estudios desarrollados sobre inclusión en territorios indígenas específicos. • Poca investigación sobre inclusión de personas con discapacidad en contextos indígenas • Necesidad de más investigación

Tensiones	Tendencias	Vacíos
• Importancia de participación comunitaria y trabajo en equipo en la inclusión educativa (Florido, 2018; Guardo, 2022) • Hay elementos que obstaculizan las culturas, políticas y prácticas inclusivas (Batsleer y Anne, 2021; Tejada, 2023; Calle, 2020)	• Limitada participación indígena en política educativa (Tobar, 2020)	• colaborativa con comunidades educativas indígenas y la necesidad de incluir la discapacidad en los currículos institucionales.

Fuente: elaboración propia

Los estudios realizados también documentan avances en políticas y prácticas de inclusión educativa en diferentes contextos, pero también la persistencia de importantes retos y barreras que es necesario seguir abordando. Autores como Arispe (2018); Calle (2020); Perdomo (2023) y Cuadros (2024) evidencian limitaciones que afectan una inclusión efectiva en instituciones educativas indígenas. Principalmente, porque falta mayor abordaje pedagógico, actitudinal y de infraestructura, complementado con las barreras del idioma y la aplicación de políticas efectivas. Si bien estas políticas públicas deben seguir avanzando para consolidar el derecho a la EI, su efectiva puesta en escena requiere apuntalar tanto los aspectos técnicos como las dimensiones culturales, sociales y actitudinales que suelen obstaculizar los cambios.

Otros autores destacan la relevancia de transformar la cultura escolar hacia modelos más inclusivos, algo que requiere impulsar cambios tanto en las dinámicas institucionales como en las concepciones y actitudes de los diversos actores educativos.

Autores como Florido (2018); Clavijo y Bautista (2020); Barre (2021); y Guardó (2022) ven la importancia de una formación docente enfocada especialmente en estrategias pedagógicas y diseño de lineamientos curricular inclusivos. Asimismo, se resalta la relevancia del apoyo de todos los actores educativos en fortalecer la inclusión tanto de personas con discapacidad como de los demás estudiantes. En ese sentido, la investigación educativa tiene un valioso aporte que seguir haciendo, en diálogo con las comunidades, para orientar la política, la gestión y las prácticas pedagógicas hacia la materialización de ese derecho fundamental.

Por otro lado, la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas es una temática que no se ha abordado con exactitud. Sin embargo, hay investigaciones que ofrecen aportes importantes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas en general; es el caso de Iacoboni y Moirano (2018) y Cruz (2019) quienes muestran que la inclusión es una alternativa viable para mejorar procesos pedagógicos y conductuales en los estudiantes. Además, es imprescindible la actitud, la disposición, los conocimientos previos del docente y un ambiente apropiado en el aula de clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, se refuerza la relevancia y pertinencia de investigar sobre la inclusión educativa de ED en contextos interculturales específicos, como el caso de las instituciones indígenas de Coyaima, Tolima. Los hallazgos y reflexiones derivados de este estudio serán insumos valiosos para diseñar estrategias contextualizadas que promuevan una educación de calidad en igualdad de condiciones para esta población estudiantil.

Capítulo 3. Marco conceptual

En este capítulo se presenta el marco conceptual de la investigación, construido a partir de dos acciones esenciales. En primer lugar, se identificaron las palabras claves que orientan el estudio, delimitando su enfoque y alcance. En segundo lugar, se establecieron las categorías de análisis, que sirvieron como ejes temáticos para organizar y profundizar en los conceptos centrales del estudio. A continuación, se desarrollan cada uno de estos componentes.

Antes de profundizar en los detalles de la ruta de intervención, es crucial entender el marco teórico que respalda esta investigación. El marco teórico es un elemento fundamental en cualquier investigación, ya que ofrece una base sólida de conocimientos y teorías que ayudan a comprender el problema de investigación y a desarrollar soluciones efectivas.

Este documento se centra en un marco conceptual que abarca cuatro categorías principales: inclusión, discapacidad, educación indígena e interculturalidad. La inclusión se refiere a la eliminación sistemática de barreras e impedimentos para garantizar la igualdad de acceso de todos los estudiantes a una educación excelente. A la inversa, la discapacidad se refiere a las particularidades de los ED y a la manera de satisfacerlas eficazmente en un entorno educativo integrador. La educación indígena da prioridad a las características culturales y lingüísticas de los grupos indígenas, así como a su inclusión en el sistema educativo. La interculturalidad abarca el aprecio y la consideración de la variedad cultural, haciendo hincapié en su importancia para la asimilación de otras culturas en el entorno educativo.

El marco conceptual de esta tesis proporciona unos fundamentos sólidos de información y teorías que permiten la comprensión del tema de investigación y la creación de una solución eficaz. Categorías como inclusión, discapacidad, educación indígena e interculturalidad son consideradas como componentes esenciales para abordar la EI en las instituciones educativas indígenas Pijao de

Coyaima Tolima. De igual manera, se escudriña la noción de vivencia para indagar sobre los encuentros de primera mano de los ED durante el proceso de inclusión en estas instituciones.

3.1 Educación inclusiva.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), la inclusión educativa se refiere al proceso de cambiar el sistema educativo para proporcionar entornos de aprendizaje que sean adecuados para niños con necesidades diversas. Esta noción se refiere a un enfoque sistemático destinado a incrementar la efectividad en la planificación de las escuelas para atender con éxito las diversas necesidades de todos los estudiantes, minimizando al mismo tiempo los posibles obstáculos que puedan impedir su plena participación. La inclusión está ampliamente reconocida como una estrategia fundamental como garantía del derecho universal de todas las personas a obtener una educación justa y libre de cualquier tipo de segregación o exclusión.

La implementación de la inclusión en los sistemas educativos supone identificar y desarticular los factores que obstaculizan la enseñanza-aprendizaje y la interacción de los educandos. Es fundamental realizar una transformación significativa en las culturas, políticas y prácticas educativas para atender de manera apropiada las diversas necesidades, habilidades, identidades y particularidades de los alumnos.

Ainscow (2020), afirma que es imperativo “efectuar cambios integrales en los sistemas educativos para progresar en pos de la igualdad y la incorporación de todos los estudiantes” (p.12). Este proceso de transformación debe poner especial énfasis en enfrentar de forma proactiva aquellos mecanismos de segregación que perjudican a ciertos colectivos de estudiantes.

Según Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa “engloba un acumulado de procedimientos destinados a mejorar la intervención de los educandos y mitigar su marginación en los aspectos culturales, curriculares y comunitarios de las instituciones educativas cercanas” (p.24). Estos procesos de inclusión deben darse en los diversos contextos de la vida escolar: en la cultura, promoviendo un sentido de comunidad que acoge y valora la diversidad; en los currículos, garantizando contenidos y metodologías flexibles adaptadas a lo que requieren los estudiantes; y en las comunidades educativas, generando un sentido de pertenencia hacia la escuela sin discriminación.

La participación que busca incrementar la inclusión educativa se relaciona con la asistencia a clases, “la garantía del acceso equitativo a las oportunidades educativas, la participación en actividades extraescolares y sociales, la influencia en la determinación de medidas y el fomento de un sentimiento de inclusión y valía dentro de la comunidad escolar” (Leite y Zabalza, 2012, p. 43). Paralelamente, reducir la exclusión implica identificar y suprimir los obstáculos materiales y comunicativos, metodológicos, actitudinales y demás que dificulten el desarrollo integral de los estudiantes.

Para Echeita y Ainscow (2011), la EI consiste en “potenciar la intervención de los educandos y las comunidades de sus respectivas escuelas y, al mismo tiempo, mitigar su exclusión, evidenciada por las diversas necesidades, es un proceso polifacético” (p.26). La EI implica como mínimo dos procesos interrelacionados: por un lado, aumentar la permanencia de los ED en las escuelas, y por otro, reducir su exclusión dentro de estas instituciones.

El aumento de la participación se refiere a la garantía de que los educandos con diversidad funcional específica asistan, participen y aprendan en las escuelas convencionales de su localidad, junto con sus pares. Esto requiere remover las barreras arquitectónicas, pedagógicas,

comunicacionales y de actitud que limitan su inclusión. La reducción de la exclusión tiene que ver con transformar los entornos escolares para que valoren la diversidad como un aspecto positivo y enriquecedor. Implica modificar currículos, evaluaciones, “estrategias didácticas y dinámicas relacionales para que sean flexibles y permitan el desarrollo y aprendizaje de todos los educandos” (Seda y Pastor, 2013, p. 39).

Según estos autores, este proceso de disminuir la exclusión debe darse en las culturas, currículos y comunidades escolares. Es decir, la inclusión debe impregnar toda la vida y el quehacer de las instituciones educativas. Solo así se daría paso a un sistema educativo coherente con la diversidad presente en los educandos.

Desde la perspectiva de Stainback y Stainback (2007), la inclusión en la educación implica que “en una comunidad determinada, todos los educandos participan en una experiencia colectiva de aprendizaje, independientemente de sus retos y distinciones individuales” (p. 21). Esto implica que las personas con diversidad funcional y con necesidades de apoyo deben educarse en las escuelas convencionales de su localidad, dentro del aula regular junto a los demás estudiantes de su edad (Gómez y Urrea, 2021).

El concepto de inclusión educativa se sustenta en la noción de que cada educando tiene capacidad para el aprendizaje y debe recibir una educación de calidad en entornos que fomenten su desarrollo sin restricciones. Para lograr esto, es esencial proporcionar el apoyo adecuado y realizar ajustes razonables adecuados a las necesidades específicas de cada individuo. El enfoque no debe centrarse en la educación de estudiantes con necesidades especiales en escuelas o aulas segregadas.

Según Blanco (2006), la inclusión educativa se enfoca en una “perspectiva y un conjunto de principios y convicciones, en lugar de ser meramente definida por un evento específico o una serie de acciones” (p.12). Esto significa que la inclusión educativa necesita primordialmente de

una disposición positiva, de apertura y responsabilidad de parte de todos los actores involucrados. Más que implementar ciertas acciones o programas específicos, el enfoque inclusivo involucra asumir una postura ética que valore la diferencia como algo enriquecedor, que reconozca la dignidad de cada estudiante, sus capacidades y su derecho a participar y aprender.

Siguiendo la perspectiva del autor, es fundamental que esta disposición inclusiva se refleje en la cultura de la escuela y en el ambiente de las aulas, así como en la ejecución diaria de los métodos pedagógicos. La EI necesita la colaboración de directores, profesores, alumnos y familias que apoyen firmemente la educación como un derecho primordial. Además, estas partes interesadas deben mostrar disposición para adaptarse y aplicar las modificaciones necesarias para promover un entorno inclusivo que aborde de manera eficaz las diversas necesidades educativas que puedan surgir.

La importancia de la inclusión educativa, tanto en su concepto como en su aplicación, se destaca en esta recopilación de definiciones y enfoques de expertos en educación. La inclusión trasciende la mera presencia física de los educandos en clase, ya que implica una filosofía y principios que procuran asegurar la igualdad de oportunidades y ofrecer una formación de alto nivel a los educandos, sin importar sus diferencias y necesidades. Se enfatiza la importancia de suprimir barreras, tanto materiales como actitudinales, para promover el involucramiento pleno y el desarrollo integral de cada estudiante en un ambiente escolar incluyente.

3.1.2 Principios de la educación inclusiva

Valoración de la diversidad: Según Blanco (2006), la base de la EI radica en la creencia de que la presencia de alumnos diversos no representa un desafío, sino una valiosa oportunidad de enriquecimiento y crecimiento educativo. Desde esta perspectiva, las diferencias entre estudiantes se considera un activo valioso y un derecho fundamental que debe ser reconocido y valorado. En

lugar de ajustarse a un único paradigma, se debe fomentar una atmósfera de respeto y no discriminación en los entornos educativos, donde la diversidad individual se acepte y celebre de manera positiva. El concepto de inclusión busca cuestionar las ideas predominantes que categorizan a ciertos alumnos como anormales o inferiores. En contraste, se respeta la singularidad de cada individuo, reconociendo la validación de la diversidad como un aspecto intrínseco y esencial de la condición humana.

Igualdad de oportunidades: Booth y Ainscow (2015), afirman que “todos los educandos tienen derecho a las mismas oportunidades educativas, por lo que se debe asegurar el acceso, permanencia y progreso de todos” (p. 3). Este estudio aborda la importancia de la EI desde diversas perspectivas que refuerzan su pertinencia y relevancia en el contexto educativo actual. La valoración de la diversidad, como principio fundamental, destaca que la presencia de ED enriquece y estructura la experiencia educativa como una oportunidad de crecimiento para todos. La igualdad de oportunidades subraya la necesidad de garantizar que cada estudiante acceda a una educación de alto nivel, independientemente de sus diferencias.

Participación y pertenencia: Según Echeita y Ainscow (2011), la inclusión busca mejorar la participación de los educandos en todas las dimensiones de la vida escolar, generando un sentido de pertenencia. La participación y pertenencia destacan la importancia de fomentar un sentido de comunidad en las escuelas, donde todos se sientan valorados y comprometidos. Atender a la diversidad implica la adaptación del currículo y las estrategias educativas para la satisfacción de las necesidades individuales de aprendizaje. La educación en la escuela regular subraya la relevancia de incluir a todos los estudiantes en el mismo entorno educativo.

Transformación de la escuela: Booth y Ainscow (2015), afirman que “más que insertar estudiantes, se debe transformar el sistema para responder a sus necesidades” (p. 12). La inclusión

se basa en que todos los educandos tengan la oportunidad de participar en una experiencia educativa integral y de alta calidad dentro de su respectiva comunidad escolar. La transformación de la escuela enfatiza que la inclusión no se trata solo de insertar estudiantes, sino de reformar todo el sistema educativo para atender los requerimientos particulares de cada persona.

3.1.3 Educación inclusiva como derecho fundamental

En el contexto formativo de Colombia, el enfoque de inclusión educativa ha ganado creciente relevancia, particularmente en lo concerniente a la incorporación de alumnos con diversidad funcional en las instituciones escolares de comunidades originarias. Este enfoque pedagógico se basa en la aceptación de la pluralidad y el aseguramiento de oportunidades equitativas en el ámbito educativo para todos los estudiantes, sin distinción de sus rasgos particulares (Moreno-Angarita et al., 2021).

La UNESCO, (2008) conceptualiza la EI como una aproximación metódica que tiene por objeto atender a las diversas necesidades de todos los alumnos, promoviendo su participación en actividades educativas, culturales y comunitarias, al tiempo que reduce al mínimo los casos de exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Para lograr esta estrategia, es imperativo modificar las políticas, los métodos educativos y la cultura institucional para garantizar la completa participación y adquisición de conocimientos por parte de todos los estudiantes (Castillo, 2020).

El Estado colombiano ha legitimado la EI como un derecho esencial mediante diversos ordenamientos jurídicos y directrices oficiales. El marco constitucional colombiano de 1991 define la educación como un derecho inalienable de todos los ciudadanos y una prestación pública con función social (Constitución Política de Colombia, 1991). La Ley 115 de 1994 y la Ley Estatutaria 1618 de 2013 apoyan la inclusión educativa y salvaguardan los derechos de las personas con discapacidad (MEN, 2017).

Dentro de las culturas indígenas, la EI adquiere un significado adicional al considerar la interculturalidad como un elemento medular para valorar y reconocer la diferencia. La educación intercultural, como la define Guido-Guevara et al. (2013) conlleva “el diálogo de saberes y perspectivas mediante múltiples enfoques, acompañado de la valoración y el respeto por la pluralidad cultural. También hace hincapié en la importancia de establecer relaciones justas e igualitarias entre los diferentes grupos de personas” (p. 35). Por lo tanto, la EI en los establecimientos educativos indígenas requiere de una metodología intercultural que reconozca la importancia de la sabiduría ancestral y las tradiciones comunales (Hernández-Rincón et al., 2020).

Para lograr una verdadera inclusión educativa, es imperativo modificar las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas y la cultura escolar. Según Fernández-Archila et al. (2020) es vital capacitar a los educadores en prácticas de EI, ajustar el currículo, proporcionar recursos y asistencia específica, y crear conciencia en la comunidad educativa sobre la diversidad. De igual manera, es esencial garantizar la implicación efectiva de educandos, familias y representantes de la comunidad en la implementación de la inclusión, reconociendo sus perspectivas y conocimientos de primera mano (Rojas-Rojas et al., 2022).

La EI como derecho fundamental en los establecimientos educativos indígenas de Coyaima Tolima necesita un enfoque intercultural que le de valor a las diferencias y fomente la participación de los ED. Este proceso implica el cambio de las políticas, prácticas y cultura institucional, junto con la ayuda de todos los miembros de la colectividad educativa. Solo así se podrá progresar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

3.1.4 Evolución histórica del concepto

La EI ha tenido una larga evolución histórica como concepto y práctica educativa. Sus antecedentes vienen desde principios del siglo XX, cuando comienzan a gestarse ideas y movimientos precursoras de la inclusión.

Según Duk y Murillo (2016), iniciando el siglo XX la educación de ED y otros grupos vulnerables como indígenas y mujeres era prácticamente inexistente. Predominaba una visión segregadora, donde eran excluidos del sistema educativo convencional. La exclusión educativa de estos grupos comienza a cuestionarse a inicios del siglo XX. “Aparecen las primeras escuelas especiales, inicialmente promovidas por padres y asociaciones, marcando los primeros avances hacia la institucionalización de la educación especial” (Aguilar, 2010).

Tras la Segunda Guerra Mundial, se expande la educación especial en escuelas segregadas con una orientación clínico-terapéutica. Sin embargo, “desde los años 50 surgen críticas a este enfoque segregador, reivindicando la no discriminación y mayor participación social” (Aguilar, 2010). El principio de normalización impulsado en los países nórdicos desde los años 50 “introduce la idea de que las personas con discapacidad deben vivir de forma similar al resto de las personas” (López, 2011). Esta concepción va calando paulatinamente.

La universalización de la educación en los años 60 y 70 lleva a plantear su extensión para niños con discapacidad, surgiendo las escuelas de integración, que buscaban incorporar a estos estudiantes al sistema regular pero aún de manera paralela (Ballard, 1999). Según la UNESCO, (2008), el movimiento de integración educativa se amplió en los años 80 y 90 por distintos países, apuntando a que los niños con discapacidad pudieran estar en las escuelas regulares, sin embargo, la integración mantenía una perspectiva de asimilación a la corriente principal.

Desde los años 90 comienza a gestarse el concepto de inclusión, durante la Conferencia Mundial de Educación para Todos en *Jomtien*, Tailandia (2008) allí se acuña el término Educación inclusiva (UNESCO, 2008). Con lo anterior, se busca la transformación del sistema para atender la diversidad. La Declaración de Salamanca de 1994 marca un hito al establecer el principio fundamental de la escuela inclusiva, entendiendo la necesidad de eliminar la exclusión dentro de la educación mediante reformas que promuevan escuelas para todos (UNESCO, 1994). Plantea la inclusión como el mejor medio para avanzar hacia la Educación para Todos.

El concepto de inclusión surge como reacción a las consecuencias excluyentes derivadas de la aplicación de programas integracionistas. “El objetivo es modificar las instituciones educativas para que puedan adaptarse eficazmente a los requerimientos de todos los educandos, erradicando así diversos obstáculos para el aprendizaje y el compromiso” (Blanco, 2006).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece el “acceso a la educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita” (Naciones Unidas, 2006). El establecimiento de un marco legislativo vinculante para esta población en particular supone un importante hito histórico. Los componentes clave de este marco incluyen el reconocimiento de los individuos como titulares de derechos, la censura de prácticas discriminatorias basadas en la discapacidad y el imperativo de que los gobiernos apliquen los reglamentos necesarios para garantizar los derechos relativos a la accesibilidad. La perspectiva mencionada aboga por una construcción social de la discapacidad y subraya la importancia de modificar las actitudes sociales para fomentar el desarrollo de comunidades más integradoras (ONU, 2006).

En los últimos tiempos, ha habido un esfuerzo persistente por parte de organizaciones internacionales como la UNESCO para abogar por la EI como un enfoque predominante con el fin de avanzar hacia un sistema educativo justo y eficiente que atienda a todos los estudiantes,

incluidos los marginados. Según las Naciones Unidas (2015), “el ODS 4 pretende dar garantía a un acceso extenso y equitativo a una educación de alta calidad que fomente el aprendizaje continuo para todas las personas” (p. 17).

La EI ha transitado desde los primeros esfuerzos de institucionalizar la educación de ED, hacia una mirada más ambiciosa que pone el foco en la innovación de los entornos educativos para consolidar la garantía de una formación integral e inclusiva sin distinción de diferencias.

Desde principios del siglo XX, se ha producido un cambio notable en el enfoque educativo hacia la inclusión, con el objetivo de erradicar la exclusión y fomentar la diversidad en las aulas. Se ha pasado de la práctica de segregar a los niños en función de sus diferencias a integrarlos en los mismos entornos educativos y, en última instancia, al concepto de inclusión, que hace hincapié en la necesidad de modificar los sistemas educativos para dar cabida a la diversidad y garantizar un acceso justo y equitativo a una educación de alta calidad para todos los alumnos. El impacto de organizaciones internacionales como la UNESCO y la ONU, junto con la aplicación de leyes y acuerdos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ha desempeñado un papel crucial en el avance de la EI como derecho fundamental.

3.1.5 Políticas internacionales sobre educación inclusiva.

El texto fundamental de los Derechos Humanos Universales, aprobado por la ONU en 1948, es un instrumento clave que reconoce la formación educativa como un “derecho humano inalienable, que debe estar al alcance de todos, independientemente de su origen étnico, identidad de género, idioma, creencias religiosas u otras características”. Esta proclamación asegura la educación primaria sin costo y la disponibilidad de oportunidades para estudios superiores basadas en el desempeño académico.

La Convención sobre los Derechos del Niño del Fondo de Naciones Unidas por la Infancia 1989, reitera el derecho universal a la educación infantil, subrayando que esta prerrogativa abarca también a los menores con diversidad funcional o requerimientos educativos particulares. El artículo 23 de dicho tratado estipula que los infantes con discapacidades tienen derecho a una atención, instrucción y capacitación especializadas para favorecer su incorporación social y crecimiento personal. Esta perspectiva aspira a fomentar un ambiente formativo incluyente que evite la marginación de alumnos por motivos de discapacidad.

Durante la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” celebrada en *Jomtien*, Tailandia, en 1990, de la UNESCO, la comunidad internacional alcanzó un consenso significativo al adoptar una declaración que enfatizaba la necesidad de lograr una accesibilidad generalizada a la educación mediante medidas específicas dirigidas a las poblaciones desfavorecidas. Se comprometieron a formular políticas educativas destinadas a atender eficazmente las particularidades en el aprendizaje, con especial atención a aquellos con discapacidades o talentos excepcionales.

“La Declaración de Salamanca” (1994) marca un hito significativo en el progreso de la EI. Este documento fundamental establece el principio de la EI como marco general para garantizar la educación universal. Los establecimientos educativos convencionales deben ofrecer espacios inclusivos para todos, independientemente de sus circunstancias o diferencias. Así, estableció las bases de un marco educativo que valora la diversidad en lugar de marginarla, mediante la adaptación de las escuelas a necesidades específicas.

Durante la Conferencia Internacional de Educación, la comunidad mundial afirmó colectivamente que "el acceso equitativo a una educación de calidad puede lograrse mediante la implementación de políticas y prácticas inclusivas". Se subrayó que la agenda de Educación para

Todos debería priorizar la inclusión como componente esencial para promover sociedades justas e inclusivas (UNESCO, 2008).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) destaca en la Agenda 2030 la importancia de promover un sistema educativo inclusivo, igualitario y de alta calidad, que atienda a individuos de todas las razas, géneros y capacidades. La meta principal es garantizar entornos de aprendizaje seguros y eficaces para todos los educandos en el proceso educativo, con un enfoque especial en aquellos más vulnerables a condiciones desfavorables.

3.1.6 Políticas nacionales de educación inclusiva

El marco normativo colombiano ha evolucionado progresivamente hacia el reconocimiento de la inclusión educativa de forma equitativa, prohibiendo la exclusión por discapacidad y orientando la organización de apoyos para garantizar dicha inclusión en todos los niveles educativos. Sin embargo, persisten brechas entre las políticas y la implementación efectiva.

La Constitución Política de Colombia de 1991, marcó un avance significativo implementó disposiciones para “garantizar que el Estado es responsable de asegurar el acceso de todos los individuos a la educación, eliminando así cualquier forma de exclusión”. Adicionalmente, la legislación también incluye medidas para “atender específicamente los requerimientos educativos de grupos históricamente marginados y vulnerables”, empleando un enfoque diferencial.

La Ley General de Educación de 1994, en Colombia marcó un hito significativo al introducir la integración social como objetivo fundamental del sistema educativo. Esta ley también asignó al Estado la responsabilidad de desarrollar programas y políticas para brindar apoyo pedagógico a las personas con discapacidad. Esta legislación estableció directrices nacionales para la transición de un modelo de segregación a uno de integración e inclusión en el ámbito educativo, especialmente para diversas comunidades.

La Ley 361 de 1997, es de gran relevancia dentro del marco jurídico colombiano, ya que busca proporcionar mecanismos sólidos que ofrezcan garantía e inclusión de las personas con discapacidad. La legislación implementó medidas para erradicar cualquier forma de prejuicio basado en la discapacidad, abarcando el ámbito educativo. Promueve iniciativas direccionadas a la mejora de la de inclusión académica, laboral y social de este grupo.

La Ley 1618 de 2013, se centró en garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Esta legislación introdujo varias medidas, entre ellas la exigencia de ajustes razonables dentro del entorno educativo para facilitar su trayectoria educativa. El Estado está obligado a garantizar condiciones óptimas para que este grupo obtenga una educación de calidad.

El Decreto 1421 de 2017, constituye un avance normativo significativo en Colombia, implementado para asegurar el acceso, la continuidad y el progreso de las personas dentro del sistema educativo. Estas medidas tienen como objetivo eliminar cualquier barrera que pueda llevar a la exclusión o discriminación.

El Decreto 1075 de 2015 en Colombia establece la normativa para el ofrecimiento de la oferta educativa a grupos étnicos, con un enfoque diferencial e inclusivo. Esta norma requiere que los servicios educativos consideren las prácticas y tradiciones de las comunidades atendidas, al tiempo que promuevan el respeto por su identidad cultural. Así, se integra la estrategia de EI para grupos marginados.

La Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022 del Ministerio de Protección Social tiene como objetivo la garantía plena de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo su derecho a una educación equitativa libre de cualquier tipo de prejuicio o sesgo. Esta iniciativa busca proporcionar entornos educativos accesibles en todas las instituciones, ofreciendo la asistencia necesaria para la mejora integral, el aprendizaje y la

interacción de estas personas, promoviendo un sistema educativo más inclusivo. A pesar de los adelantos normativos, la implementación de políticas inclusivas aún enfrenta brechas y desafíos, tales como las concepciones y prácticas de los actores educativos, la insuficiencia de recursos y de pertinencia del sistema escolar para responder a la diversidad (Castro, 2020).

Es importante destacar que, si bien existen políticas nacionales de inclusión educativa en Colombia, la implementación efectiva y la superación de desafíos aún son aspectos en desarrollo. Aspectos como la inequidad al distribuir los recursos, la limitada cualificación docente en temáticas inclusivas y barreras de acceso para ciertos grupos poblacionales siguen siendo desafíos para enfrentar la EI en territorios indígenas.

3.1.7 Barreras y facilitadores para la educación inclusiva.

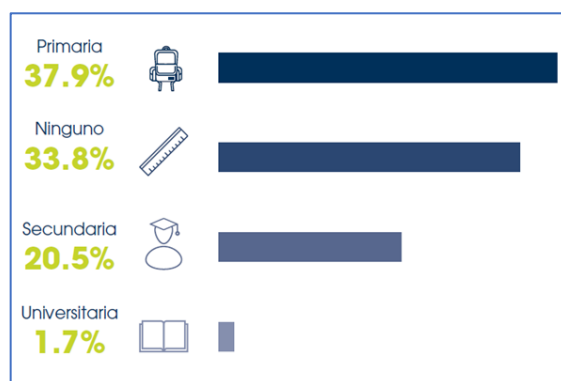
A pesar de los avances en la adopción de la EI como derecho fundamental y en el desarrollo de marcos conceptuales que la respaldan, su implementación continúa enfrentando numerosos desafíos que comprometen la “participación y el aprendizaje de los educandos” (Opazo, 2018, p. 13). Hay diversos impedimentos que obstaculizan el acceso equitativo al sistema educativo, así como barreras que impiden una presencia efectiva, el progreso académico y la graduación de algunos grupos considerados diferentes. Estas barreras a la inclusión existen tanto en los contextos sociales y políticos como dentro de las instituciones y culturas escolares. Es esencial identificar y caracterizar estos obstáculos excluyentes, que van desde impedimentos físicos y estructurales hasta prejuicios profundamente arraigados, con el fin de avanzar en su eliminación y consolidar entornos educativos verdaderamente inclusivos que valoren la diversidad, a continuación, se presenta la información del último grado aprobado por las personas con discapacidad registradas, según el informe del Análisis de la situación de las personas con discapacidad en Colombia: Entre avances y retos ONU-UNICEF (2021)

Figura 2

Último grado aprobado por las personas con discapacidad registradas

Fuente: Tomado de Análisis de la situación de las personas con discapacidad en Colombia: Entre avances y retos ONU-UNICEF, (2021).

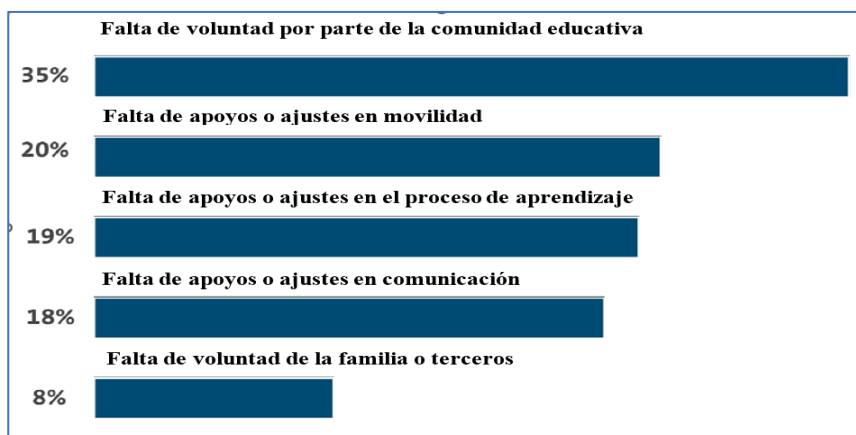
La UNESCO, (2005) clasifica las barreras para la inclusión educativa en cuatro categorías



principales: barreras de política y financiamiento, como políticas excluyentes, presupuestos insuficientes y falta de voluntad política para impulsar la inclusión; barreras del entorno físico, relacionadas con infraestructura inaccesible, transporte inadecuado y carencia de tecnología asistencial; barreras de las actitudes, que implican prejuicios, estigmatización y bajas expectativas de ciertos estudiantes; y barreras curriculares, referidas a currículos rígidos, evaluaciones estandarizadas y falta de pertinencia cultural y relevancia de los contenidos para los educandos a continuación, se presentan los impedimentos para acceder y aumentar el grado de escolaridad de las personas con discapacidad, según (ONU-UNICEF, 2021).

Figura 3

Impedimentos para acceder y aumentar el grado de escolaridad de las personas con discapacidad



Fuente: tomado del Informe Alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2016)

Según Echeita y Ainscow (2011), las barreras a la inclusión pueden ubicarse en los diferentes componentes del sistema educativo. A nivel cultural, se encuentran valores y creencias dominantes que generan exclusión. En las políticas educativas existe una insuficiente comprensión y materialización de los principios de la EI a nivel de las experiencias concretas en las instituciones y las aulas, prevalecen modelos de enseñanza y evaluación rígidos que no se contextualizan con la realidad, perpetuando la exclusión. Superar estas barreras de culturas, políticas y prácticas es indispensable para caminar hacia una efectiva EI.

Blanco (2010), destaca cuatro tipos principales de barreras para la inclusión. Las barreras actitudinales, relacionadas con los prejuicios y estigmas persistentes en la sociedad sobre la discapacidad. Las barreras arquitectónicas referidas a entornos y edificios escolares no accesibles ni adaptados a diferentes necesidades. Las barreras comunicativas, ante la escasez de recursos alternativos y aumentativos para educandos con dificultades de comunicación. Y las barreras metodológicas, cuando se aplican métodos de enseñanza rígidos y homogeneizantes que no se ajustan al ritmo y estilos diversos de aprendizaje. La identificación de estas barreras es esencial

para la eliminación de estas y así lograr una educación integral para los educandos. Los factores que perpetúan la exclusión son múltiples, desde barreras físicas hasta barreras invisibles relacionadas con políticas, culturas y prácticas excluyentes en el sistema escolar y la sociedad (UNESCO, 2020).

Avanzar hacia la EI requiere la eliminación de los obstáculos que dan lugar a la exclusión, así como el cultivo deliberado de elementos que faciliten la presencia, el compromiso y el avance en el conocimiento por parte de todos los alumnos. Existen diversos factores que operan a nivel de lineamientos, culturas y prácticas educativas que tienen el potencial de mejorar la aplicación de prácticas integradoras. Dichos elementos abarcan aspectos como el liderazgo y la cultura inclusiva dentro de los contextos educativos, los esfuerzos de colaboración entre profesores y familias, el establecimiento de altas expectativas para cada alumno, las iniciativas de cualificación de los educadores, la adaptabilidad curricular y evaluativa, el uso de tecnologías de apoyo y el fomento de relaciones interpersonales positivas. Es imperativo dar prioridad a la promoción de estas características facilitadoras mencionadas para que los establecimientos educativos aborden adecuadamente la diversidad y sirvan como entornos inclusivos.

El liderazgo inclusivo por parte del equipo directivo es un factor importante para promover la EI en los contextos educativos. Los directivos juegan un rol fundamental como promotores y guías de la inclusión a nivel de toda la comunidad escolar. Esto implica que establezcan la inclusión a la diversidad como un eje central y estratégico dentro de la gestión y cultura institucional, tal como señalan Echeita et al. (2020) el liderazgo inclusivo se manifiesta en acciones concretas para motivar y orientar permanentemente a los docentes en este propósito, facilitando espacios de reflexión conjunta, brindando apoyos y recursos, generando alianzas con familias y especialistas, modelando con su ejemplo una cultura de respeto a las diferencias, entre otras iniciativas. Este

compromiso activo desde los equipos directivos es indispensable para movilizar al conjunto de los entornos educativos hacia la construcción de entornos más inclusivos.

Las redes de trabajo entre educadores y familias son fundamental para optimizar la inclusión educativa, tal como señala Arnaiz (2020), la generación de alianzas y el apoyo conjunto entre estos actores hace posible diseñar e implementar respuestas integrales ante la diversidad del alumnado, potenciando sus capacidades. Esta colaboración efectiva permite combinar los conocimientos y experiencias de cada actor en favor del aprendizaje y bienestar del estudiante. Por ejemplo, el intercambio entre docentes posibilita enriquecer las prácticas pedagógicas. La orientación de profesionales como psicopedagogos permite entregar apoyos específicos según necesidades de cada estudiante. Y la participación proactiva de las familias entrega información clave sobre los intereses y características de sus hijos. Esta coordinación de esfuerzos conjuntos es vital para prevenir la exclusión y garantizar una EI.

Mantener expectativas sobre los avances de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes por igual es clave para la inclusión, tal como señalan Hart et al. (2004) tener expectativas positivas sobre cada estudiante, evitando prejuicios que llevan a bajas expectativas o actitudes deterministas sobre ciertos grupos, resulta indispensable. Las expectativas de docentes y directivos sobre los logros posibles de sus estudiantes se convierten en profecías autocumplidas. Esperar lo mejor de cada estudiante y transmitir esta confianza facilita su motivación y aprendizaje. En cambio, esperar poco de determinados grupos refuerza visiones limitantes que obstruyen su progreso. Las altas expectativas deben cultivarse sobre todos por igual, como base para una EI en que cada uno pueda llegar hasta su máximo potencial. Esto requiere desterrar prejuicios y supuestos sesgados sobre las capacidades de ciertos colectivos.

La adecuada formación docente, tanto inicial como continua, es un factor central para avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas, como plantean Alba et al. (2021) es clave que esta formación aborde temáticas como “Educación Inclusiva, Planes de ajuste razonable, diseño universal de aprendizaje, evaluación formativa” y otras relacionadas. Esto permite entregar a los docentes conocimientos y herramientas pedagógicas que permitan responder de manera contextualizada a la diversidad de los educandos. La formación en servicio a través de diplomados y capacitaciones permite actualizar estas competencias. Y la formación inicial de calidad es la base para que las nuevas generaciones de docentes integren los enfoques de inclusión.

Asimismo, el desarrollo de currículos flexibles resulta fundamental, como plantean Stainback y Stainback (2007), esta flexibilidad curricular implica poder ajustar objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones dependiendo de la diversidad de los estudiantes. Facilitar diversos medios y apoyos para que todos puedan acceder a los aprendizajes es clave. Los currículos rígidos resultan excluyentes. En cambio, la flexibilización curricular es lo que permite garantizar una educación personalizada e inclusiva, centrada en las especificidades de cada educando.

La evaluación formativa y la retroalimentación efectiva centradas en optimizar el aprendizaje de los educandos, tal como lo expone González-Gil et al. (2021) son elementos clave en la EI. La evaluación formativa implica usar la evaluación para identificar los avances, fortalezas y necesidades de cada alumno, de modo de poder entregar retroalimentación y apoyos personalizados. Así se optimiza el aprendizaje, en lugar de clasificar o sancionar.

La retroalimentación efectiva entrega a cada estudiante información relevante y oportuna sobre cómo mejorar su aprendizaje. Permite ajustar la enseñanza a las características individuales. Tanto la evaluación formativa como la retroalimentación deben usarse para apoyar el progreso de todos los estudiantes, reconociendo su diversidad.

El uso pedagógico de tecnologías y medios de apoyo, como plantea Alba (2016), es clave para reducir posibles barreras de comunicación, comprensión y participación de algunos estudiantes. Las tecnologías como softwares adaptativos, textos digitales, *tablets*, computadores, pueden personalizar la praxis pedagógica y facilitar el aprendizaje de acuerdo con los requerimientos diversos. Los recursos de apoyo como láminas, intérpretes de lengua de señas, audiolibros, también permiten derribar barreras para el acceso al currículo.

Cultivar un alto sentido de comunidad y un buen clima escolar inclusivo, tal como indican Booth y Ainscow (2015), es fundamental para mejorar la disposición de participar y aprender. El sentido de comunidad se genera a través de interacciones sociales positivas, cohesión entre todos los integrantes, trabajo colaborativo, reconocimiento a la diversidad. Esto facilita que todos se sientan respetados, seguros y motivados para aprender.

3.1.8 Culturas, políticas y prácticas inclusivas

Promover una EI requiere transformaciones integrales en el día a día de los entornos educativos. Según la UNESCO (2017), la inclusión exige las modificaciones de los enfoques, estructuras y capacitación docente para atender los requerimientos de aprendizaje de los educandos. A nivel cultural, es clave que la comunidad educativa desarrolle valores y actitudes de aceptación, equidad y respeto ante la diferencia. Booth y Ainscow (2015), plantean que se requiere reconstruir relaciones y entornos que fomenten la participación del alumnado desde el sentido de comunidad y pertenencia

Las políticas inclusivas deben orientarse por el principio de la justicia social, los derechos humanos y responsabilidades colectivas hacia los más vulnerables (Blanco, 2008). También es necesario incrementar progresivamente recursos y apoyos especializados, promover la participación de la diversidad de actores educativos e impulsar mejoras en la formación docente

sobre inclusión (UNESCO, 2017). Además, se destaca la necesidad de personalizar y diversificar las prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes en aulas heterogéneas, así como la importancia de superar obstáculos para el aprendizaje y la participación. Esto incluye la adopción de metodologías cooperativas, la adaptación del currículo y el uso de tecnologías digitales para apoyar la inclusión.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, éstas deben “personalizarse y diversificarse para satisfacer las necesidades individuales en el aula heterogénea, como proveer variados medios de representación y motivación según el modo particular de aprender de los estudiantes” (Tomlinson, 2017).

Según Ainscow (2001), es necesario examinar los aspectos que obstruyen el aprendizaje y la participación, y formular planteamientos dirigidos a superar estos obstáculos. Otros autores destacan la importancia de fomentar metodologías cooperativas y adaptar el currículum para hacerlo accesible y relevante para todos los educandos (Stainback y Stainback, 2007), y aprovechar las tecnologías digitales para apoyar los procesos inclusivos (Alba et al., 2014). Avanzar hacia establecimientos educativos más inclusivos es un desafío multidimensional, que demanda miradas integrales y acciones coordinadas para transformar progresivamente culturas, políticas y prácticas en todos los niveles educativos.

Resalta la pertinencia y la importancia de promover una EI al reconocer que este enfoque requiere cambios profundos en diversos aspectos de los entornos educativos. Desde una perspectiva cultural, implica la promoción de valores y actitudes de aceptación, equidad y respeto hacia la diversidad, lo que contribuye a crear un sentido de comunidad y pertenencia. Las políticas inclusivas deben basarse en principios de justicia social y derechos humanos, con un enfoque en apoyar a los estudiantes más vulnerables y mejorar la formación docente en inclusión.

3.2 Discapacidad

La discapacidad es una noción intrincada y polifacética que ha experimentado cambios y evolución a lo largo de la historia. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), “Discapacidad es una expresión amplia que incluye deficiencias, limitaciones en las actividades y restricciones en la participación” (p. 1). Este concepto pone de relieve la interacción entre los atributos personales y los elementos del entorno que pueden impedir la participación completa y eficaz de las personas con discapacidad en la sociedad. (Hernández-Jaramillo y Hernández-Umaña, 2020).

Como se ha mencionado, el estado colombiano en la Ley Estatutaria 1618 de 2013 define a las personas con discapacidad como “personas con discapacidades físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de moderadas a graves que, combinadas con numerosos obstáculos, pueden impedir su participación completa y activa en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (p. 1). Esta definición reconoce la importancia de la identificación y eliminación de las barreras que limitan la inclusión en la sociedad de las personas con discapacidad (Gómez-Aristizábal et al., 2021).

Desde una perspectiva social, la discapacidad se le da sentido como una construcción social que emerge de la interacción entre las características individuales y los obstáculos actitudinales, físicos y comunicativos presentes en el entorno (Palacios y Romañach, 2006). Este enfoque social de la discapacidad implica un cambio paradigmático, pasando de un modelo médico centrado en la rehabilitación individual a un modelo social que promueve la inclusión y la participación en todos los ámbitos de la vida (Díaz-Álzate y Velásquez-Velásquez, 2020).

Esta investigación se basa en la clasificación de discapacidades establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en los años 2001. Dicha clasificación está incluida en

la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) como se expone en la tabla 3:

Tabla 3

Clasificación de las discapacidades

Discapacidad	Conceptualización
Trastornos del espectro autista (TEA)	Se caracterizan por dos dificultades principales: • Déficit en interacciones sociales recíprocas • Problemas de comunicación y uso pragmático del lenguaje Estos trastornos son innatos, no adquiridos durante el ciclo vital.
Discapacidad intelectual	se caracteriza por: • Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa. • Dificultades en la comprensión de procesos académicos y sociales. • Necesidad de apoyo para actividades cotidianas (cuidado personal, tareas del hogar, etc.). • Aparición antes de los 18 años. Naturaleza ligada al desarrollo, no adquirida a lo largo de la vida.
Discapacidad auditiva	se entiende desde dos perspectivas principales: • Perspectiva Audiológica: Incluye diversos tipos de pérdida auditiva. Implica limitaciones en la percepción de sonidos y la comunicación verbal. • Perspectiva Sociocultural:

Discapacidad	Conceptualización
	Enfoca en las implicaciones sociales y culturales de usar una lengua visual y gestual. Destaca la lengua de señas como sistema de comunicación espacial y visual.
Discapacidad visual	abarca un amplio espectro de condiciones oculares y capacidades visuales, que incluyen: • Pérdida completa de la visión • Baja visión (diversos grados de pérdida visual)
sordoceguera	Es una condición que combina deficiencias auditivas y visuales, con las siguientes características: Afectación: • Alteración auditiva y visual simultánea • Puede ser parcial o total en ambos sentidos
Discapacidad física	Abarca dificultades de movilidad que afectan distintas partes del cuerpo, manifestaciones comunes: • Problemas para desplazarse • Dificultad para cambiar o mantener posiciones corporales • Limitaciones para llevar, manipular o transportar objetos • Obstáculos en la escritura y actividades de cuidado personal Puede ser congénita (producto del desarrollo) o adquirida (resultado de accidentes o lesiones)
Discapacidad psicosocial	Engloba una variedad de condiciones de salud mental que afectan significativamente el funcionamiento diario: • Incluye diversos trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros Impacto principal:

Discapacidad	Conceptualización
	• Altera el desarrollo de actividades cotidianas • Afecta la ejecución de tareas y responsabilidades
Trastornos permanentes de voz y el habla	Constituyen una forma de discapacidad caracterizada por: • Tono de la voz • Vocalización • Producción de sonidos • Ritmo y velocidad del habla
Discapacidad sistémica	Se refiere a condiciones que impiden la asistencia regular al aula de clases, reconoce el impacto significativo que ciertas condiciones médicas pueden tener en la capacidad de un estudiante para participar plenamente en la vida escolar y social.

Fuente: Elaborada a partir de la Organización Mundial de la Salud. (2001) la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF.

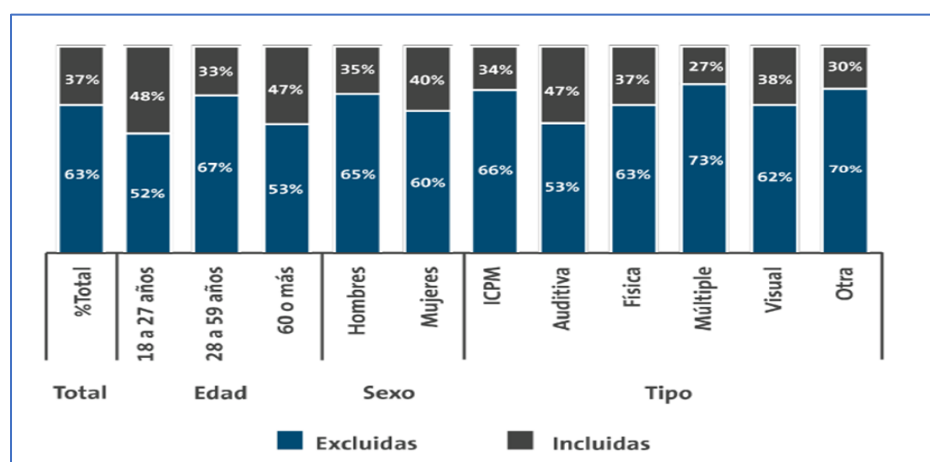
Es importante destacar que esta tipología es la que actualmente reconoce y utiliza el gobierno colombiano. El sector salud del país la emplea para la detección, tratamiento y rehabilitación de las personas con discapacidad. La OMS y, por extensión, el Estado colombiano, reconocen nueve tipos distintos de discapacidad. Estos tipos abarcan un amplio espectro de condiciones que afectan las capacidades físicas, sensoriales y cognitivas de las personas, esta categorización proporciona un marco estandarizado para comprender y abordar las diversas formas de discapacidad en el contexto colombiano, facilitando la implementación de políticas y programas de salud pública enfocados en la inclusión y el bienestar de las personas con discapacidad.

En el ámbito educativo, la inclusión de ED ha sido un tema de gran relevancia en las últimas décadas. La EI tiene sus fundamentos en el reconocimiento de la diversidad y la garantía del

derecho a la educación para todos los educandos, independientemente de sus particularidades (Rojas-Álvarez y Suárez-Rodríguez, 2022). Para lograr una verdadera inclusión educativa, es necesario transformar las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas y la cultura escolar, promoviendo la participación de los ED y sus familias (Moreno-Angarita et al., 2021). A continuación, se presenta la percepción de acceso al sistema educativo de las personas con discapacidad para el año 2021.

Figura 4

Percepción de acceso al sistema educativo de las personas con discapacidad



Fuente: Tomado de Análisis de la situación de las personas con discapacidad en Colombia: Entre avances y retos ONU-UNICEF (2021)

En el contexto de las comunidades indígenas, la discapacidad adquiere una dimensión adicional al considerar los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias. Según Guzmán-Rosas (2021), “la discapacidad en las comunidades indígenas se entiende desde una perspectiva holística, que integra aspectos físicos, espirituales y sociales” (p. 45). Por consiguiente, la incorporación de educandos con necesidades especiales en las escuelas de pueblos indígenas requiere un abordaje intercultural que reconozca y valore los conocimientos y experiencias de estas comunidades

(Hernández-Rincón et al., 2020). La discapacidad es un concepto multidimensional que debe abordarse desde una perspectiva social e inclusiva. En el panorama educativo colombiano, la incorporación de estudiantes con necesidades especiales exige una metamorfosis en las directrices, acciones y ethos institucional, así como la legitimación de la sabiduría ancestral en el ámbito de las comunidades indígenas. Solo así será posible avanzar en la construcción de una educación genuinamente inclusiva e igualitaria.

3.2.1 Perspectivas conceptuales sobre discapacidad.

La discapacidad se ha abordado desde diversos modelos a lo largo de la historia. Inicialmente primaban mirada centradas en el déficit individual. Progresivamente surgieron perspectivas más integrales y de derechos humanos. Sin embargo, distintos modelos aún coexisten en políticas y prácticas sociales.

Modelo de prescindencia: se considera a las personas con discapacidad inútiles socialmente y para la economía, por lo que debían aislarse en instituciones y prescindir de ellas. Desde esta perspectiva, predominante hasta avanzado el siglo XX, no tenían nada que aportar, por lo que se las marginaba y excluía de la comunidad, aislándolas (Palacios y Románach, 2006).

En este modelo de prescindencia se abordaba únicamente desde la caridad, el asistencialismo y la exclusión, sin reconocer la dignidad de estas personas. Este modelo negaba cualquier probabilidad de participar a las personas con discapacidad, considerándolas sujetos "prescindibles" que no merecían ser parte de la comunidad y socializar. Se las encerraba en instituciones, invisibilizando su existencia y perpetuando su segregación.

Modelo médico o rehabilitador: El avance en la medicina, enfocó la discapacidad como problema personal que requiere rehabilitación y normalización mediante tratamientos, para que la

persona se adapte a su entorno (Barbosa et al., 2019). Bajo este modelo, que emerge con fuerza en el siglo XX, la discapacidad comienza a concebirse desde una perspectiva clínica, como un “déficit o patología intrínseca de la persona, cuya causa directa es un padecimiento, trastorno o condición de salud”.

Desde este modelo de rehabilitación, el foco está puesto en la limitación individual, que se busca corregir o mitigar a través de la rehabilitación médica, terapias normalizadoras y dispositivos técnicos, con el fin de adaptar funcionalmente a la persona con discapacidad para vivir y desempeñarse en su entorno. La responsabilidad de la "reparación" recae sobre el individuo, no en la sociedad. El objetivo es lograr la cura o una vida “normal”.

Modelo biopsicosocial: “Integra factores biológicos, individuales y sociales que interactúan en la discapacidad”. La CIF reconoce su naturaleza compleja y multidimensional de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). Este modelo surge como una perspectiva integral que pretende superar la dicotomía entre los factores médicos y sociales.

Se identifica la interacción de componentes orgánicos, psíquicos y socioculturales que intervienen en la evolución de la diversidad funcional. Por lo tanto, la discapacidad no se considera únicamente una condición individual, sino más bien un fenómeno que resulta de la interacción entre las limitaciones personales y un entorno que puede facilitar u obstaculizar su plena participación. El modelo biopsicosocial ofrece una perspectiva holística e interdisciplinaria para abordar la complejidad de la discapacidad.

Degener (2014), plantea que la estructura de los derechos humanos requiere paridad de garantías para las personas con diversidad funcional, velando por su resguardo ante toda forma de segregación. La Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) de Naciones Unidas adopta el principio de que la discapacidad debe concebirse desde la

óptica de los derechos humanos universales, lo que conlleva un giro paradigmático significativo. Este pacto, jurídicamente vinculante, insta a los Estados firmantes a garantizar que las personas con capacidades diferentes gocen de sus derechos en pie de igualdad con cualquier otro ciudadano.

Según Palacios y Romañach (2006), la idea principal de este paradigma es reconocer a los individuos con discapacidad como titulares de derechos, considerándose la discapacidad dentro del ámbito de los derechos humanos. Así, los individuos con discapacidad poseen derechos iguales e innatos a los de todos los demás individuos de la población humana, sin ningún tipo de diferenciación.

Asegurar la garantía y el disfrute equitativo de los derechos, libre de cualquier tipo de discriminación, requiere el deber compartido tanto de los Estados como de la sociedad. Según Degener (2014), se ha producido un cambio en la comprensión de la discapacidad, que ha dejado de considerarse únicamente un problema médico o el resultado de barreras sociales. En su lugar, la discapacidad se reconoce ahora como un tema relacionado con los derechos inherentes y los derechos humanos fundamentales. Se ha producido un notable cambio de enfoque, pasando del bienestar del individuo a la obligación ética y jurídica de proteger sus libertades y oportunidades fundamentales.

Este modelo exige la eliminación de los obstáculos que impiden el desarrollo de las personas con discapacidad de manera igualitaria con control sobre sus propias vidas (Maldonado y Jorge, 2013). Por lo tanto, requiere cambios desde la política públicas para asegurar el acceso en todos los ámbitos sin discriminación.

La perspectiva de los derechos humanos propone que las personas con capacidades diferentes tienen la aptitud para reivindicar sus derechos y contribuir de manera significativa en los procesos decisorios que les conciernen (Mladenov, 2017). Este método requiere un cambio de

perspectiva, en el que las personas con discapacidad dejen considerarse receptores pasivos de asistencia y pasen a ser participantes empoderados en la sociedad. Este giro conceptual en lo moral y normativo busca certificar el cabal cumplimiento de las prerrogativas de las personas con capacidades diferentes, lo que conlleva la supresión de todo tipo de trato desigual y de los impedimentos que dificultan su participación en la comunidad. La base de este pensamiento se sustenta en los ideales de igualdad y en el valor inherente a toda persona.

Modelo social de discapacidad: Surgió en las décadas de 1960 y 1970, impulsado por el activismo de las personas con discapacidad que buscaban denunciar la exclusión y opresión que enfrentaban (Palacios y Románach, 2006) este modelo plantea que “la discapacidad no debe entenderse solamente como un rasgo o dificultad individual. Más bien, es el resultado de un conjunto de circunstancias generadas por un entorno social que no considera ni facilita la interacción de las personas con discapacidad” (p. 12).

Las barreras comportamentales, físicas y culturales impuestas por la sociedad son las que discapacitan, al impedir que las personas desplieguen su potencial y se integren activamente. Así, la discapacidad se origina en gran medida en factores externos, no intrínsecos a la persona (Palacios, 2008, p.104). Por tanto, son las barreras arquitectónicas y las actitudes sociales las que discapacitan y excluyen a las personas con discapacidad.

Desde este modelo, la discapacidad es construida por una sociedad que restringe la participación y enfatiza los déficits individuales (Palacios y Románach, 2006). Esta visión supuso un cambio de paradigma, desplazando el foco desde la persona como problema hacia la sociedad como generadora de discapacidad a través de sus múltiples barreras excluyentes.

El modelo social ha tenido gran influencia en la comprensión de la discapacidad y el impulso de políticas para promover la inclusión (Victoria-Maldonado 2013). Sin embargo, también

ha recibido críticas por una visión desmedidamente externalista de la discapacidad y por no incorporar adecuadamente la interacción entre factores individuales y sociales (Ferreira, 2010). Pese a ello, representó un giro fundamental al denunciar las barreras generadas por la sociedad.

3.2.2 Estrategias y prácticas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula.

El proceso inclusivo de ED en el aula convencional requiere la aplicación de tácticas y métodos pedagógicos eficaces para garantizar su involucramiento y desarrollo académico. De acuerdo con Hernández-Ayala y Tobón-Tobón (2021), las estrategias inclusivas deben fundamentarse en el reconocimiento de la diversidad y en la apreciación de las habilidades y aptitudes individuales de cada estudiante.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se destaca como una alternativa fundamental para promover la inclusión educativa. Este enfoque implica la planificación y creación de entornos educativos que sean accesibles para todas las personas, sin necesidad de adaptaciones específicas. Según Moreno-Angarita et al. (2021) el DUA se basa en la provisión de diversas formas de representación, expresión y compromiso, con el fin de abordar la multiplicidad de estilos de aprendizaje y necesidades de los educandos.

La provisión de ajustes razonables es un aspecto fundamental para posibilitar que las personas con capacidades diferentes ejerzan íntegramente sus derechos y libertades fundamentales en igualdad de oportunidades respecto a los demás. (Hurtado-Lozano y Agudelo-Martínez, 2021). Estos cambios implican concesiones esenciales y adecuadas que se aplican de forma individual. Las posibles modificaciones pueden abarcar ajustes en el currículo, utilización de tecnologías de apoyo y alteraciones en los entornos físicos, entre otras opciones.

La co-enseñanza es otra práctica inclusiva que ha demostrado ser eficaz para atender la diversidad en el aula. Según Gómez-Hurtado y Ainscow (2022), la co-enseñanza consiste en que dos o más profesionales colaboren en el mismo espacio físico para impartir instrucción a un grupo diverso de estudiantes. Esta práctica permite combinar las fortalezas de los educadores para el diseño e implementación de estrategias de enseñanza más contextualizadas y personalizadas.

Además, el aprendizaje cooperativo es un enfoque pedagógico que fomenta la inclusividad y mejora el crecimiento de las habilidades sociales y comunicativas en ED. Según para Díaz-Posada et al. (2021) el aprendizaje cooperativo se refiere a la práctica de dividir a los estudiantes en pequeños grupos con diversas habilidades para colaborar hacia un objetivo compartido. Este enfoque promueve la interdependencia constructiva, el compromiso individual, colectivo y la conexión directa entre los estudiantes.

Esta metodología se vale de herramientas tecnológicas para incrementar la accesibilidad y la participación de los educandos con necesidades especiales en su trayectoria de aprendizaje, las TIC proporcionan una amplia gama de posibilidades para transformar y optimizar tanto los materiales como las actividades pedagógicas, facilitando además la comunicación entre estudiantes y docentes.

La evaluación formativa y diferenciada es un enfoque crucial para promover la inclusión educativa. Según Parra-Dussan y Cárdenas-Díaz (2022), la evaluación formativa es un método para evaluar el progreso y los puntos débiles de los alumnos en su itinerario de aprendizaje. Implica entregar retroalimentación oportuna para adaptar los métodos de enseñanza a sus necesidades individuales. Además, la evaluación diferenciada implica modificar los instrumentos, los criterios y el procedimiento de evaluación para ajustarse a las distintas capacidades y particularidades de los educandos.

Del mismo modo, la cooperación de la escuela, los cuidadores y la comunidad es esencial para lograr la inclusión educativa. Según Correa-Montoya y Castro-Martínez (2020), la interacción con las familias y la coordinación de los servicios y recursos comunitarios son cruciales para ofrecer una mejor integración social y educativa.

La incorporación de alumnos con discapacidad en el aula requiere la exploración de herramientas y prácticas pedagógicas diversas y adaptables que atiendan a las necesidades y habilidades individuales de cada alumno. El DUA, los ajustes razonables, la enseñanza conjunta, el aprendizaje cooperativo, la utilización de tecnologías, la evaluación formativa y diferenciada y la colaboración entre escuelas, familias y comunidades son algunas de las formas clave de promover una EI real.

3.3 Interculturalidad

La interculturalidad ha adquirido una importancia significativa en el panorama educativo colombiano en los últimos años. La interculturalidad se refiere al compromiso de reconocer y valorar las diversas diferencias culturales presentes tanto en el entorno educativo como en la comunidad en general. Según Guzmán-Ariza y Arias-Ortega (2021), la interculturalidad es un proceso que busca modificar el discurso para promover relaciones justas y respetuosas entre individuos y grupos de diferentes culturas.

La interculturalidad, en el contexto educativo, corresponde a un enfoque pedagógico que prioriza la creación de conocimientos y el fortalecimiento de habilidades a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias culturales (Castillo-García y Guido-Guevara, 2020). Esto implica la incorporación de materiales, tradiciones y puntos de vista de las diversas culturas presentes en el aula, a la vez que se fomentan las oportunidades para el debate y el compromiso cooperativo entre los estudiantes.

La interculturalidad en la educación se ve mediada por el uso de la etnoeducación como estrategia clave. Se trata de un proceso social continuo en el que las comunidades indígenas y afrodescendientes mejoran su autogobierno en el marco de la interculturalidad, mediante la reflexión y la colaboración colectiva (Díaz, 2023). La etnoeducación pretende revitalizar y enriquecer las identidades culturales fomentando el intercambio de conocimientos y facilita el contacto entre diversas culturas.

Otro enfoque esencial es la adopción de pedagogías decoloniales, que examinan críticamente y pretenden remodelar las dinámicas de poder y las estructuras de conocimiento arraigadas en el colonialismo (Díaz-Cháux y Caviades-Pinilla, 2021). Estas metodologías de enseñanza fomentan la eliminación de las influencias coloniales del conocimiento y dan prioridad a los conocimientos y prácticas de la población indígenas y otras minorías étnicas. Este enfoque pretende fomentar el cambio social y educativo.

Además, la interculturalidad requiere la formación de profesores con competencias interculturales que les capaciten para identificar y apreciar la multiplicidad cultural existente en el aula, así como para crear enfoques pedagógicos pertinentes y contextualizados (Hernández-Ayala et al., 2023). Es necesario incorporar la interculturalidad en programas de capacitación de los educadores y establecer plataformas para que los docentes reflexionen y discutan en torno a sus experiencias.

La interculturalidad también implica el desarrollo de políticas educativas que fomenten la equidad y la integración de la variedad cultural. Campa-Álvarez et al. (2020), argumentan que las estrategias interculturales deben asegurar una formación apropiada y de excelencia para todo el alumnado, sin importar su procedencia cultural o étnica. Esto conlleva una asignación equitativa

de recursos y la implementación de iniciativas y normativas que respondan a los requerimientos y rasgos particulares de las diversas comunidades.

Otra estrategia significativa es fomentar la investigación y la sistematización de experiencias interculturales en el ámbito educativo. Según Fernández-Mouján y Quintriqueo-Millán (2021), la investigación en interculturalidad facilita la obtención de conocimientos específicos y contextualizados sobre las prácticas educativas, así como la identificación de retos y oportunidades para integrar la interculturalidad en diversos contextos.

Además, la interculturalidad exige la creación de alianzas colaborativas entre las escuelas, las comunidades y las organizaciones sociales. Juárez-Pérez y López-Gil (2020), destacan que estas alianzas robustecen el diálogo y la intervención de la comunidad en las disposiciones educativas, así como el desarrollo de proyectos y estrategias que dan respuesta a las necesidades y expectativas de la comunidad.

En este sentido, se puede considerar que la interculturalidad es un enfoque pedagógico, así como una propuesta ética y política que busca el reconocimiento y la valoración de la pluralidad cultural en la educación. Para lograr una implementación efectiva de la interculturalidad, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas, políticas educativas, programas de formación docente, iniciativas de investigación y colaboraciones entre los implicados, con la finalidad de avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y relevante para los estudiantes.

3.3.1 Conceptualización de interculturalidad.

La interculturalidad puede entenderse como la “coexistencia en un mismo espacio de distintas culturas que se relacionan desde el reconocimiento y el respeto mutuo”. A través del intercambio horizontal y la comunicación fluida, se promueve el diálogo y la generación

compartida de nuevas manifestaciones culturales. La interculturalidad así concebida valoriza por igual todas las culturas involucradas, sin jerarquías, y propicia su interacción constructiva sobre la base de la equidad. (UNESCO, 2005, p. 17). Esta definición destaca dos elementos clave: por un lado, la coexistencia e intercambio en condiciones de equidad entre diferentes grupos culturales en un mismo espacio social. Esto implica relaciones horizontales basadas en la valoración auténtica de la diversidad.

Por otro lado, la generación de expresiones culturales compartidas. Es decir, la interacción intercultural permite construir nuevas síntesis culturales que integran y revalorizan los aportes de los distintos grupos. Estas nuevas expresiones surgen del diálogo, la apertura y el encuentro respetuoso entre las partes. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), la interculturalidad va más allá de simplemente reconocer o tolerar la diversidad. Apunta a procesos bidireccionales de intercambio, diálogo y construcción conjunta entre culturas, para generar sociedades más equitativas, democráticas y fraternales.

Se trata de un enfoque que promueve relaciones de equidad entre personas y grupos culturalmente diversos. Busca construir espacios donde todos los integrantes de la sociedad tengan cabida, puedan participar activamente y aportar sus culturas para el enriquecimiento común. Implica reconocer al otro en su dignidad, establecer relaciones de confianza mutua y avanzar hacia metas compartidas que beneficien a todos.

Desde la perspectiva de Para Walsh (2012), la interculturalidad hace referencia a las “a intrincadas interconexiones, discusiones diplomáticas y transacciones interculturales”, que se dan entre grupos o personas culturalmente diferentes. En esa medida, se reconoce que la interculturalidad no idealiza relaciones armónicas, sino que implica vínculos y diálogos dados en

contextos estructurales de desigualdad profunda. Parte de esa conflictividad derivada de relaciones históricas de dominación colonial, exclusión y discriminación.

La autora plantea que la interculturalidad busca activamente transformar esas estructuras, luchando contra la subalternización de ciertos grupos y culturas, y desarrollando interacciones fundamentadas en el reconocimiento y la legitimidad del otro. Así, la interculturalidad va más allá del folklore o el contacto superficial, apuntando a cuestionar las jerarquías y desequilibrios de poder dominantes. Promueve relaciones más simétricas mediante el diálogo, la escucha, el aprendizaje entre culturas y la construcción conjunta de nuevos ordenamientos sociales, económicos, políticos y comunicacionales. Para Walsh la interculturalidad busca transformar las estructuras que reproducen la desigualdad y la discriminación. Aspira generar relaciones más equitativas y complementarias entre grupos culturalmente diferentes, a partir del reconocimiento y valoración positiva de la diversidad.

3.3.2 Interculturalidad crítica

3.3.2.1 Fundamentos de la interculturalidad crítica. La interculturalidad crítica surge como una perspectiva que busca ir “más allá del reconocimiento superficial de la diversidad, cuestionando las relaciones de poder y estructuras que reproducen la desigualdad, discriminación y subalternización de ciertos grupos culturales” (Walsh, 2012, p. 44). Apunta a un cambio en las estructuras que perpetúan la inequidad social, política y económica en la sociedad (Viaña, 2015).

Según Walsh (2012), la interculturalidad crítica "significa partir del legado histórico de resistencia que han construido algunos grupos sociales, como los pueblos originarios, afrodescendientes y otros, frente a un patrón de poder concentrado y excluyente” (p. 78). Se nutre de las luchas de estos grupos contra la opresión y el racismo, buscando superar la diferencia colonial. En una línea similar, Tubino (2005), postula que esta estrategia concreta pretende

fomentar “el cultivo de interacciones justas y equitativas entre los individuos, así como la integración de diversos conocimientos y prácticas culturales” (p. 93). El concepto de interculturalidad pretende cuestionar la narrativa cultural dominante y su relación con las culturas subordinadas, con el objeto de fomentar una sociedad culturalmente diversa y democrática a través de medios críticos y dialógicos.

3.3.2.2 Características principales de la interculturalidad crítica. La interculturalidad crítica parte de evidenciar las asimetrías y el conflicto derivados de las jerarquías étnicas/raciales y culturales presentes en la sociedad. Reconoce la conflictividad inherente a esas relaciones desiguales de poder (Walsh, 2012); cuestiona los conceptos tradicionales de cultura y busca visibilizar cómo las ideologías dominantes definen jerárquicamente las identidades. Devela los mecanismos de racialización y subalternización ocultos en el orden social (Restrepo y Rojas, 2010).

Promueve el empoderamiento de los grupos oprimidos para que puedan desestructurar las relaciones de dominación internalizadas y desenmascarar los intereses de los grupos hegemónicos. Parte de las resistencias históricas de estos grupos (Viaña, 2015). Adicionalmente, impulsa el compromiso y la movilización de abajo hacia arriba, para lograr cambios estructurales reales y no solo reformas superficiales. Desconfía de soluciones técnicas o cambios únicamente legales (Walsh, 2012). Y finalmente, busca desmontar las estructuras coloniales del poder para construir sociedades más equitativas, justas, dialógicas y democráticas. Plantea un proceso continuo de lucha contra el racismo y las desigualdades (Tubino, 2005).

3.3.2.3 Aportes de la interculturalidad crítica.

La interculturalidad crítica aporta una perspectiva para repensar las relaciones entre grupos culturales de modo contrahegemónico. Permite analizar cómo operan las ideologías racistas y las

identidades esencializadas en nuestra sociedad (Restrepo y Rojas, 2010). Visibiliza la diversidad de expresiones culturales invisibilizadas por el relato hegemónico, posibilitando el reconocimiento positivo de estas identidades emergentes desde las bases (Viaña, 2015).

Cuestiona las políticas interculturales que se limitan a ciertas reformas superficiales sin modificar las estructuras subyacentes que perpetúan la desigualdad y exclusión (Tubino, 2005). Aporta un marco ético-político que apunta a una transformación radical de las condiciones materiales y simbólicas que sustentan las asimetrías sociales y culturales en la sociedad (Walsh, 2007). Permite analizar interseccionalmente cómo las múltiples opresiones de raza, clase, género y heteronormatividad confluyen y se potencian entre sí, complejizando las desigualdades (Curiel, 2017). Según Viaña (2015), “la promoción de la creación democrática en sociedades plurales implica la articulación de las diferencias a través del reconocimiento y el compromiso activo de los diversos grupos que las constituyen” (p. 55).

3.3.2.4 Retos de la interculturalidad crítica.

Uno de los retos es evitar que la interculturalidad crítica se reduzca a un discurso abstracto o académico, promoviendo su apropiación entre los movimientos sociales y los actores oprimidos (Walsh, 2007). Es necesario seguir cuestionando las políticas interculturales estatales o institucionales que muchas veces reproducen la folklorización o esencialización de las culturas (Tubino, 2005).

Se requiere mayor investigación empírica que explore las dinámicas cotidianas de discriminación y racismo, y las formas en que se expresan las resistencias contra-hegemónicas (Curiel, 2017). Es importante generar más espacios de diálogo entre diferentes grupos sociales y culturas, para intercambiar experiencias y conocimientos de modo horizontal y complementario (Viaña, 2015). Desde estos postulados se debe seguir trabajando conceptualmente para clarificar

las implicaciones de la interculturalidad crítica en las políticas públicas, la comunicación, la economía y otros campos (Dietz, 2017).

3.3.3 Educación intercultural.

La educación intercultural se ha convertido en un método crucial en el escenario educativo colombiano, con el fin de estimular el reconocimiento, el respeto y valoración de la variedad cultural tanto en el aula como en la sociedad en su conjunto. Rojas-Curieux y Barona-Becerra (2021), definen la educación intercultural como el proceso de modificar los métodos educativos para establecer ambientes que faciliten la comunicación, la convivencia y el aprendizaje entre individuos de diferentes orígenes culturales.

Según Arbeláez-Rojas y Vélez-Zapata (2020), la educación intercultural se fundamenta en una visión crítica y decolonial. Su objetivo es desafiar y cambiar las dinámicas de poder y los sistemas de conocimiento que han sido moldeados por el colonialismo. Esto implica reconocer y resaltar los conocimientos, costumbres y perspectivas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras minorías étnicas que históricamente se han excluido o marginadas de los procesos educativos.

Una estrategia fundamental para implementar la educación intercultural es la incorporación de los saberes y prácticas culturales en los currículos y planes de estudio. Calderón-Almendros y Habegger-Lardoeyt (2021), subrayan que esto requiere establecer procesos de diálogo y concertación con las comunidades para identificar los conocimientos y prácticas relevantes y significativos para ellas, de modo que puedan integrarse en la enseñanza-aprendizaje.

Otra estrategia esencial es la formación de docentes en competencias interculturales, permitiendo el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el aula, así como

desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes y contextualizadas. Según Castro-Suárez y Durán-Camelo (2022), la formación docente en interculturalidad debe ser un proceso continuo y transversal, que permita a los maestros reflexionar sobre sus propias prácticas y generar transformaciones en su quehacer pedagógico.

Además, la educación intercultural requiere la creación de políticas educativas que promuevan la equidad y la inclusión de la diversidad cultural. Espinel-Bernal y Heredia-Escorcía (2023), indican que las políticas interculturales deben asegurar el poder acceder, la permanencia y la calidad de la educación para todos los educandos, independientemente del origen cultural o étnico. Esto implica asignar recursos y desarrollar programas que respondan a las necesidades y particularidades de las diferentes comunidades.

La educación intercultural también implica fomentar la interacción y el liderazgo de las comunidades en los procesos educativos. Según Gutiérrez-Cárdenas y Molina-Ríos (2020), esto requiere la creación de espacios de diálogo y acuerdos entre las escuelas y las comunidades para identificar las necesidades y expectativas educativas, y desarrollar estrategias y proyectos que las atiendan.

Otra estrategia importante es promover la investigación y sistematización de experiencias en educación intercultural. Ortiz-Ocaña y Arias-López (2021), destacan que la investigación intercultural permite generar conocimientos situados y contextualizados sobre las prácticas educativas, además de identificar desafíos y oportunidades para implementar la interculturalidad en diversos contextos.

La educación intercultural también requiere la creación de alianzas entre los actores educativos, como escuelas, universidades, organizaciones sociales y comunidades. Quintero-Mejía y Duque-Vargas (2022), señalan que estas redes fortalecen los procesos de formación docente,

investigación y proyección social, y permiten desarrollar estrategias que den respuesta a las particularidades de las comunidades.

3.3.3.1 Principios de la educación intercultural. La educación con enfoque intercultural se fundamenta en una serie de preceptos que orientan las estrategias pedagógicas hacia el reconocimiento, la valoración y el respeto de la pluralidad cultural. De acuerdo con Guzmán-Ariza y Arias-Ortega (2021), estos principios resultan fundamentales para edificar un sistema educativo más justo, incluyente y apropiado en el ámbito colombiano.

Uno de los elementos básicos de la educación intercultural es el reconocimiento de la variación cultural como un activo valioso y una oportunidad para adquirir conocimientos. Según Arévalo-Herrera y Jiménez-Castro (2020), este reconocimiento implica apreciar las diversas perspectivas, conocimientos y prácticas culturales que existen tanto en el aula como en la sociedad. También implica desarrollar estrategias instruccionales que faciliten la incorporación de estas perspectivas en el proceso de aprendizaje.

Otro elemento esencial es la defensa de la conversación intercultural, que se refiere al intercambio de ideas y conocimientos entre individuos de diversos orígenes culturales. Bonilla-Morales y Ospina-Serna (2022), sostienen que el diálogo intercultural implica establecer entornos para que los individuos se reúnan, escuchen activamente y construyan conocimiento de forma colaborativa. Además, promueve actitudes de empatía, respeto y solidaridad entre los diversos participantes educativos.

La educación intercultural también se fundamenta en el principio de equidad, que asegura el acceso, permanencia y calidad de la educación para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o étnico. Córdoba-Sánchez y Murillo-Torrecilla (2023), afirman que la

equidad educativa requiere políticas y estrategias que superen las barreras y desigualdades que enfrentan los estudiantes de grupos minoritarios o históricamente excluidos.

Otro principio clave es la cooperación de las comunidades en las iniciativas formativas. Hernández-Pina y Maquilón-Sánchez (2021), señalan que la educación intercultural requiere el establecimiento de estructuras y procedimientos para fomentar la participación y la toma de decisiones de las comunidades, asegurando que los procesos educativos respondan a sus necesidades, expectativas y proyectos de vida.

La educación intercultural también se basa en la contextualización de los aprendizajes, lo cual implica generar estrategias pedagógicas que partan de los conocimientos y experiencias vividas, así como de las realidades y desafíos de sus contextos socioculturales. Montoya-Londoño y Aguirre-Agudelo (2020), afirman que esta contextualización permite la adquisición de conocimientos relevantes y aplicables en la vida de los alumnos.

Un principio importante es la formación de docentes en competencias interculturales, que les permita reconocer y valorar la diversidad cultural en los establecimientos educativos y generar estrategias pedagógicas pertinentes y contextualizadas. Sánchez-Fontalvo y Brito-Carrillo (2023), indican que la formación docente en interculturalidad debe ser un proceso continuo y transversal, promoviendo la reflexión crítica sobre las propias prácticas y fomentando transformaciones en la enseñanza.

La educación intercultural se basa en el establecimiento de una cultura centrada en la paz. Esto implica la promoción de principios como la convivencia armoniosa, la solidaridad, el respeto y la tolerancia entre individuos de diversos orígenes culturales. Vargas-Sánchez y Muñoz-Oviedo (2022), sostienen que el establecimiento de una cultura de paz requiere la aplicación de metodologías pedagógicas e iniciativas educativas que promuevan el reconocimiento y la

valoración de la diversidad, junto con la resolución de conflictos a través de la conversación y el consenso.

3.4 Población indígena

Los pueblos indígenas representan una parte importante de la población y la diversidad cultural. Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017) en la región hay aproximadamente 45 millones de personas que se auto reconocen indígenas, pertenecientes a más de 400 pueblos originarios. Sin embargo, históricamente estos grupos han estado relegados y han sufrido unas situaciones de pobreza, exclusión y discriminación mayor que el resto de la sociedad.

Tal como plantea Bengoa (2000), “los pueblos indígenas latinoamericanos transitan hoy entre la exclusión y la inclusión, entre la discriminación y el respeto, entre la invisibilidad y el protagonismo político” (p. 122). Han estado oprimidos por las relaciones de poder dominantes en la región desde la colonización europea.

Según Del Popolo (2017), en América Latina las mayores tasas de pobreza y mortalidad infantil se registran en municipios con alta densidad de población indígena. Sus niveles educativos son también considerablemente más bajos que los promedios nacionales. Estas desigualdades se relacionan con el racismo y la ideología colonial que invisibiliza y deshumaniza a los indígenas, reproduciendo su situación de explotación, como se analiza aún con los avances jurídicos de las últimas décadas, impulsados por el activismo indígena que describe Paredes (2008), hoy estas comunidades siguen enfrentando discriminación, pobreza y falta de derechos. Su inclusión social continúa siendo un desafío pendiente en América Latina.

Para Mato (2020), las democracias latinoamericanas no garantizan el ejercicio de derechos colectivos indígenas como la libre determinación o el consentimiento previo. Según Walsh (2007), se necesita una interculturalidad que parta de sus luchas cotidianas para construir sociedades más justas e inclusivas. Además, es clave garantizar su acceso a servicios y su participación política, valorando sus culturas, como plantea Tubino (2005). Los propios movimientos indígenas, que conocen de cerca sus problemáticas, deben liderar las propuestas para su inclusión, como afirman Del Popolo, et al (2017) especialista en temas de población y desarrollo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL.

3.4.1 Educación indígena.

La necesidad de proporcionar a los pueblos indígenas de Colombia una educación culturalmente sensible, lingüísticamente apropiada y territorialmente pertinente ha llevado a prestar cada vez más atención a la educación indígena en los últimos años. Arévalo-Rojas y Pardo-Rozo (2021), afirman que la educación indígena implica reconocer y valorar los conocimientos, costumbres y cosmovisiones de las comunidades indígenas, al tiempo que se apoyan sus iniciativas educativas independientes.

Esta forma de educación se fundamenta en el reconocimiento de la variedad cultural y étnica dentro de la nación, tal como lo establece la Constitución Política de 1991. Según Ruíz Quiroga (2021), los pueblos indígenas tienen derecho a una educación que reconozca y apoye su identidad cultural, y les permita participar activamente en el desarrollo y control de las actividades educativas.

Sin embargo, la ejecución de la educación indígena en Colombia encuentra numerosos obstáculos. Uno de los principales retos es abordar las disparidades de acceso y continuidad en todo el sistema educativo. Mendoza-Castro y Ramos-Duarte (2022), afirman que los grupos

indígenas encuentran obstáculos geográficos, económicos y culturales que restringen su capacidad de acceso y permanencia en la educación formal. En consecuencia, es necesario implementar políticas e iniciativas que garanticen su derecho a la educación.

Otro desafío es la formación de docentes en educación indígena. Moreno- Beltrán (2022), indica que la mayoría de los docentes en contextos indígenas carecen de formación específica en educación indígena, lo que limita su capacidad para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes y contextualizados. Por lo tanto, es necesario implementar programas de formación docente que fortalezcan sus competencias pedagógicas y culturales.

Un tercer desafío es la creación de currículos y materiales educativos pertinentes y contextualizados. Vásquez-Cardona y Correa-Toro (2023), señalan que los currículos y materiales educativos utilizados en contextos indígenas suelen ser homogéneos y descontextualizados, dificultando el aprendizaje significativo y la valoración de los saberes y prácticas locales. Por ello, es fundamental desarrollar procesos participativos de diseño curricular y elaboración de materiales educativos que respondan a las necesidades y características de cada comunidad indígena.

Otro desafío es la participación y el empoderamiento de las comunidades indígenas en los procesos educativos. Ospina-Rave y Gallego-Henao (2021), destacan que la educación indígena requiere la participación activa y el liderazgo de las comunidades en las decisiones, la gestión educativa y la creación de propuestas pedagógicas propias. Sin embargo, las comunidades indígenas a menudo enfrentan barreras para una participación efectiva debido a factores como la exclusión histórica, la marginación social y la falta de reconocimiento de sus derechos.

Un desafío transversal es la formulación de políticas públicas y marcos normativos que garanticen el derecho a la educación indígena. Rojas-Álvarez y Suárez-Rodríguez (2022), indican que, a pesar de los avances en el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos de los

pueblos indígenas en Colombia, persisten brechas y limitaciones en la implementación efectiva de la educación indígena. Esto requiere una mayor voluntad política, asignación de recursos y seguimiento y evaluación de las políticas educativas.

La educación indígena en Colombia es un proceso en construcción que enfrenta diversos desafíos, relacionados con el acceso y la permanencia en el sistema educativo, la formación docente, la pertinencia curricular, la participación comunitaria y la formulación de políticas públicas. Superar estos desafíos requiere un esfuerzo conjunto entre el Estado, las comunidades indígenas, los establecimientos educativos y la sociedad civil, orientado hacia la construcción de una educación indígena que garantice el derecho a la educación y la preservación de la diversidad cultural de los pueblos indígenas.

3.4.2 Políticas internacionales sobre educación indígena.

A nivel internacional, existen tres instrumentos principales que reconocen la educación propia como un derecho de la población indígena. La ley 1381 de 2010 destaca por su papel en promover la paridad educativa entre las poblaciones indígenas y “otorgarles la autoridad para regir sus propios marcos educativos respetando los criterios de excelencia establecidos” (p. 4). Este convenio proporciona una estructura esencial para el avance global de la educación indígena.

Gómez (2019) en su escrito sobre La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas reconoce el “derecho de los pueblos indígenas a establecer y administrar sus propios sistemas e instituciones educativas” (p. 3). Esto incluye la prestación de servicios educativos en las lenguas habladas por las comunidades indígenas, así como la adhesión a sus métodos pedagógicos tradicionales. Esta declaración establece un precedente al afirmar los derechos comunales indígenas a establecer y supervisar iniciativas educativas que se ajusten a sus principios culturales y satisfagan sus necesidades específicas de difusión de conocimientos.

Estos instrumentos reconocen la necesidad de una educación contextualizada que contribuya al desarrollo y pervivencia de las comunidades indígenas de acuerdo con su cosmovisión. Sin embargo, persisten grandes brechas entre este reconocimiento formal y la implementación efectiva de una educación de calidad que respete sus saberes y modo de vida.

3.4.3 Políticas nacionales sobre educación indígena.

Algunas de las principales normas vigentes sobre educación indígena colombiana son:

El artículo 7 de la Constitución colombiana “reconoce y garantiza la presencia de las distintas diversidades étnicas y culturales en la nación”. Este reconocimiento implica la “inclusión y aceptación de múltiples identidades y manifestaciones culturales en el marco del Estado” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, art. 7).

Según el artículo 8: el Estado colombiano tiene la obligación única de “salvaguardar los recursos culturales y naturales del país” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, art. 8). Esto comprende la protección y preservación del patrimonio cultural material e inmaterial perteneciente a las diversas comunidades indígenas.

Según el artículo 10: establece que las “diversas comunidades, especialmente los pueblos indígenas, poseen el derecho inherente a utilizar sus respectivos idiomas” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, art. 10). De esta manera, se garantiza la preservación de la diversidad lingüística.

El artículo 70: “defiende y salvaguarda el derecho de todos los colombianos a acceder a la cultura, garantizando que dicho acceso se realice en condiciones de igualdad” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, art. 70).

El Decreto 804 de 1995 sirvió para consolidar la educación indígena en Colombia mediante el establecimiento de un marco integral que delimitó su estructura organizativa y esbozó sus múltiples funciones. La política educativa conocida como Etnoeducación se implementó con el objetivo de brindar una educación completa e incluyente a las comunidades étnicas, supuso un notable avance en la progresión de la educación indígena y el reconocimiento de su naturaleza diferenciada.

La Ley 1381 de 2010 en Colombia garantiza que las “poblaciones indígenas tengan derecho a recibir una educación adaptada a sus tradiciones y creencias únicas”. El objetivo primordial de esta legislación es salvaguardar y fortalecer la identidad cultural de un determinado grupo, centrándose en la preservación de su lengua, cosmovisión y prácticas educativas tradicionales. El objetivo primordial de esta iniciativa es destacar y salvaguardar la abundancia del patrimonio cultural indígena en el ámbito de la educación.

3.4.4. Características y demandas de la educación indígena.

La educación indígena son los procesos formativos gestionados por los pueblos originarios para transmitir sus culturas, lenguas y conocimientos tradicionales a las nuevas generaciones. Entre sus principales características y demandas tiene: el arraigo en la cosmovisión y tradiciones propias, la participación comunitaria en su diseño e implementación, la enseñanza en lenguas originarias, metodologías contextualizadas y vivenciales, la pertinencia cultural, la gestión autónoma de modelos educativos propios, y el control territorial. Todo ello apunta a la reafirmación de la identidad, cultura y proyectos de vida de la población étnica.

Una de las características de la educación indígena es su arraigo en la cosmovisión y tradiciones culturales de los pueblos. Según Matos (2017), la educación indígena “se deriva de su realidad sociocultural, de su relación con la Madre Tierra, de su identidad” (p.85). Está

profundamente vinculada al entorno, la espiritualidad y el conocimiento ancestral. Otra característica central es la participación comunitaria. Los programas educativos son diseñados, gestionados y evaluados con una activa participación de los miembros comunitarios, tal como señalan Krichesky y Murillo, (2018), el compromiso colectivo es indispensable para moldear procesos formativos situados en su realidad sociocultural.

El uso de la lengua originaria como medio de instrucción y objeto de estudio es también un rasgo definitorio, ya que fortalece la identidad lingüística y posibilita transmitir el acervo cultural en su idioma propio, según indican Limerick (2022), la lengua es el vehículo de los saberes ancestrales.

Metodologías activas y contextualizadas como el aprendizaje en familia y comunitario son centrales en la pedagogía indígena, de acuerdo con Ibáñez-Pacheco, (2021), los conocimientos se adquieren en relación estrecha con el entorno natural y sociocultural en que habitan. Entre las demandas principales de la educación indígena está el derecho a una educación pertinente (Muñoz, 2016) que fortalezca la lengua y cultura propias, como plantean Castillo y Guido (2018), exigen una educación que parta de su cosmovisión y responda a sus necesidades particulares.

Otra reivindicación es la gestión autónoma de sus sistemas educativos, para definir planes, programas y métodos acordes a su realidad y proyectos de vida, indican Moreno Beltrán, (2022), demandan participar activamente en la construcción de sus modelos educativos. Su territorialidad y cuidado del medio ambiente es también una demanda vinculada estrechamente a sus procesos formativos, de acuerdo con Matos (2017), la educación indígena se orienta a la protección de sus saberes propios y el medio ambiente.

3.4.5 Modelos educativos propios de los pueblos indígenas.

Los modelos educativos propios de la población indígenas se caracterizan por la integralidad, el aprendizaje vivencial, “la transmisión” oral “de saberes”, la participación comunitaria, “el” dominio “de la lengua” originaria, la espiritualidad, la relación con la naturaleza y una estructura no graduada ni limitada por edades. Son sistemas situados en la cosmovisión y realidad sociocultural de cada pueblo, esenciales para su pervivencia y autodeterminación (Seda y Partor, 2013, p. 113).

Según Osorio Mejía y Lozano Céspedes, (2019) los modelos educativos indígenas están orientados por “una concepción comunitaria de la vida, la defensa de la madre tierra y el respeto a los mayores y a la autoridad tradicional” (p. 259). Integran creencias espirituales y conocimientos prácticos en relación con la naturaleza.

Un elemento central es la transmisión oral de saberes por parte de los ancianos y líderes comunitarios a las nuevas generaciones, el conocimiento se comparte de persona a persona dentro de la vida cotidiana, el trabajo productivo y los rituales. En esa medida, la educación es responsabilidad colectiva de cada pueblo, e involucra la participación comunitaria en la formación de los educandos, de acuerdo con Castillo y Guido (2018), las familias, adultos y ancianos educan con el ejemplo y la orientación permanente.

Según Matos (2017), la pedagogía se basa en el aprendizaje vivencial, la observación-imitación, la transmisión oral de saberes, y una estrecha vinculación con el entorno natural y la vida comunitaria. El aprendizaje se adquiere haciendo, en relación directa con el medio. La evaluación es permanente y se focaliza en la capacidad de utilizar los conocimientos en situaciones cotidianas para aportar a la comunidad, plantean Illicachi y Quishpe (2017), no hay sanciones, y se fortalece la responsabilidad compartida. La lengua indígena es fundamental como vehículo de

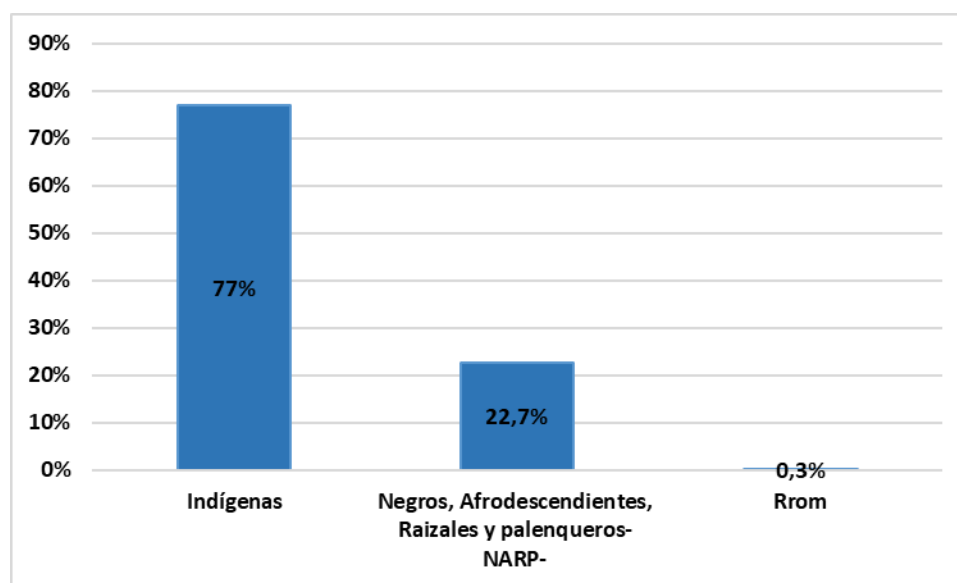
la cultura y medio de socialización. La palabra constituye uno de los ejes de la educación, mediante ella se orienta, aconseja e interpela, explican (Montero, 2004), el dominio de la lengua es parte del proceso educacional.

La espiritualidad y la relación con los ancestros y la Madre Tierra están presentes en todos los momentos formativos, señala Matos (2017), hay ceremoniales de iniciación para marcar el tránsito de los niños hacia la edad adulta y el servicio comunitario. En cuanto a la estructura, Castillo y Guido (2018), señalan que “los modelos educativos indígenas no segmentan la educación por niveles, grados o edades” (p.125). Los niños aprenden en forma transversal los conocimientos y valores necesarios para la vida.

3.4.6. Inclusión de la discapacidad en la educación indígena.

La educación indígena busca recuperar, revitalizar y transmitir los conocimientos, lenguas, valores y prácticas culturales de los pueblos originarios. Esta responde a sus necesidades y aspiraciones, y es impartida preferentemente por docentes de sus propias comunidades. Sin embargo, dentro de la diversidad existente, se requiere avanzar para la garantía al acceso y la participación de todas las personas indígenas en edad escolar.

Según datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2017) la existencia de discapacidad entre la población indígena latinoamericana es mayor al promedio nacional en países como México, Costa Rica, Panamá, Colombia y Chile. Esto se relaciona con las brechas étnicas en el acceso a la salud, saneamiento básico y seguridad alimentaria. Además, las personas indígenas con discapacidad experimentan más exclusión por su origen étnico y su condición de discapacidad.

Figura 5*Personas con discapacidad según Grupo Étnico*

Fuente: Tomado de MSPS. RLCPD, RUAF (2020)

En este contexto, resulta clave mejorar hacia una EI en contextos indígenas, que “valore la diversidad como riqueza en su propio contexto sociocultural” (Sánchez, 2021, p. 11). Diversos autores plantean estrategias para promover esta inclusión. Este mismo autor señala la importancia de desarrollar propuestas educativas en diálogo con las comunidades indígenas, desde un enfoque intercultural que articule los saberes indígenas con conocimientos técnicos sobre inclusión y discapacidad.

Por su parte, Hernández (2021), indica que se necesitan docentes sensibilizados y capacitados en estrategias para satisfacer la diversidad de aprendizajes de todos los educandos. También es clave garantizar los recursos y apoyos necesarios, como materiales en lenguas indígenas, intérpretes o profesionales especializados. Asimismo, Gómez (2019), plantea que las comunidades indígenas deben integrarse activamente en la planeación de propuestas educativas

inclusivas. Esto permitirá que respondan pertinentemente a sus valores culturales y concepciones sobre discapacidad, diversidad y bienestar colectivo.

Desde un enfoque intercultural crítico, se analiza cómo la inclusión educativa puede ser una vía para cuestionar las representaciones dominantes sobre discapacidad, propiciando paradigmas alternativos basados en la cosmovisión y los saberes indígenas. Esto aportaría nuevas comprensiones más allá del modelo biomédico.

Avanzar hacia la inclusión educativa en contextos indígenas que abrace la diversidad es un desafío complejo pero indispensable como garantía del derecho a la educación universal (Muñoz, 2011). Se necesita un diálogo de saberes, la participación constante de las comunidades originarias y cambios integrales para eliminar los inconvenientes que enfrentan los ED.

3.4.7 Desafíos para la educación indígena en Colombia.

Colombia ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a una educación propia y multicultural, de conformidad con los acuerdos internacionales. Sin embargo, siguen existiendo numerosos obstáculos para proporcionar una educación significativa a la población indígena.

El acceso a una educación de calidad sigue siendo un obstáculo importante para numerosas comunidades indígenas de todo el país. La geografía mayoritariamente rural y montañosa plantea retos a la hora de prestar servicios educativos de alta calidad en lugares remotos (Rojas y Castillo, 2005). Además, los continuos prejuicios y la ausencia de significado cultural en el sistema educativo del país dificultan el establecimiento de entornos de aprendizaje inclusivos que honren la identidad de los niños y jóvenes indígenas (Díaz. 2023).

Asimismo, la insuficiencia de financiamiento en la educación indígena perpetúa las desigualdades en términos de calidad y oportunidades. Las escuelas indígenas operan con presupuestos limitados, lo que resulta en infraestructura deficiente, escasez de materiales educativos y bajos salarios para los docentes (García, 2010). Superar estas brechas requiere disposición presupuestal por parte del Estado.

Otro de los compromisos más significativos sigue siendo la falta de educadores con una formación adecuada, como señala Díaz (2023) muchas comunidades carecen de profesores que dominen tanto el currículo académico como la lengua y cultura indígenas, lo que limita la relevancia sociocultural de los procesos educativos.

Además, existe un reto importante en la provisión de material didáctico y pedagógico adecuado a la cosmovisión y contexto indígena, así como en la dotación de infraestructura y equipamiento suficientes para las escuelas en muchos resguardos y comunidades, como indica Aguilar (2010), un desafío persistente es la falta de verdadero control comunitario sobre los procesos educativos y la limitada participación de las autoridades y organizaciones indígenas en la toma de decisiones sobre políticas educativas, como señalan Castillo y Guido (2018), la autonomía para gestionar sus sistemas educativos de manera corresponsable con el Estado aún no se ha concretado plenamente.

Otro reto fundamental es superar las grandes brechas en cobertura y la calidad de la educación que afectan a la población indígena en comparación con el promedio nacional, según Díaz, (2023) los niños y jóvenes indígenas continúan enfrentando altos niveles de exclusión y rezago educativo. Además, la inclusión efectiva de los saberes ancestrales en el currículo y la integración de los sistemas de conocimiento indígena con los modelos educativos nacionales sigue siendo un desafío crucial, como plantea Aguilar (2010), es necesario avanzar de políticas que

simplemente reconocen la diferencia cultural hacia aquellas que incorporen los saberes indígenas como pilares fundamentales del proceso educativo.

Finalmente, la revitalización lingüística constituye otro desafío urgente, dado que muchas lenguas indígenas están en riesgo de extinción. La educación intercultural bilingüe debe desempeñar un papel central en los esfuerzos por recuperar y mantener vivas estas lenguas, esenciales para la pervivencia cultural (Díaz, 2023). Aunque en la legislación colombiana está consagrado el derecho a la educación de los pueblos indígenas acorde con su cosmovisión, aún faltan avances importantes para hacer efectivo ese derecho. Garantizar docentes preparados, mayor control comunitario, mejor infraestructura y recursos, articulación de saberes propios y mayores niveles de calidad y pertinencia son tareas pendientes para superar las brechas educativas que históricamente han afectado a los pueblos originarios.

3.5 Concepto de vivencia

La conceptualización de vivencia en el contexto de la EI en las instituciones educativas indígenas de Coyaima, Tolima, requiere una comprensión profunda de las intersecciones entre discapacidad, identidad indígena y educación. Este abordaje se vuelve particularmente complejo en una comunidad que ha experimentado significativas transformaciones culturales, incluyendo la pérdida de su lengua ancestral.

Vygotsky (1994), define la vivencia como una unidad indivisible donde se representa la totalidad de las características personales y las del entorno. En el caso de los ED en Coyaima, esta definición se amplía para incluir la experiencia de navegar simultáneamente su condición de discapacidad y su herencia cultural Pijao dentro del sistema educativo. Booth y Ainscow (2011), argumentan que la inclusión educativa debe considerarse como un proceso de identificación y

remoción de barreras para el aprendizaje y la participación, lo cual es particularmente relevante en este contexto.

La aproximación fenomenológica de Van Manen (2016), a la vivencia como experiencia pre-reflexiva es crucial para comprender cómo los ED en Coyaima experimentan la inclusión en su cotidianidad escolar. Estas vivencias no solo se limitan al contenido académico, sino que abarcan toda la experiencia corporeizada de ser un estudiante con discapacidad en un entorno educativo indígena. Echeita (2013), enfatiza la importancia de considerar las voces de los propios ED en la comprensión y mejora de los procesos de inclusión.

Freire (2005), subraya la importancia de una educación liberadora y contextualizada, lo cual es particularmente relevante para los ED en Coyaima. Sus vivencias de inclusión deben entenderse dentro de un marco que reconozca y valore tanto su condición de discapacidad como su herencia cultural, la conceptualización de la vivencia de inclusión en Coyaima también debe considerar los desafíos socioeconómicos que enfrenta la comunidad. Bourdieu y Passeron (1990), argumentan que las experiencias educativas están inevitablemente influenciadas por el capital cultural y social de los estudiantes. En el caso de los ED en Coyaima, donde el DANE, (2018) reporta altos índices de pobreza, sus vivencias de inclusión están marcadas por estas realidades socioeconómicas, añadiendo capas adicionales de complejidad a su experiencia educativa.

El MEN, (2019) reconoce la importancia de crear experiencias educativas inclusivas y culturalmente relevantes para las comunidades indígenas. Sin embargo, en el caso de los ED en Coyaima, la implementación de este principio enfrenta desafíos únicos debido a la intersección de inclusión de la discapacidad y contexto cultural. Como señala Rodríguez (2017), esto ha llevado a una reconfiguración de lo que constituye una vivencia educativa inclusiva y culturalmente significativa en este contexto específico.

La vivencia de inclusión de los ED en el contexto indígena de Coyaima, Tolima, se caracteriza por una compleja intersección de factores relacionados con la discapacidad, la identidad cultural Pijao, y los desafíos socioeconómicos de la región. Comprender estas vivencias requiere una mirada que reconozca la multidimensionalidad de sus experiencias, considerando tanto los aspectos pedagógicos como los culturales y sociales. Esta comprensión es fundamental para desarrollar prácticas educativas verdaderamente inclusivas que respondan a las necesidades específicas de estos estudiantes, respetando y valorando su herencia cultural.

3.6 Categorías de análisis

3.6.1 *Inclusión de estudiantes con discapacidad.*

Recientemente, la EI ha cobrado importancia en el marco educativo de Colombia. Como lo plantea el MEN, (2020), La EI aspira a proporcionar a todos los educandos, más allá de sus rasgos individuales, oportunidades equitativas de ingreso, permanencia y colaboración activa en un ambiente formativo que se ajuste a sus necesidades y potencie sus capacidades.

La integración de los niños con discapacidad en el sistema educativo ordinario ha supuesto un obstáculo importante para los establecimientos educativos y los educadores. Como destacan Gómez-Hurtado y Ainscow (2022), la EI implica un cambio fundamental en la forma de percibir la diversidad y de abordar las necesidades educativas especiales. Implica pasar de una perspectiva centrada en las limitaciones a otra que enfatice las habilidades y talentos de cada estudiante.

Para alcanzar una auténtica EI, se requieren políticas públicas que respalden y guíen este proceso. En el contexto colombiano se establecen las disposiciones para asegurar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a la educación (Ley 1618,

2013). Por su parte, el Decreto 1421 de 2017 norma la prestación de servicios educativos a individuos con discapacidad bajo el marco de la EI (MEN, 2017).

Sin embargo, Hurtado-Lozano y Agudelo-Martínez (2021), sostienen que, a pesar de los avances normativos, existen impedimentos que dificultan la inclusión efectiva de los ED en el sistema educativo colombiano. Algunos de estos obstáculos son la inadecuada formación de los docentes en el manejo a esta población específica, la escasez de recursos y de asistencia especializada, y las actitudes negativas frente a la discapacidad.

Con el fin de atender las problemáticas identificadas, es esencial enfocarse en impulsar la formación y el perfeccionamiento docente en enfoques pedagógicos inclusivos, destacando el DUA y las estrategias de diferenciación curricular (Moreno-Angarita et al., 2020). Para proporcionar una atención integral a los alumnos con discapacidad, es imprescindible potenciar la colaboración entre los establecimientos educativos, las familias y los especialistas especializados, como psicólogos, terapeutas y educadores especiales (Gómez-Hurtado et al., 2023).

La promoción de actitudes favorables hacia la diversidad y la eliminación de estereotipos y prejuicios hacia las personas con discapacidad es un factor crucial para lograr la inclusión educativa. Campa-Álvarez, et al. (2020), destacan la importancia de fomentar una cultura inclusiva en los centros educativos. Esto implica valorar y respetar la diversidad como forma de potenciar el crecimiento académico y personal tanto individual como grupal.

La EI en el sistema educativo colombiano es un desafío complejo que requiere del compromiso y la cooperación de todos los actores pertinentes. Para conseguir una educación justa y de alto nivel para todos los niños, independientemente de sus particularidades, es imperativo promulgar legislación pública, proporcionar formación a los profesores, ofrecer apoyo especializado y promover actitudes inclusivas.

Atender estas demandas de inclusión en la escuela amerita varias acciones como la propuesta (Marcela Orduz.2020.P 17) sobre "La formación integral, que aborda las actuaciones del ser humano individual y la vez multidimensional y pluridimensional, teniendo en cuenta todas sus particularidades. Humana”

En consecuencia con lo anterior, Acero, O. (2020) señala que “La estructura de la educación se ha visto afectada en los últimos años por el bajo número de estudiantes matriculados, los altos costos de acceso y manutención pero sobre todo, por la demanda de transformaciones en metodologías, modalidades y programas académicos, así como la creciente búsqueda de certificaciones especializadas” acrecentado la exclusión.

3.6.2 Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad.

El ingreso de los niños con discapacidad al sistema educativo ha sido cada vez más significativa en las políticas y leyes educativas de Colombia en los últimos años. Según Hurtado-Lozano y Agudelo-Martínez (2021), el ordenamiento jurídico en Colombia ha avanzado para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y favorecer su integración al sistema escolar regular.

La Ley 1618 de 2013 es un hito significativo en este campo, ya que establece leyes para la garantía y el cumplimiento integral del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Esta reglamentación aspira a propiciar la instauración de prácticas inclusivas, disposiciones de equidad y ajustes necesarios para eliminar cualquier tipo de segregación por motivos de discapacidad.

La normativa establecida en el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la EI para personas con discapacidad (MEN, 2017). Este decreto fija las directrices para la enseñanza a ED en todos los

niveles de la educación preuniversitaria. Asimismo, define las funciones y compromisos de las autoridades territoriales, los centros educativos y demás participantes del sistema educativo en este ámbito.

Moreno-Angarita et al. (2020) sostienen que el Decreto 1421 de 2017 representa un avance notable en la política de inclusión educativa de Colombia. Este decreto ordena modificaciones en los enfoques pedagógicos y el ajuste del currículo para atender las necesidades de los ED. Además, ordena la creación e implementación de los (PIAR) como garantía de la pertinencia educativa para esta población en específico. Sin embargo, Castillo (2020), sostienen que, a pesar de los avances normativos, existen retos que impiden la ejecución exitosa de los programas de inclusión educativa en Colombia. Entre los obstáculos que se presentan se encuentran la inadecuada preparación de los docentes en la atención a la diversidad, los limitados recursos y asistencia especializada, y las actitudes desfavorables hacia la discapacidad.

Para hacer frente a estas dificultades, es esencial mejorar la coordinación entre las políticas gubernamentales y las prácticas educativas inclusivas. Según Gómez-Hurtado et al. (2023) es necesario aumentar la inversión en formación y capacitación del profesorado para incorporar prácticas pedagógicas inclusivas. Para promover una cultura inclusiva en los establecimientos educativos, es fundamental valorar y respetar la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo personal y colectivo (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2022). Esto requiere concienciar a toda la comunidad educativa sobre la relevancia de la inclusión y la eliminación de obstáculos que puedan obstaculizar la participación y el proceso de aprendizaje.

En Colombia, en los últimos años, se ha logrado avanzar en las políticas y normativas destinadas a la IED al sistema educativo. Dichas iniciativas han forjado el fundamento para fomentar la equidad y la calidad en la formación académica. Sin embargo, a pesar de estos logros,

persisten obstáculos en la puesta en práctica efectiva de estas normativas, cuya superación exige la colaboración y el compromiso activo de todos los participantes del ecosistema educativo. Para lograr una educación realmente inclusiva y transformadora, es fundamental invertir en la formación del profesorado, ofrecer apoyos especializados y fomentar una cultura de inclusión en todos los niveles educativos.

3.6.3 Prácticas interculturales inclusivas

La convergencia entre interculturalidad e inclusión se manifiesta en múltiples aspectos. Ambos enfoques consideran la diversidad como un recurso valioso y una oportunidad de aprendizaje. Moreno-Rodríguez y Tejada-Fernández (2022) destacan que estas aproximaciones promueven el desarrollo de ambientes y procesos de enseñanza que facilitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo sus diversas capacidades, talentos y estilos de aprendizaje.

Las prácticas interculturales inclusivas buscan transformar las prácticas educativas y la cultura escolar. Hernández-Ayala y Tobón-Tobón (2021) sugieren que ambos enfoques requieren la revisión y modificación de las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y otros actores educativos para promover una educación más inclusiva, equitativa y pertinente. Además, tanto la educación intercultural como la inclusión educativa fomentan la participación de las familias y las comunidades en el proceso educativo. Gómez-Suárez y Pérez-Barrera (2023) afirman que estos modelos reconocen la importancia de la corresponsabilidad entre la escuela, la familia y la comunidad para favorecer el desarrollo integral de los niños y promover una convivencia inclusiva y armónica.

Asimismo, la educación intercultural y la inclusión educativa promueven la equidad y la justicia social. Jurado-Romero y Sánchez-Fontalvo (2021) subrayan que ambos enfoques buscan

abordar las desigualdades y eliminar las barreras que limitan el acceso y la participación de los estudiantes en el sistema educativo, particularmente de aquellos pertenecientes a grupos históricamente marginados o excluidos. Esta visión se complementa con la perspectiva de Vergara Fregoso (2021), quien enfatiza la importancia de que las propuestas educativas interculturales surjan desde y con la participación de las propias culturas involucradas, evitando así la imposición de modelos externos.

Para los educadores los temas de culturas en el mundo, “demanda competencias que sean capaces de abandonar los enfoques tradicionales de la comprensión de la cultura y la educación como una estática y homogéneas” invitándolos a posturas disruptivas que permita mirar la educación intercultural con la apuesta de inclusión (Baquero, Roas, Luis; Macela Orduz Quijiao. 2021. P30)

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43596/libro%20educaci%c3%b3n%2c%20las%20ciencias%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Finalmente, estos enfoques se fundamentan en un marco de derechos humanos y buscan promover el desarrollo de una sociedad más democrática. Campa-Álvarez, et al. (2020) sostiene que estas aproximaciones fomentan la formación de ciudadanos críticos y participativos comprometidos con el cambio social. Además, facilitan la creación de espacios para el diálogo, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, aspectos fundamentales para la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural e inclusiva.

En síntesis, es importante concluir que la respuesta del sistema educativo ante la interculturalidad y la inclusión ha sido de limitado alcance no solamente en Colombia, sino que también presenta importantes retos a nivel latinoamericano. Garantizar el derecho a la educación en el marco de la EI tiene desafíos significativos que se relacionan con la infraestructura, con la cualificación docente, con la vinculación de las familias y con barreras actitudinales que

complejizan la situación de la educación en contextos indígenas. Finalmente, se destaca el avance normativo no sin antes llamar la atención sobre la brecha de implementación de estas políticas.

Capítulo 4. Marco metodológico

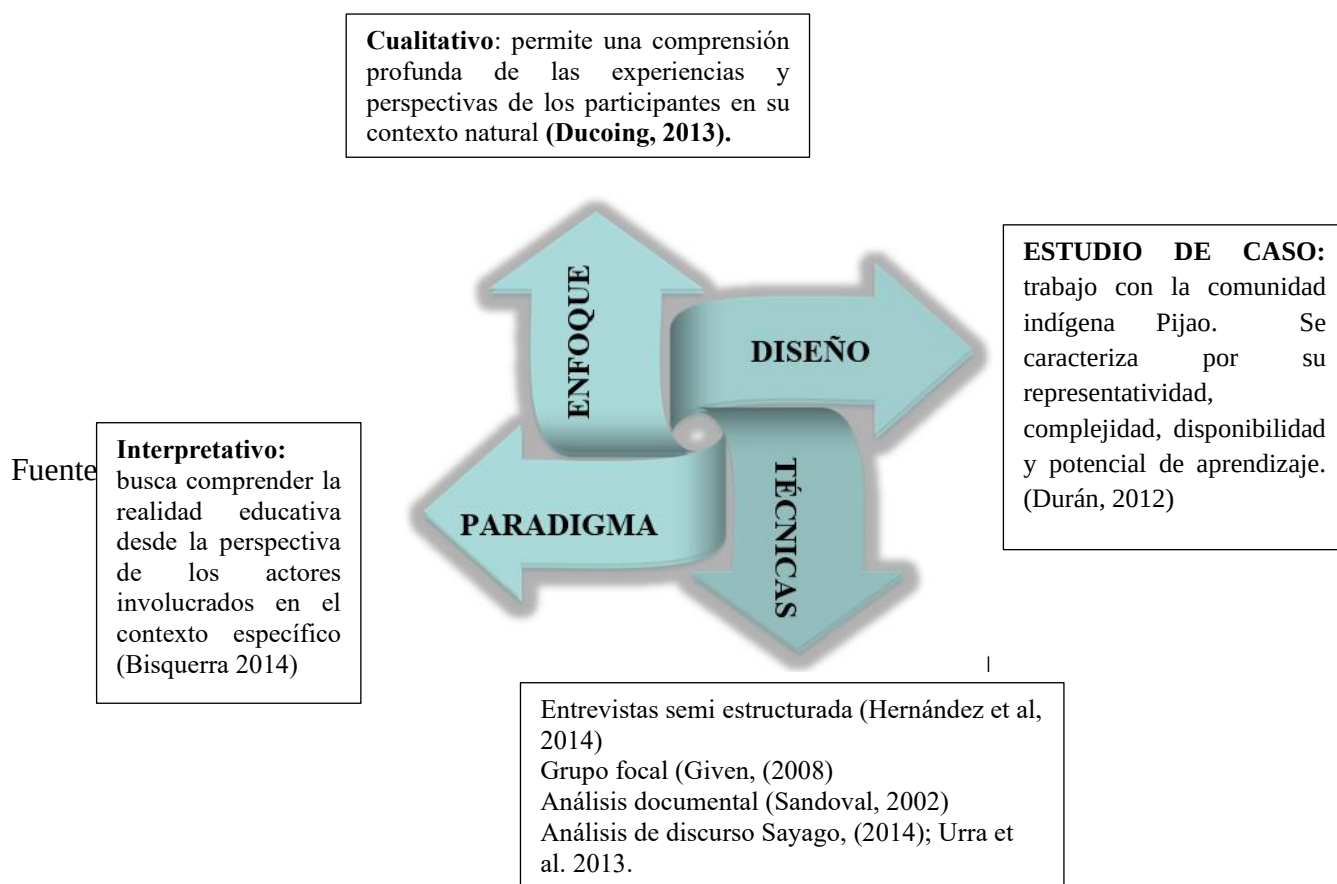
En este capítulo se presentará el marco metodológico que aborda de manera detallada los métodos, las técnicas y procedimientos para cumplir los objetivos de investigación. Se expone el paradigma, el enfoque y el diseño, entre otros aspectos que contextualizan sobre la ruta que se tomó para el desarrollo de esta investigación. Así mismo, se presenta el cronograma que delimita cada actividad asociada a la investigación, así como el tiempo invertido.

4.1 Paradigma de la Investigación

El presente estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender la realidad educativa desde la mirada de los actores involucrados y los significados que otorgan a sus vivencias en contextos socioculturales específicos, tal como se expone en la figura 6.

Figura 6

Marco metodológico



Según Bisquerra (2014), este paradigma se contrapone al positivismo, pues su interés no radica en explicar y predecir fenómenos a través de leyes universales, sino en develar los sentidos que docentes, estudiantes y comunidades atribuyen a sus narrativas, acciones y discursos en torno a la EI. El propósito central de esta investigación fue analizar, desde la mirada de los actores educativos, cómo es el proceso de la EI en el contexto intercultural de las instituciones indígenas Pijao de Coyaima, Tolima. Se buscó comprender en profundidad sus percepciones, significados y experiencias particulares, por lo que el paradigma interpretativo resultó pertinente para lograr este objetivo (Vásquez, 2019).

4.2 Enfoque

Este estudio empleó una metodología de corte cualitativo que permitió una comprensión situada de las experiencias y perspectivas de los participantes en su contexto natural, tal como planteó Ducoing (2013), el autor argumentó que la investigación cualitativa en educación buscaba penetrar en las vivencias cotidianas en las aulas y los centros educativos, para captar lo que realmente sucedía desde las voces de sus protagonistas. Esto fue relevante para abordar problemas educativos de manera situada y proponer soluciones informadas.

En concordancia, este estudio cualitativo pretendió comprender cómo se estaba implementando la IED en las instituciones educativas indígenas de Coyaima. Se buscó interpretar esta realidad particular desde las narrativas y experiencias de directivos, docentes, estudiantes y sus familias, para identificar desafíos y proponer estrategias contextualizadas que contribuyeran a una educación más inclusiva. La metodología cualitativa fue coherente para lograr este propósito.

4.3 Diseño

Se implementó un diseño de estudio de caso siguiendo las directrices de Durán (2012) ya que, se constituye en una manera de abordar un fenómeno o hecho en particular de forma detallada y en su contexto; esto teniendo como base que esas condiciones contextuales son relevantes para el tema de estudio. De igual manera, explica la autora que el estudio de caso utiliza diversas fuentes de datos y que cumple como mínimo cuatro características principales:

- La singularidad del caso: hace referencia al contraste que se genera con otros casos, posee elementos que suelen ser llamativos, lo que permite al investigador ampliar la información en los elementos que componen la situación o el fenómeno de estudio. De manera particular en esta investigación se trabaja con estudiantes pertenecientes a instituciones educativas indígenas Pijao, contrastando con las instituciones regulares.
- La complejidad: tiene que ver con la interdependencia de aspectos políticos, sociales y culturales dentro de un contexto específico; para este caso confluyen elementos de estas esferas.
- Disponibilidad: fenómenos que están inmersos en las dinámicas cotidianas en las que se desenvuelven las personas; este aspecto resulta relevante dado que un entorno significativo y en el que se desarrollan los y las niñas es el ámbito escolar.
- Potencial de aprendizaje: debe ser relevante por su representatividad y ofrecer la oportunidad de comprender al detalle el tema de estudio. La inclusión de estudiantes con discapacidad en este tipo de instituciones educativas presenta una novedad en términos de aprendizaje dado que incluye particularidades propias del contexto indígena Pijao.

4.4 Ruta metodológica de la investigación

La tabla 4 presenta las etapas de la investigación enmarcadas en el cumplimiento de los objetivos:

Tabla 4

Etapas de la investigación

Título: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas Pijao, en el municipio de Coyaima - Tolima.

Objetivo general: Analizar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas Pijao de Coyaima, Tolima, para proponer una ruta de atención educativa contextualizada.

Etapas	Objetivos específicos	Técnica/Instrumento
1	Identificar los conocimientos y reflexiones de los estudiantes en torno a la inclusión de la discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima	Grupo Focal/Guion, análisis de narrativas
2	Evidenciar las perspectivas de directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima	Entrevista semiestructurada in situ <i>Software MAXQDA</i>
3	Establecer los aportes de las políticas públicas con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima	Análisis documental Tablas de metarreferencia
4	Proponer una ruta de atención educativa contextualizada que fortalezca la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao de Coyaima, Tolima.	Triangulación de las fases 1,2 y 3

Fuente: elaboración propia

4.5 Técnicas e instrumentos

4.5.1 Entrevistas semi- estructuradas.

Según Hernández et al. (2014) la entrevista cualitativa es recomendable cuando se busca “detalles de situaciones, eventualidades, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p. 403). Por ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco directivos (Anexo H), que indagaron sobre la puesta en marcha de procesos de inclusión en cada una de las instituciones, cuáles son los principales desafíos para implementar la EI, ajustes curriculares, entre otros aspectos. En cuanto al personal docente (anexo I) fueron cinco participantes en total, que indicaron sus percepciones acerca de la discapacidad, conocimientos sobre políticas de inclusión, desarrollo de prácticas pedagógicas, adaptaciones curriculares, entre otros. Para los padres de familia el formato de entrevista se puede ver en el Anexo J y documenta las percepciones acerca de la inclusión de sus hijos en el ámbito educativo, cómo pueden aportar a dicho proceso, y los obstáculos identificados. Finalmente, participaron tres líderes comunitarios, con su respectivo formato de entrevista (Anexo K) lo cual permitió recabar información detallada sobre sus perspectivas y experiencias con la inclusión educativa desde sus cosmovisiones y la integración de estas prácticas y valores propios para el abordaje de las diferencias y la discapacidad.

4.5.2 Grupos focales.

Para el caso de la perspectiva de los estudiantes con y sin discapacidad, se exploró por medio de grupos focales, (Anexo L) siguiendo la perspectiva de Given (2008) que expone que son útiles para “analizar las perspectivas de los individuos, los procesos cognitivos y los factores subyacentes que influyen en sus patrones de pensamiento” (p. 358). Coincidente también con lo expuesto por Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), los grupos focales son pertinentes para captar el sentir de las personas acerca de un tema en específico, por lo que es pertinente en investigaciones

con datos no estructurados, además explican las autoras que la técnica de grupo focal es un fuente de información robusta para indagar sobre normas y/o valores de grupos determinados y logran captar como situaciones o fenómenos afectan a las personas, por lo que se recurre a profundizar en percepciones, pensamientos y sentimientos en un campo disciplinar y en ese sentido ofrece ventajas. En línea con estos postulados este estudio exploró opiniones, interacciones y reflexiones conjuntas sobre las prácticas de inclusión en su contexto de las instituciones educativas indígenas de Coyaima.

4.5.3 Análisis documental.

El análisis documental constituye una técnica valiosa en la investigación cualitativa, permitiendo acceder a información relevante plasmada en documentos institucionales, personales o públicos. Según Sandoval (2002), los documentos son “una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad” (p. 138) de quienes los han escrito. Otros estudios como el de Guevara-Rodríguez, (2018), exponen que es pertinente usar técnicas como el análisis del discurso para interpretar y triangular los documentos narrativos. Además, definen el análisis documental como esencial para proceso socioformativos, por medio de la categorización de esta información para dar cuenta de explicaciones fundamentales y complementarias.

Otros autores como Martínez-Corona, et al. (2023), presentan una guía para la revisión y el análisis documental que comporta como mínimo tres pasos: definición de objetivos, recopilación de los documentos y evaluación de estos. En palabras de estos autores, el análisis documental tiene utilidad metodológica por lo que contribuye de manera significativa al éxito de la investigación porque posibilita profundizar sobre el objeto de estudio y aporta rigurosidad a la investigación.

Coherente con la propuesta de los autores mencionados (Guevara-Rodríguez, (2019), Martínez-Corona, et al. (2023), en este estudio, se revisaron 823 folios de documentos de políticas de inclusión de la discapacidad, con el fin de identificar lineamientos, estrategias y acciones implementadas para la inclusión educativa de ED en el contexto indígena.

El proceso de análisis documental implicó una lectura cuidadosa y crítica de los textos, buscando identificar elementos claves que aportaran a la comprensión del fenómeno estudiado. Esto permitió triangular los hallazgos derivados del análisis documental con aquellos provenientes de las entrevistas y grupos focales, robusteciendo así la credibilidad y consistencia de los resultados. Los documentos institucionales ofrecieron una mirada complementaria sobre los procesos de inclusión educativa, desde la perspectiva oficial y normativa, contrastando con las vivencias y percepciones de los actores educativos.

4.5.4 Análisis de discurso

Para Urrea et al. (2013) el análisis del discurso es un proceso con un componente interpretativo alto que implica recurrir directamente al dato. Sayago, (2014) adiciona que en el análisis del discurso se empieza con un proceso de codificación en el que se ponen etiquetas y se desagrega toda la información textual de acuerdo con la información de interés. También advierte que un mismo fragmento puede pertenecer a más de una categoría y que implica dos tipos principales de búsqueda: vertical —que todas las categorías que se encuentran en la unidad de análisis y una búsqueda transversal, que privilegia englobar los diferentes significados en una categoría, reconociendo semejanzas y diferencias. A esto hace referencia el proceso de interpretación que consiste en etiquetar-desagregar-reagregar con el fin de reconstruir los matices de sentido en los datos que deberán alienarse con los objetivos de investigación.

4.6 Participantes

Los participantes fueron directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios de tres instituciones públicas educativas indígenas de Coyaima Tolima: Institución Educación Totarco Dinde, Institución Educativa Guillermo Angulo Gómez e Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen. Según Sandoval (2002), “en el contexto de la investigación cualitativa, la selección de una muestra intencionada es de suma importancia, ya que permite incluir ejemplos muy informativos y relevantes para el tema investigado” (p. 34), en ese sentido, tenía diversos roles y características. Adicionalmente, se seleccionaron dada la complejidad de acceso a este tipo de instituciones y las limitantes para el lograr el interés de participar de los miembros de la institución y comunidad, si como aspectos logísticos. La descripción con más detalle de las instituciones —todas ubicadas en el municipio de Coyaima, Tolima —se encuentra en la tabla 5.

Tabla 5
Descripción de las instituciones educativas participantes

Instituciones educativas	
Institución Educativa Guillermo Angulo Gómez	Se ubica en el caserío denominado Castilla, dentro del territorio de 5 resguardos y cabildos indígenas Pijao, su principal actividad económica es la comercialización de achiras y artesanías de palma iraca. La población estudiantil matriculada pertenece a un 70% a población indígena Pijao, el restante es población flotante. Población estudiantil matriculada a octubre de 2024: 411 estudiantes
Institución educativa Totarco Dinde	Ubicada en la vereda Totarco, la población matriculada en la institución pertenece en un 90% a población indígena Pijao, del resguardo Totarco Dinde. Población estudiantil matriculada a octubre de 2024: 518 estudiantes. Principal actividad económica: producción y venta de hoja de cachaco

Instituciones educativas	
Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen	La institución educativa Nuestra Señora del Carmen integrada por cinco sedes, cuatro de primaria y una de bachillerato, se ubica en la zona norte del municipio de Coyaima. Población estudiantil matriculada a octubre de 2024: 216 estudiantes. Principal actividad económica: producción y venta de hoja de cachaco
Fuente: elaboración propia	

En total, participaron 5 directivos, 5 docentes, 5 padres de familia, 5 estudiantes y 3 líderes comunitarios, que representaron las perspectivas de los diversos actores educativos, como se expone en la tabla 6:

Tabla 6

Descripción sociodemográfica de los participantes

Directivos	Docentes
Directivo 1	Docente 1 (Química- secundaria y media)
Directivo 2	Docente 2 (Ed. física secundaria y media)
Directivo 3	Docente 3 (Primaria)
Directivo 4	Docente 4 (Biología nivel secundaria y media)
Directivo 5	Docente 5 (docente sede primaria multigrado)
Padres de familia	
Madres de estudiante grado tercero con discapacidad	
Madres de estudiante sin discapacidad que cursa grado quinto.	
Madre de estudiante con discapacidad que cursa grado séptimo, de profesión docente	
Madre de estudiante sin discapacidad del grado noveno	
Madres de estudiante sin discapacidad que cursa grado décimo	
Líderes comunitarios	
Gobernadora cabildo Castilla	
Exconcejal de Coyaima	
Gobernador Resguardo Angostura	
Estudiantes	
Estudiante con Trastorno del espectro Autista de grado octavo	
Estudiante con discapacidad intelectual del grado décimo	
Estudiante de grado décimo sin discapacidad	
Estudiante grado quinto sin discapacidad	
Estudiante grado once sin discapacidad	

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 6 la población participante fue diversa en cuanto a grados y tipos de discapacidad. Igual es importante aclarar que todos pertenecían a la etnia Pijao. Igualmente, en el grupo focal participaron tanto estudiantes con discapacidad como sin discapacidad.

Finalmente, frente a los participantes en la tabla 7 se enlistan los criterios tanto de inclusión como de exclusión.

Tabla 7

Criterios de selección de los participantes

Participantes	Criterios de participación	Criterios de exclusión
Instituciones educativas	• De carácter público. • Caracterizada ante la Secretaría de Educación del Tolima como institución educativa indígena. • Contar con docente orientador. • Ofrecer el nivel de básica secundaria y media. • Poseer población con discapacidad en la caracterización del SIMAT	• Institución educativa de carácter privado • Institución sin docente orientador
Directivos	• Desempeñar el rol de directivo en una Institución Educativa Pública Indígena del municipio de Coyaima, Tolima. • Participar voluntariamente en la investigación.	• Manifestación de no querer participar
Docentes	• Ejercer su rol dentro de la comunidad educativa en alguna institución educativa indígena de Coyaima, Tolima.	• Manifestación de no querer participar

Participantes	Criterios de participación	Criterios de exclusión
	• Participar voluntariamente en la investigación.	
Líderes comunitarios	• Participar voluntariamente en la investigación. • Ejercer liderazgo en la comunidad indígena donde se está realizando la investigación.	• Manifestación de no querer participar
Estudiantes	• Ser estudiante de los grados sexto de básica secundaria a undécimo de educación media. • Estar caracterizado como estudiante indígena, según el SIMAT • Contar con la voluntad expresa del acudiente o cuidador para la participación del estudiante. • Tener disposición para participar.	• Manifestación de no querer participar • Manifestación del padre de familia o acudiente de no autorización.

Fuente: elaboración propia

Es importante aclarar que la invitación para participar en el estudio se envió en primer lugar a un total de 11 instituciones educativas, como se mencionó entre los criterios de selección — públicas e indígenas—. En esa medida, los directivos la extendieron al resto de comunidad educativa (docentes, padres y estudiantes) que cumplía con criterios de inclusión: padres o madres de estudiantes con discapacidad que no fueran de primaria, estudiantes con y sin discapacidad de básica y media y docentes activos de la institución (ver tabla 5). Para el caso de los líderes la comunicación fue directa y por recomendación, y en ese sentido, todos los participantes fueron elegidos a conveniencia. Las instituciones que aceptaron participar fueron 3, que corresponden al (4,84%) del total de 62 presentes actualmente en Coyaima-Tolima. En el anexo M, se observa el

acto administrativo con el que se dio el aval de inicio para trabajar con este tipo de instituciones.

Finalmente, es importante precisar que el análisis de datos se hizo con el apoyo del *Software MAXQDA*, versión 20, por su facilidad para trabajar con datos no estructurados.

4.7 Consideraciones éticas

Para el procedimiento, como se mencionó, se invitó a las instituciones a participar; la aceptación llegó por medio de oficio de manifestación de interés y aceptación en participar, para los directivos docentes el consentimiento se puede ver en el Anexo A. Los docentes participantes también firmaron el consentimiento (Anexo B), adicionalmente, la participación de los padres de familia o cuidadores y estudiantes se hizo en presencia del docente orientador, quien actuó como garante de sus derechos. También se realizó mediante consentimiento informado por escrito de la voluntad de su participación para estudiantes menores de edad (Anexo C y D) y para los padres de familia de los niños que participaron en el grupo focal, de igual manera, se firmó el consentimiento de padre de familia que autorizaron la participación de sus hijos en el grupo focal (Anexo E) y los padres y/ cuidadores entrevistados (Anexo F). Se explicó de forma clara y comprensible objetivos, alcances, riesgos y beneficios. Se enfatizó la participación voluntaria y posibilidad de retiro del estudio sin consecuencias. Finalmente, el formato para los líderes comunitarios se puede consultar en el anexo G.

4.7.1 Normativa asociada

De igual manera, en la aplicación se siguieron lineamientos estipulados en la Ley 1090 de 2006 y en la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud para el trabajo con participantes humanos, que tipifica esta investigación como de bajo riesgo, así mismo, se tuvo en consideración el Acuerdo 08 del 2023 de la Universidad Santo Tomás. En congruencia se observaron los tres principios éticos básicos enumerados por la institución: Respeto a las personas, que indica la

importancia de valorar las opiniones y elecciones (autonomía); Beneficencia, que en este contexto se entiende como una obligación y la Justicia que incluye el criterio de igualdad.

En cuanto a las aplicaciones descritas por la institución se encuentra el consentimiento consciente, que comporta tres elementos fundamentales a saber: información, que implica proporcionar información razonable sobre el estudio y sus implicaciones en caso de que tuviera; la comprensión, que hace referencia a la seguridad de que las personas han comprendido la información que se está suministrando y finalmente la calidad de voluntario, que indica que la persona aceptó participar por medio de un consentimiento válido.

En armonía con lo expuesto, se protegió la confidencialidad mediante seudónimos y resguardo seguro de información, en los consentimientos e instrumentos se trazó ruta de actuación ante posibles situaciones de riesgo durante la aplicación. En cuanto a menores de edad, se tomaron precauciones especiales para garantizar su seguridad emocional. Los instrumentos se pilotearon asegurando comprensión y aceptabilidad. En los grupos focales se crearon normas de respeto y se contó con profesional de apoyo psicosocial. Como se mencionó, su participación fue estrictamente voluntaria mediante asentimiento y consentimiento de acudientes.

Las medidas descritas buscaron garantizar protección integral de los participantes vulnerables, salvaguardando su dignidad, bienestar y derechos. No existieron conflictos de intereses conocidos que pudieran sesgar los resultados. De haberse presentado, se hubiera informado abiertamente para tomar acciones transparentes al respecto. De igual manera, es importante precisar que al involucrar a ED se tuvieron consideraciones en cuanto a la aplicación de los instrumentos y garantizar su comprensión y voluntariedad. En congruencia, se realizará la devolución de resultados a la comunidad educativa y se resaltarán que este estudio busca visibilizar sus experiencias para mejorar procesos de inclusión.

En síntesis, los lineamientos tanto nacionales como institucionales, fueron una hoja de ruta para integrar las especificaciones éticas a la investigación y aspectos relevantes tanto en la construcción de los instrumentos, como en la aplicación y el análisis de datos.

4.8. Cronograma

En la tabla (8) se observa el cronograma detallado de la investigación con una ventana temporal de 18 meses de ejecución.

Tabla 8

Cronograma de actividades para la investigación

ACTIVIDADES	MESES													
	1-6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Revisión inicial y planificación														
Elaboración de anteproyecto														
Presentación candidatura														
Diseño de metodología														
Validación de instrumentos y permisos éticos														
Trabajo de campo														
Análisis de datos														
Redacción de resultados														
Discusión y conclusiones														
Redacción del borrador completo														
Revisión y entrega del documento final														
Corrección del documento final y preparación de defensa														

Fuente: elaboración propia

Finalmente, es importante puntualizar que la elección de los componentes del marco metodológico se articula con los objetivos de investigación; el interés por profundizar en cómo ha sido el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto indígena (Pijaos) se orientó por la metodología cualitativa que identifica mejor las vivencias y experiencias de las personas en sus contextos específicos, lo que también se facilita con el uso de las entrevistas

semiestructuradas y los grupos focales como técnicas de recabado de datos. De igual forma, esta ruta metodológica también evidencia la relación con los conceptos claves que se han trabajado a lo largo del marco conceptual.

Capítulo 5. Resultados

Atendiendo a los objetivos de la investigación y coincidente con la ruta metodológica, se llevó a cabo las etapas propuestas para el análisis de datos:

Familiarización con los datos. En esta fase, se procedió a una lectura detallada de los datos de las entrevistas, el grupo focal y otros documentos, con el fin de comprender los diferentes puntos de vista y experiencias de los actores educativos con respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao de Coyaima, Tolima. Esta lectura inicial permitió captar las primeras impresiones y temas potenciales que emergieron de los datos.

Generación de códigos iniciales. En esta fase, se procedió a codificar los datos, identificando fragmentos significativos relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los códigos fueron etiquetados de acuerdo con el contenido semántico que representaban, por ejemplo: acceso a recursos, percepción de la discapacidad, barreras estructurales, entre otros. Esta codificación inicial posibilitó acercarse a las experiencias y perspectivas de los actores educativos con respecto del tema de interés y generar una primera estructura de categorías.

Búsqueda de temas. A partir de los códigos generados, se agruparon en temas más amplios que identificando patrones recurrentes en los datos. De este proceso, se generaron varias categorías y subcategorías iniciales que en conjunto recogieron lo más significativo del discurso de los participantes en el tema de interés.

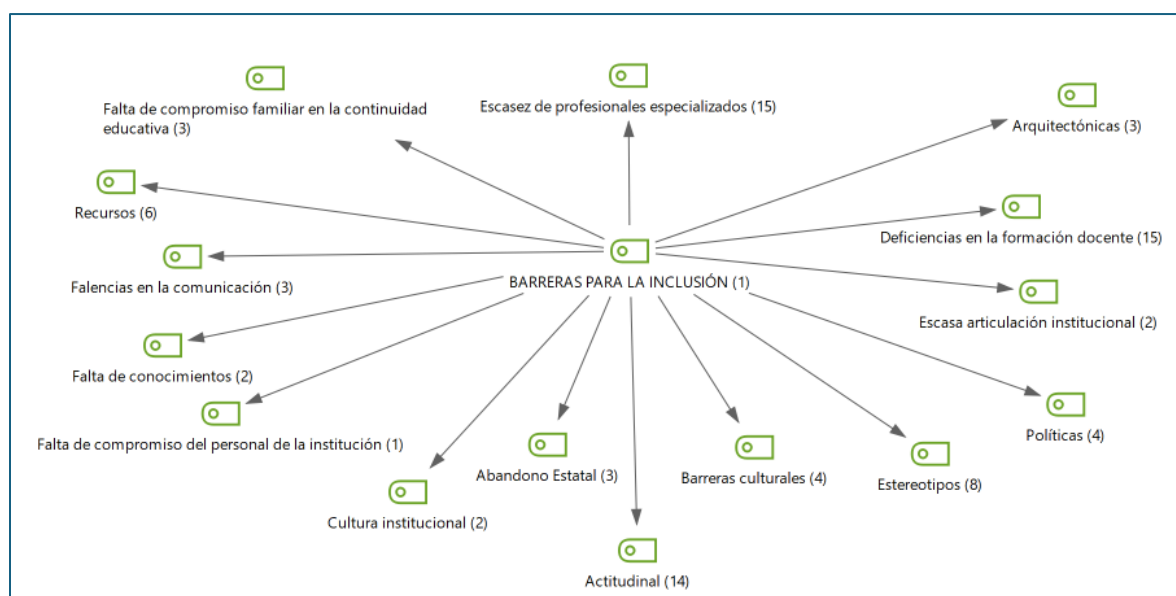
Revisión de temas. Durante esta fase, se revisaron los temas y categorías emergentes para garantizar que fueran coherentes con los datos originales y representaran adecuadamente las experiencias y perspectivas de los participantes. En esa medida, se identificaron coocurrencias y

superposiciones entre los temas. Esto puso de presente cómo ciertos factores, como las barreras para la inclusión, no solo afectaban la percepción de los actores educativos, sino que también influían en la efectividad de las políticas y normativas institucionales. Así, se evidenció la interrelación entre los temas y cómo algunos aspectos eran relevantes para más de un objetivo de la investigación.

Definición y nombramiento de los temas. Una vez que los temas y categorías fueron revisados y refinados, se les dio un nombre claro y pertinente que resumiera el contenido central de cada una derivando en cuatro grandes categorías: *Inclusión desde la perspectiva de los actores Educativos, Políticas y normativas institucionales, Barreras para la inclusión, y Propuestas y mejoras para la inclusión.*

Redacción del informe. Finalmente, los temas emergentes se organizaron y analizaron para escribir el informe que se articuló en función de los objetivos de la investigación; de esta forma se discutió cómo cada uno de los aspectos identificados contribuye a comprender el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao de Coyaima (Tolima). La interdependencia entre los temas, como la influencia mutua entre las barreras que ellos identificaron y las políticas institucionales, destaca como un hallazgo clave, lo que indica la pertinencia de entender la inclusión no como un proceso lineal, sino que involucra múltiples factores interrelacionados.

A continuación, se explica cada categoría para proporcionar un contexto claro y posteriormente se desarrollan los resultados correspondientes a cada objetivo específico planteado en la investigación:

Figura 7*Categoría Barreras para la inclusión*

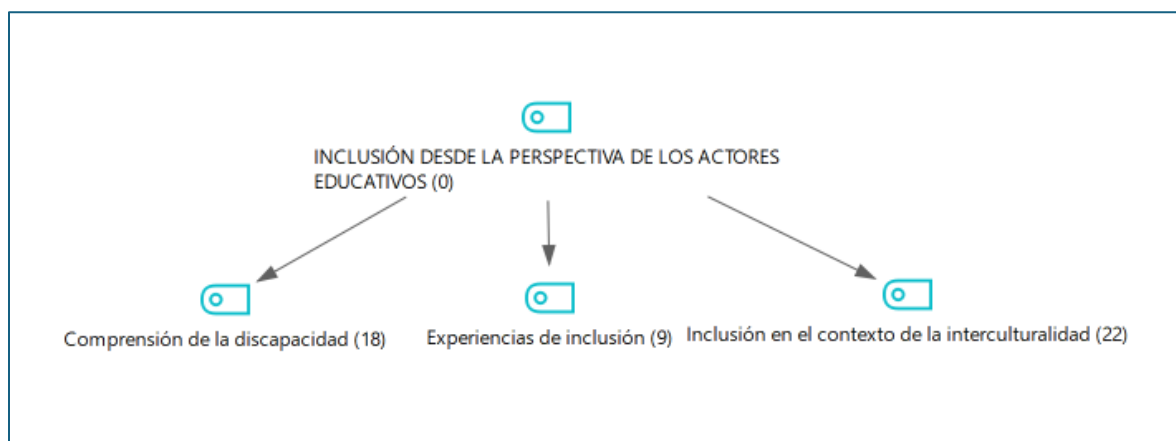
Esta categoría identificó los diversos obstáculos que impiden o dificultan la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad. Se incluyó desde la falta de compromiso familiar y profesional, deficiencias en la comunicación y coordinación institucional, hasta barreras culturales, actitudinales y arquitectónicas. También se recogieron las menciones de los entrevistados que hicieron referencia a la falta de recursos y profesionales especializados, así como la influencia de estereotipos y deficiencias en la formación docente.

Esta categoría agrupa los factores limitantes y proporciona una base para entender por qué las políticas y prácticas actuales pueden no ser suficientes. Al enfocarse en las barreras, se destaca la necesidad de intervenciones específicas que aborden estos obstáculos para lograr una inclusión más efectiva y significativa. Además, esta categoría conecta y explica cómo las perspectivas de los actores educativos y las normativas institucionales interactúan y, a menudo, contribuyen a perpetuar estas barreras.

La figura 8 muestra la estructura para la categoría *Inclusión desde la perspectiva de actores educativos*:

Figura 8

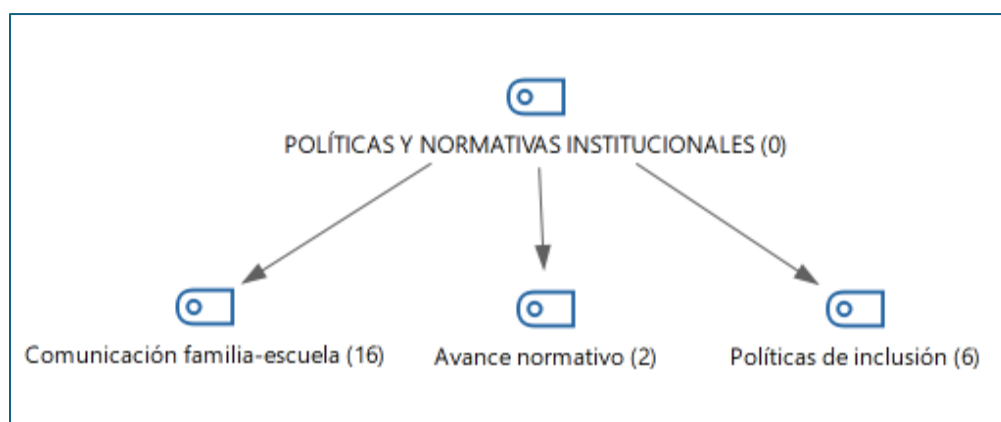
Categoría *Inclusión desde la perspectiva de actores educativos*



Esta categoría agrupa los conocimientos, reflexiones y experiencias de los distintos actores educativos, incluyendo estudiantes, directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios. Se enfoca en cómo ellos perciben la discapacidad y la inclusión en el contexto educativo. Explora sus actitudes, comprensiones y prácticas relacionadas con la inclusión, así como sus experiencias directas dentro de las instituciones educativas participantes. Para el caso de la categoría *Políticas y normativas institucionales*, la figura 9 muestra la estructura:

Figura 9

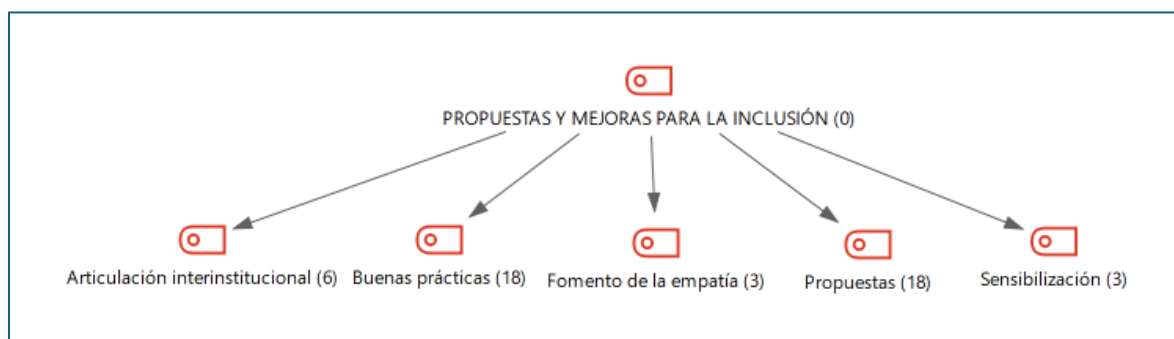
Categoría Políticas y normativas institucionales



Esta categoría abarcó los marcos normativos y políticas existentes en estas instituciones educativas indígenas en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Incluyó la comunicación entre la familia y la escuela, el avance y la implementación de normativas inclusivas, y las necesidades de revisión o ajustes en las políticas actuales para mejorar la inclusión. También permite dar cuenta de cómo estas políticas se articulan (o no) a nivel interinstitucional. Finalmente, la figura 10 muestra las subcategorías asociadas a las *Propuestas y mejoras para la inclusión*:

Figura 10

Categoría Propuestas y mejoras para la inclusión



Esta categoría agrupa las ideas, sugerencias y recomendaciones formuladas por los diferentes actores educativos —que ya se han mencionado como participantes— para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima, Tolima. Se enfocó en identificar acciones concretas y efectivas que pudieran implementarse para fortalecer el proceso de inclusión.

5.1 Objetivo Específico uno: Identificar los conocimientos y reflexiones de los estudiantes en torno a la inclusión de la discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima-Tolima.

En la subcategoría *Comprensión de la discapacidad*, los estudiantes pusieron en evidencia la diversidad de concepciones sobre este tema, con algunos reconociendo la importancia de la inclusión, mientras que otros aún mantienen estereotipos. Por ejemplo, un estudiante mencionó: *“Pues cuando hacen actos culturales ellos también participan y pues de una forma diferente, porque ya tiene que tenerle comprensión y todo, pues por lo que ellos tienen ese problema”* (G. Focal), contrastando con opiniones centradas en el compañerismo, la inclusión y la empatía para con sus pares que tienen discapacidad:

Pues para eso crear como otro tipo de actividades, por, o sea, sí pueden que entiendan las actividades que nosotros hagamos, pero a ellos hay que tenerles como paciencia en cómo hacer otro tipo de juegos, que sí que ellos entiendan porque los de nosotros no son muy adecuados, por lo que ellos no tienen el mismo desarrollo de nosotros en cuestión de sí, de muchas cosas. (G. Focal)

Entre las propuestas incluyeron seguir promoviendo la participación de todos los estudiantes y fortaleciendo la parte cultural. También reconocen las diferencias entre sus pares y son receptivos con las buenas prácticas en la inclusión. Frente a esto enumeran las celebraciones

asociadas al día del idioma, el día de la independencia y la diversidad de opciones culturales que podrían aprovecharse para fortalecer los procesos de inclusión. De igual manera, reconocen la importancia de la sensibilización para toda la comunidad educativa basado en el fomento de la empatía:

Es diferente porque ellos tienen una mentalidad distinta a la de nosotros, lo que pasa es que con ellos pues hay que tener comprensión y paciencia es paciencia colaborar si ellos piden una duda hay que ejercer la ayuda, yo no sé qué opinen los otros compañeros. (G. Focal)

Las percepciones muestran aceptación y reconocimiento de las diferentes discapacidades y también sus necesidades, paso necesario para fomentar un ambiente incluyente en estos contextos:

En mi caso que en mi salón hay un compañero con discapacidad, en el salón casi todos lo apartan y cuando estamos en clase o algo los profesores no les ponen nada y él está todo aburrido, uno mismo se para y les hace por lo menos planas para que ellos hagan algo y no nos miren a nosotros hacer cosas que ellos se sienten excluidos. (G. Focal)

La anterior cita resalta la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa, docentes, estudiantes y familias para una verdadera inclusión que aporte también al fortalecimiento de las habilidades académicas y sociales de los estudiantes de las distintas instituciones.

5.2 Objetivo dos: Evidenciar las perspectivas de directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del municipio de Coyaima Tolima.

En cuanto a las perspectivas de los diferentes actores, todos los grupos de entrevistados reconocen situaciones de exclusión hacia estudiantes con discapacidad, ya sea por parte de otros estudiantes o por falta de acciones inclusivas de algunos profesores: Falta más tolerancia para que

en vez de simplemente aceptar, le hagamos acompañamiento” (Docente 1). Algunos se centran en la variabilidad de compromiso y preparación de sus colegas, —para el caso de los docentes— mientras que otros también mencionan la falta de comprensión y aceptación por parte de la familia. La siguiente nube de palabras resalta los temas centrales en los directivos y docentes.

Figura 11

Nube de palabras para directivos y docentes



Fuente: Exportada del software MAXQDA

Nota: la nube se construyó sólo con las entrevistas de docentes y directivos. Se delimitaron las 50 palabras más frecuentes, excluyendo monosílabos y conectores.

Para el ejemplo concreto, cuando se habla de inclusión los directivos enfatizan en la falta de recursos, tanto humano como financiero. De igual manera, en la necesidad de adaptar los proyectos educativos en términos más amplios; en contraste los docentes se concentran en la implementación de actividades específicas y la adaptación de materiales educativos para estudiantes con discapacidad. Se delimita la inclusión como un proceso en el que confluyen los diferentes estamentos de las instituciones. La tabla 6 recoge algunos segmentos significativos frente a la temática:

Tabla 9*Triangulación por fuentes: directivos, docentes, estudiantes, estudiantes y familias*

Grupo de Participantes	Concepción de Discapacidad	Concepto de Inclusión	Vinculación de Familiares	Acciones Conjuntas	Ajustes Curriculares
Directivos	Los ED necesitan más recursos y apoyo especializado.	La inclusión debe ser un objetivo central en nuestras políticas educativas.	Es esencial involucrar a las familias en el proceso educativo de los (ED).	La colaboración entre directivos, docentes y familias es clave para una inclusión efectiva.	Implementamos ajustes curriculares para atender las necesidades de los (ED).
Docentes	Es importante adaptar las estrategias pedagógicas para incluir a todos los estudiantes.	Trabajamos para que todos los estudiantes se sientan parte del aula, independientemente de sus capacidades.	Los padres juegan un papel crucial en el apoyo educativo y emocional de sus hijos.	Nos reunimos regularmente para discutir y planificar estrategias inclusivas.	Adaptamos los contenidos y métodos de enseñanza para que sean accesibles para todos.
Estudiantes	Algunos compañeros con discapacidad enfrentan dificultades adicionales para participar en clase.	Queremos que nuestros compañeros con discapacidad se sientan aceptados y apoyados.	A veces nuestros padres no saben cómo ayudarnos con nuestros compañeros con discapacidad.	Participamos en actividades conjuntas para apoyar a nuestros compañeros con discapacidad.	Notamos cuando los profesores hacen cambios para ayudar a nuestros compañeros con discapacidad.

Grupo de Participantes	Concepción de Discapacidad	Concepto de Inclusión	Vinculación de Familiares	Acciones Conjuntas	Ajustes Curriculares
Familias	Nos preocupa que nuestros hijos no reciban la atención necesaria para su desarrollo.	La inclusión es fundamental para el bienestar y el futuro de nuestros hijos.	Queremos estar más involucrados en las decisiones educativas que afectan a nuestros hijos.	Valoramos las reuniones con docentes y directivos para mejorar la inclusión de nuestros hijos.	Apreciamos los esfuerzos de la escuela por adaptar el currículo a las necesidades de nuestros hijos.

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas ponen de presente concepciones de los docentes, que expresan diversidad de experiencias y percepciones en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Algunos mencionan que se esfuerzan en adaptar actividades y materiales educativos para hacer que estos estudiantes se sientan parte del proceso de aprendizaje. Ejemplos de estas adaptaciones incluyen la preparación de guías y actividades específicas que no requieren memorización, enfocándose más en habilidades prácticas y funcionales. Sin embargo, también reconocen que hay una variabilidad significativa en el compromiso de sus colegas. Mientras que algunos profesores muestran un interés activo en incluir a los estudiantes con discapacidad, otros simplemente cumplen con sus clases sin hacer esfuerzos adicionales para adaptar sus métodos de enseñanza.

Los docentes también mencionan que, a pesar de conocer la normativa sobre inclusión, enfrentan desafíos debido a la falta de compromiso por parte de algunos padres, quienes no siempre colaboran en el proceso educativo fuera del aula. Además, destacan la necesidad de un mayor nivel de tolerancia y apoyo por parte de todos los estudiantes para promover un ambiente más inclusivo.

Los directivos de las instituciones educativas destacan varias limitaciones en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Uno de los principales problemas señalados es la falta de profesionales especializados en la región, lo que dificulta ofrecer un apoyo adecuado a estos estudiantes. Como menciona un directivo: *“Aquí no hay profesionales especializados para atender a los estudiantes con discapacidad, y eso limita mucho el tipo de atención que podemos brindar”* (Directivo 1).

A pesar de estas limitaciones, los directivos ponen énfasis la importancia de adaptar los proyectos de trabajo de aula según las necesidades individuales de cada estudiante. Mencionan que es responsabilidad de la institución buscar maneras de promover la inclusión, incluso si esto implica ajustar las prácticas educativas con los recursos limitados disponibles. *“Nosotros intentamos adaptar los proyectos de aula para incluir a todos los estudiantes, pero la falta de recursos y de personal capacitado es un gran obstáculo”* (Directivo 2).

Adicionalmente, los directivos enfatizan la necesidad de sensibilizar y formar tanto a docentes como a otros actores educativos para mejorar la actitud hacia la inclusión y asegurar un ambiente escolar más inclusivo: *“Es fundamental que todos los actores educativos entiendan la importancia de la inclusión y reciban la formación adecuada para apoyar a los estudiantes con discapacidad”* (Directivo 3).

Los padres de familia expresan preocupaciones significativas sobre la inclusión de sus hijos con discapacidad en las instituciones educativas. Algunos relatan experiencias de exclusión y discriminación, indicando que sus hijos se han dejado fuera del aula y han enfrentado actitudes negativas tanto de algunos profesores como de otros estudiantes. La nube de palabras muestra la centralidad que tiene en el discurso los niños y aspectos relacionados con el apoyo y la cualificación docente:

Figura 12

Nube de palabras para las entrevistas de los padres



Fuente: exportado del software MAXQDA.

Nota: el criterio para construcción fue: 50 palabras más frecuentes excluyendo monosílabos y conectores.

Existe un temor persistente entre los padres respecto al rechazo que sus hijos puedan experimentar en la escuela, lo que en algunos casos los lleva a cuestionar si es seguro enviarlos a la institución: *“Hay niños que entablan una relación muy bonita con él, pero... hay niños que discriminan se burlan los rechazan...”* (Acudiente 3). Además, mencionan que, aunque hay niños que establecen relaciones positivas con sus compañeros con discapacidad, también hay quienes los discriminan y rechazan.

Los padres también hacen énfasis en la falta de apoyo y capacitación adecuada por parte de los docentes para manejar la inclusión de estudiantes con discapacidad. *“El obstáculo son los profesores porque no les brindan el apoyo y la capacitación a este tipo de discapacidad que tienen nuestros niños”* (Acudiente 5). Esta carencia de formación específica y sensibilidad puede convertirse en un obstáculo significativo para la integración de sus hijos en el entorno escolar.

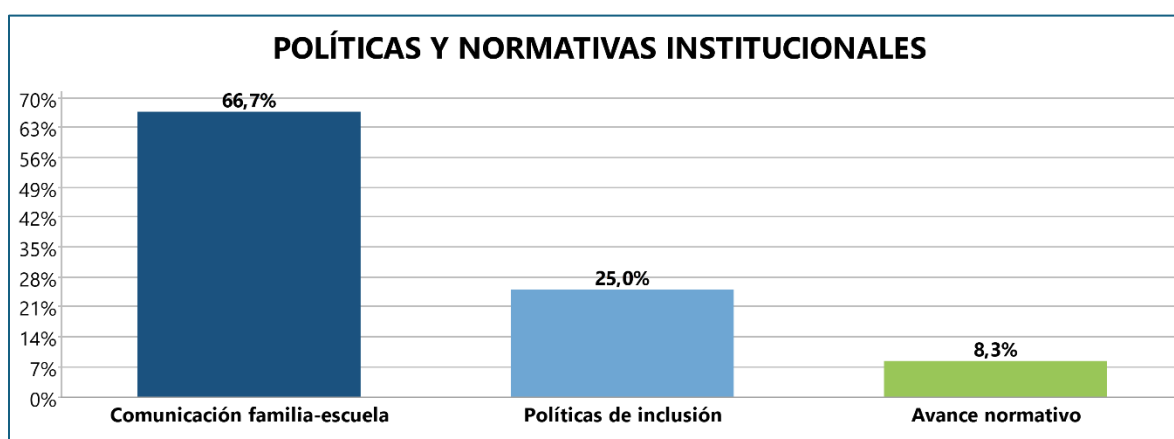
Finalmente, en conjunto, los padres sienten la necesidad de un mayor compromiso y acción por parte de la escuela y los docentes para asegurar un ambiente inclusivo y libre de discriminación.

5.3 Objetivo 3: Establecer los aportes de las políticas públicas con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, en las instituciones educativas indígenas Pijao del municipio de Coyaima Tolima.

Frente a este tópico, la figura 13 evidencia que los avances normativos en la inclusión de estudiantes con discapacidad han sido limitados. Con solo un pequeño porcentaje de respuestas indicando progresos significativos, queda claro que la implementación de políticas inclusivas aún enfrenta obstáculos importantes. Esto refuerza los comentarios de los directivos y docentes sobre la necesidad de más recursos, capacitación y apoyo para lograr una inclusión efectiva en las instituciones educativas indígenas.

Figura 13

Saturación por tema para la categoría de políticas y normativas institucionales



Fuente: exportado de MAXQDA

La figura 13 indica que, aunque la comunicación entre la escuela y la familia no está formalmente establecida como una normativa en los colegios, es vista como un componente crucial

para desarrollar políticas inclusivas efectivas. Esta práctica se ha adoptado como una estrategia importante que facilita la inclusión de estudiantes con discapacidad, a pesar de las dificultades que puede presentar este aspecto y los matices expresados en el compromiso tanto de padres como de docentes.

En esa medida, varios directivos destacan la importancia de mantener una comunicación constante y efectiva con las familias. Según un directivo, se han implementado estrategias como diálogos con las familias y visitas domiciliarias para fomentar la aceptación de los estudiantes con discapacidad y asegurar que se les considere como individuos con capacidad para aprender y desarrollarse:

Bueno ha sido un tema difícil pero que con el tiempo ya vamos aceptando la estrategia que hemos acogido son los diálogos con la familia las visitas domiciliarias y nuestro gran esfuerzo para que esas personas sean aceptadas como personas normales y con capacidad para aprendizajes nuevos. (Directivo 1).

Otro directivo menciona la realización de reuniones periódicas con los padres para orientarlos sobre cómo apoyar a sus hijos en el proceso educativo, destacando la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia: “Nosotros estamos teniendo o realizamos cuatro reuniones al año... para recibir la orientación tanto de las instituciones como salud educación... y que ellos no digamos no tengan temor de reconocer que esos niños tienen algún límite” (Directivo 2).

En coherencia, a pesar de no ser una normativa formal, la comunicación familia-escuela se ha identificado como una práctica esencial que contribuye significativamente a la creación de un entorno más inclusivo. La figura 13 refleja que esta comunicación se ha implementado ampliamente y funciona bien para fortalecer las políticas inclusivas, mostrando que es un pilar

fundamental para el éxito de la inclusión, incluso en medio de las dificultades y desafíos que puedan surgir.

Los directivos de las instituciones educativas indígenas destacan los esfuerzos que se están realizando en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, pero también reconocen que hay avances normativos limitados en este ámbito. Un directivo menciona que, aunque en la misión y visión de la escuela se promueve la educación inclusiva y se trabaja con todos los actores involucrados, incluidos profesores, padres y estudiantes, los recursos son escasos y no siempre se cuenta con los profesionales especializados necesarios para atender adecuadamente a estos estudiantes: *“Aquí no hay profesionales especializados para atender a los estudiantes con discapacidad, y eso limita mucho el tipo de atención que podemos brindar”* (Directivo 1).

Además, los directivos destacan la pertinencia de adaptar los proyectos educativos para que sean relevantes y culturalmente significativos para las comunidades indígenas, lo cual también implica un esfuerzo para incorporar la inclusión en estos planes. Un directivo señala que están en proceso de consolidar un proyecto educativo etnográfico y cultural que responda a las necesidades reales de las comunidades atendidas: *“El más importante y que viene en construcción es precisamente la consolidación de un proyecto educativo en etnográfico y cultural y que atienda o que responda al sentir real de las comunidades”* (Directivo 3).

Sin embargo, hay un reconocimiento de que los avances en la implementación de normativas inclusivas han sido escasos. Aunque hay proyectos en marcha y un deseo de mejorar las condiciones para la inclusión, los recursos limitados y la falta de apoyo institucional son desafíos persistentes: *“Y obviamente, o sea, uno quisiera desarrollar o apostarle a tener los mecanismos, las herramientas mínimas para atenderlos, pero a futuro espero, de alguna manera ir poco a poco con los pocos recursos que nos llegan”* (Directivo 3).

Además de los directivos, otros actores educativos también mencionan la necesidad de fortalecer la inclusión y los desafíos que enfrentan debido a la falta de recursos y profesionales capacitados. Por ejemplo, un docente subraya la importancia de la colaboración interinstitucional para mejorar los procesos educativos, indicando que sería beneficioso tener un mayor apoyo y recursos didácticos para fomentar una cultura inclusiva desde la infancia: *“Yo pienso que el apoyo entre instituciones porque si nosotros fuéramos más articulados tendríamos muchos más avances... se requiere por ejemplo recursos, se requiere apoyo didáctico que genere esa cultura institucional” (Docente 2).*

5.4 Análisis documental

En esta investigación realizo un análisis documental de las políticas y lineamientos institucionales sobre la inclusión educativa de ED en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima. Este análisis se comparó con los resultados de entrevistas semiestructuradas realizados con directivos, docentes, padres de familia, líderes comunitarios y el grupo focal de estudiantes. Los documentos revisados incluyen el Decreto 1075 de 2015 y el Decreto 1421 de 2017, así como los Lineamientos técnicos administrativos y pedagógicos para la atención educativa de ED publicados por el (MEN).

Tabla 10*Triangulación con el análisis documental*

Aspecto	Resultados de Entrevistas	Políticas y Lineamientos Institucionales
Inclusión Educativa	Los directivos y docentes reconocen la importancia de la inclusión, pero enfrentan barreras significativas como la falta de recursos, infraestructura adecuada y formación especializada.	La Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 establecen disposiciones claras para garantizar el derecho a la (EI) (Congreso de la República de Colombia 2013; MEN 2017).
Recursos y Capacitación	Los docentes manifestaron carecer de orientación y apoyo para implementar adaptaciones curriculares de manera efectiva en sus aulas.	Los lineamientos documentales subrayan la necesidad de dotar a las instituciones de recursos adecuados y capacitar al personal docente (MEN 2020).
Actitudes y Prácticas	Persisten actitudes y prácticas discriminatorias tanto a nivel de docentes como de la comunidad educativa en general.	Las políticas oficiales destacan la importancia de crear una cultura institucional inclusiva (Decreto 1421 de 2017).
Participación de Familias	La participación de las familias, especialmente de aquellas con hijos con discapacidad, es limitada debido a la falta de apoyo y comunicación	Los documentos resaltan la importancia de involucrar a las familias y comunidades en el proceso educativo inclusivo (MEN 2020).

Aspecto	Resultados de Entrevistas	Políticas y Lineamientos Institucionales
	efectiva por parte de las instituciones educativas.	
Ajustes Curriculares	A pesar de que los lineamientos documentales promueven ajustes curriculares para facilitar el aprendizaje de ED, los docentes carecen de orientación y apoyo para implementar estas adaptaciones.	El Decreto 1421 de 2017 establece responsabilidades claras para realizar ajustes razonables y provisión de apoyos necesarios (MEN 2017).

Fuente: Elaboración propia

Como se ha explicado en párrafos anteriores, los resultados de las entrevistas y el grupo focal indicaron que, aunque las políticas y lineamientos institucionales promueven una EI, en la práctica se presentan numerosas dificultades. Por ejemplo, se encontró que los docentes y directivos validan la relevancia de la inclusión, pero enfrentan barreras significativas como la falta de recursos, infraestructura apropiada y formación pertinente para atender a ED. Estas barreras no solo limitan la implementación efectiva de las políticas, sino que también perpetúan prácticas excluyentes, contrarias a las orientaciones documentales que enfatizan la equidad y la calidad educativa para todos los estudiantes.

Se evidenciaron varias brechas de implementación entre lo establecido en los documentos y las realidades descritas por los actores educativos. A continuación, se destacan algunas de las principales:

- Los documentos institucionales subrayan la necesidad de dotar a las instituciones de recursos adecuados y capacitar al personal docente. Sin embargo, los participantes reportaron una insuficiencia crónica de recursos y oportunidades de capacitación, lo cual limita la efectividad de las estrategias de inclusión.
- A pesar de que los lineamientos documentales promueven ajustes curriculares para facilitar el aprendizaje de ED, los docentes manifestaron carecer de orientación y apoyo para implementar estas adaptaciones de manera efectiva en sus aulas.
- Las políticas oficiales destacan la importancia de crear una cultura institucional inclusiva. No obstante, las entrevistas y grupos focales revelaron actitudes y prácticas discriminatorias persistentes, tanto a nivel de docentes como de la comunidad educativa en general, que obstaculizan la verdadera inclusión de los ED.
- Los documentos resaltan la relevancia de integrar a las familias y comunidades en el proceso educativo inclusivo. Sin embargo, las percepciones pusieron de relieve mostraron complejidades cuando sobre la participación de las familias, con hijos con discapacidad, que se limita también por la falta de apoyo y comunicación efectiva por parte de los establecimientos educativos.

Existe una marcada brecha de implementación de la normativa en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima; los directivos y docentes son conscientes de esta falencia. Es necesario fortalecer la formación docente, mejorar la infraestructura y recursos disponibles, y promover un cambio cultural dentro de las comunidades educativas para alinear las prácticas con las orientaciones documentales y que sean garantía para una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. En parte es porque las instituciones están en un proceso de transición y algunas apenas han sido catalogadas como colegios indígenas, por lo que, deben

plasmar en sus respectivos PEI toda la ruta para el buen funcionamiento de la institución, lo que es un proceso demorado.

5.5. Objetivo cuatro: Proponer una ruta de atención educativa contextualizada que fortalezca la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima.

Para el objetivo cuatro se tuvo en cuenta los aportes de todos los participantes. En esa medida, los entrevistados dieron cuenta de las propuestas y mejoras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas; entre las recomendaciones y estrategias formuladas por los diferentes actores educativos —específicamente los padres de familia— subrayan la importancia de contar con profesionales especializados para apoyar a los estudiantes con discapacidad. Un padre menciona que sería beneficioso tener docentes especializados que puedan manejar adecuadamente las necesidades de los niños con discapacidad y fomentar un ambiente más inclusivo y comprensivo:

Sería muy bueno de que un profesor un profesor profesional adecuado para los niños profesional hablémoslo de que no sea el docente profesional para los niños con discapacidad sería muy bueno de que le manejen música de que le manejen un juego adecuado para que los niños con discapacidad avancen. (Acudiente 1).

Asimismo, los directivos también destacan la necesidad de adaptaciones pedagógicas y capacitación para el personal educativo. Un directivo señala que las prácticas pedagógicas deben ser activas e inclusivas, permitiendo a los estudiantes con discapacidad participar en actividades como juegos y música, que les ayuden a desarrollar habilidades y sentirse seguros: “Tenemos lo que es pues nuestro modelo pedagógico es la pedagogía activa igualmente para los niños con

barreras o normales desarrollamos lo que es el juego la lectura recreativa lo que son las dinámicas lo que es la música” (Directivo 2).

Los docentes mencionan la necesidad de fomentar un cambio cultural en la escuela, promoviendo la empatía y la comprensión hacia los estudiantes con discapacidad. Un docente enfatiza la importancia de educar sobre la diversidad y fomentar un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, se sientan valorados:

Bueno yo siento que educar a la diversidad debe abrir las puertas a todos, cierto y más en la parte cultural siento que la diversidad nos acoge a todas las personas independientemente de una discapacidad de una cultura de una etnia de una religión. (Docente 2).

Por su parte, los líderes comunitarios recomiendan fortalecer las alianzas y la colaboración interinstitucional para garantizar un enfoque coordinado hacia la inclusión. Uno de ellos destaca la importancia de abogar por la presencia de profesionales de apoyo en las instituciones para que los docentes puedan trabajar de manera más articulada y eficaz en la inclusión de estudiantes con discapacidad:

Que nos ayudaran a abogar para que haya una persona de apoyo acá para los profesores entonces si ya hay un apoyo y hay una persona de apoyo ese trabajo va a ser mucho mejor puede ser más articulado con todos los docentes. (Acudiente 3)

También se dieron propuestas colectivas que engloban aspectos esenciales para las políticas de inclusión en estos contextos.

A continuación, se muestra el resultado del ejercicio de triangulación de los hallazgos obtenidos en el objetivo específico uno referente a identificar los conocimientos y reflexiones de los estudiantes en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas

indígenas, del objetivo específico dos enfocado en evidenciar las perspectivas de directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas Pijao, de lo obtenido en el objetivo 3 referente a establecer los aportes de las políticas públicas con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas. Y finalmente, el análisis documental del estado del arte y el marco conceptual de la investigación se construyó la ruta de atención educativa contextualizada que fortalezca la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas Pijao de Coyaima- Tolima.

La ruta está propuesta desde tres grandes acápites; uno, los aspectos políticos; segundo, los aspectos socioculturales y tercero los aspectos educativos-pedagógicos. Cada uno de ellos se explican a continuación.

5.5.1. Aspectos políticos

Como se evidenció en los resultados del objetivo 3, los avances en las políticas sobre inclusión son limitadas y especialmente para las comunidades indígenas. Por lo cual, se ve la oportunidad de poner en evidencia esta tensión y buscar desde las instituciones educativas propuestas que lleguen a instancias superiores municipales y nacionales para que las normativas existentes se cumplan o se creen algunas pertinentes para estas poblaciones, porque es necesario incrementar la financiación, la capacitación y los recursos y atender las necesidades sociales y educativas.

El decreto 1421 de 2017 es claro en decir que ningún establecimiento educativo puede rechazar la matrícula de estudiantes con discapacidad, deben asegurarse para ellos el acceso, la

permanencia y la calidad educativa. Además, deben propender por eliminar gradualmente las barreras y asegurar condiciones justas y de equidad.

Para el cumplimiento de este decreto se debe tener en cuenta:

- Accesibilidad
- Acciones afirmativas
- Ajustes razonables
- Currículo flexible
- Diseño universal de aprendizaje (DUA)
- Educación inclusiva
- Esquema de atención educativa
- Permanencia educativa
- Plan individual de ajustes razonables (PIAR)

5.5.2. Aspectos socioculturales

La inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones indígenas debe tener en cuenta el aspecto sociocultural de la comunidad teniendo en cuenta primero el respeto a la diversidad cultural, lingüística y religiosa y segundo, la revalorización de las costumbres y tradiciones indígenas.

5.5.2.1. Respeto a la diversidad cultural, lingüística y religiosa

Este aspecto se refiere a reconocer, valorar y proteger las particularidades culturales, en este caso de la comunidad indígena Pijao, promoviendo la igualdad de derechos y la convivencia armoniosa entre sus miembros. Además, debe fortalecer la permanencia de costumbres, tradiciones, religiones, artes y gastronomía entre otros elementos de la cultura. Para que exista

respeto a la diversidad cultural es importante reconocer la singularidad y diferencias de las personas, esto va más allá de la tolerancia y la comprensión, pues implica reconocer y promover activamente el valor igualitario de todos.

Por otro lado, la diversidad cultural religiosa permite diálogos y encuentros mediados por la interculturalidad que fortalecen el respeto por las personas, formando y dando lugar a nuevas experiencias que podrían transformar positivamente la sociedad.

5.5.2.2. La revalorización de las costumbres y tradiciones indígenas

Este aspecto se refiere al proceso que busca reconocer y preservar el legado de los pueblos indígenas. Un componente vital de las costumbres y tradiciones indígenas son los saberes ancestrales, los cuales corresponden a los conocimientos, prácticas y rituales que forman parte del diario vivir y los diferencian de otros pueblos. En este sentido, es importante que se retomen estos elementos para conservar el legado para las futuras generaciones y se preserve la cultura.

5.5.3. Aspectos educativos-pedagógicos

Uno de los aspectos más importantes en la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas es el aspecto educativo- pedagógico, el cual se refieren a las acciones que se deben desarrollar al interior de la colectividad como: la formación y capacitación docente; las adaptaciones curriculares que se deben implementar y los materiales educativos usados; la importancia de la participación de la comunidad educativa; la evaluación y seguimiento de las prácticas inclusivas y la creación de entornos educativos inclusivos pertinentes.

5.5.3.1. Formación y capacitación docente. Es fundamental desarrollar programas de formación continua para los docentes que integren aspectos de inclusión educativa y prácticas interculturales. Estos programas deben centrarse en sensibilizar y capacitar a los docentes sobre

las particularidades específicas de los ED, así como en la valorización y el respeto por la diversidad cultural de las comunidades indígenas. A continuación, se detalla cómo se debe desarrollar este componente clave.

- **Diagnóstico y Análisis de Necesidades.** Antes de implementar cualquier programa de formación, es fundamental la realización de un diagnóstico exhaustivo para identificar las prioridades de los docentes y las particularidades del contexto educativo. Este análisis debe incluir entrevistas y grupos focales con docentes, directivos, estudiantes y líderes comunitarios para comprender sus experiencias, desafíos y expectativas. Además, se deben revisar las políticas y normativas existentes relacionadas con la inclusión y la interculturalidad para asegurar que el programa esté alineado con estos marcos legales y pedagógicos.
- **Diseño del Programa de Formación.** El diseño del programa debe ser integral y modular, permitiendo a los docentes abordar diversos temas de manera progresiva y flexible. Los módulos deben cubrir:
 - **Fundamentos de la EI:** Introducción a los principios de la EI, derechos de los ED y normativas internacionales y nacionales.
 - **Prácticas Pedagógicas Inclusivas:** Estrategias y metodologías para adecuar la enseñanza a las particularidades de los ED, incluyendo el uso de tecnologías de asistencia como software especializado y recursos didácticos accesibles.
 - **Interculturalidad y Educación:** Valoración y respeto por la riqueza cultural, integración de saberes ancestrales y prácticas culturales indígenas en el currículo.
- ✓ **Gestión del Aula Inclusiva:** Técnicas para gestionar aulas diversas, fomentar la participación de todos los estudiantes y crear un ambiente de respeto y colaboración.

- ✓ Evaluación Inclusiva: Métodos de evaluación adaptativos que valoren el progreso individual y sean sensibles a las diversas capacidades y contextos culturales de los estudiantes.
- **Implementación del Programa.** La implementación, aunque gradual debe ser sostenida, con sesiones de formación distribuidas a lo largo del año escolar para permitir la asimilación de conceptos y prácticas. Se recomienda utilizar una combinación de metodologías de enseñanza, como talleres presenciales, seminarios web, estudio de casos, prácticas en aula y reflexión crítica. Además, se deben establecer comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir experiencias, discutir desafíos y aprender unos de otros.
- **Acompañamiento y Soporte.** Es fundamental que los programas de formación continua incluyan un componente de acompañamiento y soporte. Los docentes deben recibir apoyo constante a través de mentores y facilitadores que puedan guiarlos en la aplicación de nuevas estrategias en el aula. Este acompañamiento puede incluir observaciones en el aula, retroalimentación constructiva y sesiones de coaching individualizado.
- **Evaluación y Retroalimentación.** Para garantizar la efectividad del programa, se debe implementar un sistema de evaluación continuo. Esto incluye la recolección de datos cualitativos y cuantitativos sobre el impacto de la formación en la práctica docente y el rendimiento estudiantil. Encuestas, entrevistas y observaciones en el aula pueden proporcionar información valiosa sobre las áreas de mejora. Además, se deben establecer mecanismos para la retroalimentación continua de los participantes, permitiendo ajustar y mejorar el programa en función de sus necesidades y experiencias.

- **Sostenibilidad y Escalabilidad.** Es crucial diseñar el programa con una visión de sostenibilidad y escalabilidad. Esto implica asegurar que los recursos necesarios estén disponibles a largo plazo y que el programa pueda ser adaptado y replicado en otras instituciones educativas indígenas. Colaboraciones con universidades, ONG y organismos gubernamentales pueden proporcionar el apoyo necesario para la expansión y consolidación del programa.

Desarrollar programas de formación continua para docentes que integren aspectos de inclusión educativa y prácticas interculturales es una transito esencial en la construcción de un sistema educativo equitativo y respetuoso de la diversidad. Estos programas deben ser integrales, flexibles y sostenibles, centrados en las particularidades de los ED y en la valorización de la riqueza cultural de las comunidades indígenas.

5.5.3.2. Estrategias de sensibilización y concientización. Es necesario la sensibilización y concientización dirigida a toda la comunidad educativa para eliminar estigmas y prejuicios asociados a la discapacidad y a la diversidad cultural. Estas campañas deben promocionar una cultura de respeto, equidad y solidaridad, destacando los beneficios de la EI para toda la comunidad. Las actividades pueden incluir charlas, seminarios, jornadas de reflexión y material informativo que fomente la inclusión y la valoración de la diversidad.

Implementar estrategias efectivas de sensibilización y concientización es crucial para eliminar estigmas y prejuicios asociados a la discapacidad y la diversidad cultural. Estas estrategias deben estar dirigidas a toda la comunidad y enfocarse en promoción de una cultura de respeto, equidad y solidaridad. A continuación, se describe cómo debe desarrollarse este componente clave.

- **Diagnóstico y Análisis de Percepciones.** El primer paso es realizar un diagnóstico inicial para comprender las percepciones, actitudes y conocimientos actuales de la comunidad

educativa sobre la discapacidad y la diversidad cultural. Este diagnóstico puede incluir encuestas, entrevistas y grupos focales con docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios.

- ✓ Encuestas Anónimas: Distribuir encuestas anónimas para recolectar datos sobre las percepciones y actitudes de los diferentes actores respecto a la discapacidad y la diversidad cultural.
- ✓ Entrevistas en Profundidad: Realizar entrevistas en profundidad con miembros representativos de la comunidad educativa para obtener una comprensión más detallada de sus experiencias y perspectivas.
- ✓ Grupos Focales: Organizar grupos focales para discutir abiertamente los estigmas y prejuicios existentes, identificando las barreras y oportunidades para la inclusión.
- **Diseño de campañas de sensibilización.** Las campañas de sensibilización deben diseñarse para abordar las percepciones y actitudes identificadas en el diagnóstico inicial. Estas campañas deben ser multifacéticas y utilizar una variedad de métodos para llegar a toda la comunidad educativa.
 - ✓ Objetivos Claros: Establecer objetivos claros y específicos para las campañas de sensibilización, como aumentar el conocimiento sobre la discapacidad, promover la empatía y el respeto, y destacar los beneficios de la EI.
 - ✓ Mensajes Clave: Desarrollar mensajes clave que sean claros, inclusivos y motivadores. Estos mensajes deben resaltar la importancia de la inclusión y la diversidad, y desafiar los estigmas y prejuicios existentes.

- ✓ Canales de Comunicación: Utilizar una variedad de canales de comunicación para difundir los mensajes, incluyendo medios digitales (redes sociales, páginas web), medios impresos (folletos, carteles), y eventos presenciales (charlas, seminarios).
- Implementación de actividades de sensibilización. Las actividades de sensibilización deben ser diversas y participativas, permitiendo la interacción y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Algunas actividades recomendadas incluyen:
 - ✓ Charlas y Seminarios: Organizar charlas y seminarios con expertos en inclusión educativa y diversidad cultural. Estos eventos deben ser interactivos, permitiendo preguntas y discusiones abiertas.
 - ✓ Jornadas de Reflexión: Realizar jornadas de reflexión donde los participantes puedan compartir sus experiencias y perspectivas sobre la discapacidad y la diversidad cultural. Estas jornadas pueden incluir dinámicas de grupo, juegos de rol y estudios de caso.
 - ✓ Material Informativo: Creación y distribución de material informativo, como folletos, guías y videos, que proporcionen información sobre la inclusión educativa y la valoración de la diversidad. El contenido debe diseñarse de manera que sea fácil de entender y utilizar por cada integrante del entorno educativo, sin excepciones.
 - ✓ Talleres Participativos: Llevar a cabo talleres participativos que involucren a docentes, estudiantes y familias en actividades prácticas de inclusión. Estos talleres pueden centrarse en la adaptación de materiales educativos, el diseño de aulas inclusivas y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.
- **Evaluación y Retroalimentación:** Ejecutar un sistema de evaluación continuo para medir el impacto de las campañas de sensibilización y hacer modificaciones según sea necesario.

La evaluación debe ser participativa, incorporando las perspectivas de todos los miembros del ámbito educativo.

- ✓ **Indicadores de Evaluación:** Definir indicadores claros para evaluar los efectos de las campañas de sensibilización. Estos indicadores pueden incluir cambios en las actitudes y percepciones, la participación en actividades de sensibilización y el nivel de conocimiento sobre la inclusión educativa.
- ✓ **Encuestas de Seguimiento:** Realizar encuestas de seguimiento después de las actividades de sensibilización para evaluar los cambios en las actitudes y percepciones de la comunidad educativa.
- ✓ **Sesiones de retroalimentación:** Organizar sesiones de retroalimentación con los participantes de las actividades de sensibilización para obtener sus opiniones y sugerencias sobre cómo mejorar las campañas.
- **Sostenibilidad y Continuidad:** para asegurar la sostenibilidad y continuidad de las estrategias de sensibilización, es importante integrarlas en la cultura y las políticas de la institución educativa. Esto incluye:
 - ✓ **Políticas Institucionales:** Desarrollar políticas institucionales que promuevan la inclusión y la valoración de la diversidad. Estas políticas deben incluir directrices claras sobre la sensibilización y la concientización.
 - ✓ **Formación Continua:** Integrar la sensibilización y la concientización en los programas de formación continua para docentes y personal educativo. Esto asegura que la inclusión y la diversidad sean temas recurrentes en la formación profesional.

- ✓ **Redes de Apoyo:** Establecer redes de apoyo dentro y fuera de la institución educativa para compartir recursos, experiencias y mejores prácticas en sensibilización y concientización.

Desarrollar estrategias de sensibilización y concientización efectivas es un proceso continuo que requiere compromiso, colaboración y evaluación constante. Al implementar campañas bien diseñadas y diversas, es posible eliminar los estigmas y prejuicios asociados a la discapacidad y la diversidad cultural, promoviendo una cultura de respeto, equidad y solidaridad en toda la comunidad educativa.

5.5.3.3. Adaptaciones curriculares y materiales educativos. Se deben diseñar y realizar ajustes curriculares que respondan a las particularidades de los ED en contextos indígenas. Esto implica la elaboración de materiales didácticos accesibles y culturalmente pertinentes que integren los saberes y prácticas ancestrales de las comunidades indígenas. Los establecimientos educativos deben contar con recursos que faciliten el aprendizaje inclusivo, como tecnologías de asistencia, libros en formatos accesibles y guías pedagógicas específicas. (Solis et al, 2023)

El diseño y aplicación de adaptaciones curriculares y materiales educativos accesibles y culturalmente pertinentes es crucial para promover una EI en contextos indígenas. Este proceso debe ser minuciosamente planificado y ejecutado para asegurar que responda a las necesidades específicas de los ED y valore los saberes ancestrales de las comunidades indígenas. A continuación, se describe cómo debe desarrollarse este componente esencial.

- **Diagnóstico y Evaluación Inicial.** El primer paso es realizar un diagnóstico exhaustivo de las particularidades de los ED en las comunidades indígenas. Esto incluye evaluar las características particulares de cada estudiante, las barreras que enfrentan y los recursos disponibles en el entorno escolar. Es fundamental involucrar a docentes, familias, líderes

comunitarios y los propios estudiantes en este proceso para obtener una visión integral y precisa de las necesidades.

- **Diseño de Adaptaciones Curriculares.** Las adaptaciones curriculares deben diseñarse teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:
 - ✓ Flexibilidad Curricular: El currículo debe ser flexible, que permita ajustes y adecuaciones que se ajusten a las características individuales de los estudiantes. Esto puede incluir la simplificación de contenidos, la extensión de plazos para la realización de actividades y la creación de objetivos de aprendizaje personalizados.
 - ✓ Enfoque Intercultural: Integrar los saberes y prácticas ancestrales de las comunidades indígenas en el currículo. Esto puede implicar la inclusión de historias, tradiciones, lenguas y conocimientos locales en las diferentes áreas del conocimiento.
 - ✓ Métodos de Enseñanza Diversificados: Emplear una variedad de estrategias pedagógicas que respondan a la variedad de estilos de aprendizaje de los educandos. Esto puede incluir el uso de recursos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos.
- **Elaboración de Materiales Educativos Accesibles y Culturales.** Elaborar materiales didácticos que sean accesibles y culturalmente pertinentes es una parte crucial del proceso. Estos materiales deben diseñarse para facilitar el aprendizaje de los ED y reflejar la riqueza cultural de las comunidades indígenas. Algunos pasos clave incluyen:
 - ✓ DUA: Aplicación de sus principios para la creación de materiales que sean accesibles para todos los estudiantes. Esto incluye la utilización de textos en formatos alternativos (braille, audio, lectura fácil), gráficos y diagramas explicativos, y materiales interactivos.

- ✓ Recursos Culturales: Incorporar elementos culturales locales en los materiales didácticos. Esto puede incluir el uso de imágenes, símbolos, lenguajes y narrativas que sean familiares y significativos para los estudiantes indígenas.
- ✓ Tecnologías de Asistencia: Utilizar tecnologías de asistencia que mejore la experiencia del acceso al aprendizaje para los ED. Esto puede incluir software educativo adaptativo, dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa, y aplicaciones móviles diseñadas para apoyar el aprendizaje.
- **Capacitación docente en uso de materiales adaptados.** Es fundamental que los docentes reciban formación específica en el uso de los materiales educativos adaptados y en la implementación de las adaptaciones curriculares. Esta capacitación debe ser continua y práctica, permitiendo a los docentes familiarizarse con los recursos disponibles y desarrollar competencias para su aplicación efectiva en el aula.
- **Implementación y Monitoreo.** La implementación de las adaptaciones curriculares y materiales educativos debe monitorearse de manera constante para verificar su aplicabilidad. Esto implica la observación en el aula, la recolección de datos sobre el progreso de los estudiantes y la retroalimentación continua de todos los actores involucrados.
- ✓ Observaciones en el Aula: realizar observaciones sistemáticas en el aula para evaluar cómo se están utilizando las adaptaciones curriculares y los materiales educativos. Estas observaciones deben centrarse en la participación de los estudiantes, su nivel de comprensión y su interacción con los recursos.
- ✓ Recolección de Datos: utilizar herramientas cualitativas y cuantitativas para recolectar datos sobre el rendimiento académico y el desarrollo socio emocional de los

estudiantes. encuestas, entrevistas y registros de desempeño pueden proporcionar información importante para evaluar la efectividad de las adaptaciones.

- ✓ Retroalimentación Continua: establecer mecanismos para la retroalimentación continua de los docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios. La retroalimentación debe utilizarse para realizar ajustes y mejoras en las adaptaciones curriculares y los materiales educativos, asegurando que se adapten a las particularidades de los estudiantes.
- Evaluación y Ajustes. Es esencial realizar evaluaciones periódicas para medir el impacto de las adaptaciones curriculares y los materiales educativos en el aprendizaje y la inclusión de los ED. Estas evaluaciones deben ser participativas y considerar la perspectiva de todos los actores involucrados.
 - ✓ Evaluaciones Participativas: Involucrar a docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios en el proceso de evaluación. Esto puede incluir reuniones de evaluación, encuestas y grupos focales.
 - ✓ Ajustes Basados en Evidencia: Utilizar los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes basados en evidencia. Esto puede implicar la modificación de los materiales educativos, la revisión de las estrategias de enseñanza y la actualización de las estrategias de inclusión.

El proceso continuo de desarrollo de adaptaciones curriculares y recursos educativos accesibles y culturalmente pertinentes requiere compromiso, colaboración y revisión constante. Se puede construir un sistema educativo inclusivo y equitativo abordando a fondo las necesidades singulares de los ED y reconociendo la sabiduría tradicional de los pueblos indígenas. Este sistema fomentará el aprendizaje y el crecimiento de todos los estudiantes.

5.5.3.4. Participación de la comunidad educativa. La inclusión requiere el involucramiento dinámico de cada integrante del entorno escolar, (Guzmán, 2022). Es crucial establecer mecanismos de diálogo y colaboración que permitan a la comunidad educativa compartir sus conocimientos, experiencias y expectativas sobre la EI. La creación de comités de inclusión y la realización de talleres y encuentros comunitarios pueden fortalecer el compromiso y la corresponsabilidad en el proceso educativo.

El involucramiento dinámico de la comunidad educativa es un componente esencial para lograr una inclusión efectiva y sostenible en los establecimientos educativos. Este enfoque garantiza que todas las voces sean escuchadas y que las prácticas inclusivas sean relevantes y contextualizadas. A continuación, se describe cómo debe desarrollarse este aspecto crucial.

- **Identificación y Mapeo de Actores Clave.** El primer paso es identificar y mapear a los actores claves dentro de la comunidad educativa. Esto incluye docentes, directivos, estudiantes, familias, líderes comunitarios, organizaciones locales y otros interesados. Es importante reconocer las diferentes perspectivas y roles que cada grupo puede aportar al proceso de inclusión.
 - ✓ Entrevistas y Grupos Focales: Realizar entrevistas y grupos focales con representantes de cada grupo para entender sus necesidades, expectativas y conocimientos sobre la inclusión educativa.
 - ✓ Análisis de Redes Sociales: Utilización de herramientas que permitan analizar de redes sociales para mapear las interacciones y relaciones entre los diferentes actores, identificando líderes naturales y puntos de conexión importantes.

- **Creación de Comités de Inclusión.** Establecer comités de inclusión que incluyan representantes de todos los grupos identificados. Estos comités serán responsables de coordinar y supervisar las iniciativas de inclusión dentro de la institución educativa.
 - ✓ Estructura del Comité: Definir una estructura clara para el comité, incluyendo roles y responsabilidades específicas para cada miembro. Hay que asegurar que haya una representación equitativa de todos los grupos involucrados.
 - ✓ Reuniones Regulares: Programar reuniones regulares del comité para discutir avances, identificar desafíos y planificar acciones futuras. Estas reuniones deben ser participativas y facilitar el intercambio de ideas y vivencias.
 - ✓ La implementación de sistemas que promuevan la comunicación y la colaboración. Establecer canales formales e informales de comunicación y cooperación entre los distintos participantes de la comunidad educativa. Estas herramientas deben promover una comunicación transparente y cortés, que permita la formación de acuerdos y la toma de decisiones en colaboración.
 - ✓ Realizar talleres interactivos para facilitar el intercambio de conocimientos, experiencias y expectativas entre las partes interesadas. Utilizar enfoques participativos como el mapeo de problemas y soluciones y las dinámicas de grupo.
 - ✓ Encuentros Comunitarios: Realizar encuentros comunitarios periódicos para discutir temas relacionados con la inclusión educativa. Estos encuentros pueden incluir presentaciones, mesas redondas y sesiones de trabajo en grupo.
- **Desarrollo de Capacidades.** Fomentar el desarrollo de capacidades entre la comunidad educativa para que contribuyan de manera efectiva al proceso de inclusión. Esto incluye la

formación en temas de inclusión, interculturalidad, comunicación efectiva y liderazgo colaborativo.

- ✓ **Capacitación en Inclusión:** Ofrecer programas de capacitación para docentes, directivos y familias sobre prácticas inclusivas, manejo de la diversidad en el aula y estrategias pedagógicas adaptativas.
- ✓ **Formación en Interculturalidad:** Proporcionar formación específica sobre interculturalidad y valoración de la diversidad cultural, dando relevancia a la integración de los saberes y prácticas ancestrales en el contexto educativo.
- **Implementación de Proyectos Colaborativos.** Desarrollar e implementar proyectos colaborativos que involucren a diferentes actores de la comunidad educativa. Estos proyectos deben centrarse en promover la inclusión y el respeto por la diversidad cultural.
- **Proyectos Escolares:** Diseñar proyectos escolares que involucren a estudiantes, docentes y familias en actividades inclusivas. Ejemplos incluyen la creación de materiales didácticos interculturales, eventos culturales y actividades de sensibilización.
- **Iniciativas Comunitarias:** Fomentar iniciativas comunitarias que promuevan la inclusión fuera del entorno escolar, como programas de apoyo para familias, actividades culturales y deportivas inclusivas, y campañas de sensibilización en la comunidad.
- **Monitoreo y Evaluación.** Implementación de un sistema de monitoreo y evaluación para medir el impacto de las actividades de participación comunitaria en la inclusión educativa. Este sistema debe ser participativo y permitir ajustes continuos en función de los resultados y la retroalimentación recibida.
- ✓ **Indicadores de Participación:** Definir indicadores claros para medir la participación de los diferentes actores en las actividades de inclusión. Estos indicadores pueden incluir

la asistencia a reuniones, el nivel de compromiso en los proyectos y la satisfacción de los participantes.

- ✓ **Evaluaciones Participativas:** Realizar evaluaciones participativas que involucren a todos los actores en la valoración de los avances y desafíos. Utilizar herramientas como encuestas, entrevistas y grupos focales para recolectar datos cualitativos y cuantitativos.
- **Comunicación y Difusión.** Desarrollar estrategias de comunicación para la difusión de los logros y aprendizajes derivados de las actividades de inclusión. La comunicación efectiva puede fortalecer el compromiso de la comunidad y atraer el apoyo de otros actores externos.
 - ✓ **Boletines Informativos:** Crear boletines informativos periódicos que destaquen las actividades, logros y próximos eventos relacionados con la inclusión.
 - ✓ **Medios Digitales:** Utilizar plataformas digitales, incluyendo redes sociales y sitios web, para difundir información y fomentar la participación comunitaria.
 - ✓ **Fomentar el compromiso de la comunidad educativa** es un esfuerzo continuo que requiere dedicación, cooperación y una comunicación eficaz. Al implicar a todas las partes interesadas en el desarrollo, la ejecución y la evaluación de metodologías inclusivas, es posible establecer un entorno educativo que defienda y aprecie la diversidad. Esto fomenta una educación justa y de alta calidad para todos los alumnos.

5.5.3.5. Evaluación y seguimiento de las prácticas inclusivas. Para implementar de manera efectiva las prácticas interculturales inclusivas, es fundamental contar con un sistema de evaluación y seguimiento de su eficacia. Este sistema permitirá medir el impacto de las prácticas y facilitar los ajustes necesarios (MEN, 2022). Este sistema debe incorporar métricas cualitativas y cuantitativas para evaluar la accesibilidad, el nivel de participación y el logro académico de los

(ED). El aporte constante y la colaboración del entorno académico en el sistema de valoración son esenciales para la mejora continua de las prácticas inclusivas.

La implementación de un sistema de evaluación y seguimiento es crucial para garantizar la efectividad de las prácticas interculturales inclusivas y para realizar ajustes necesarios en función de los resultados obtenidos. Este sistema debe ser integral y participativo, incorporando tanto indicadores cualitativos como cuantitativos que evalúen diversos aspectos del proceso educativo. A continuación, se detalla cómo debe desarrollarse este componente esencial.

- **Definición de Objetivos y Metas.** El primer paso es definir claramente los objetivos y metas del sistema de evaluación y seguimiento. Estos deben alinearse con los principios de la EI y la interculturalidad, y estar orientados a mejorar el acceso, la participación y el rendimiento académico de los ED.
- **Objetivos Específicos:** Determinar objetivos específicos que aborden áreas clave como el acceso a la educación, la participación en el aula, el rendimiento académico y la integración social de los ED.
- **Metas Medibles:** Establecer metas medibles que permitan evaluar el progreso hacia los objetivos definidos. Estas metas deben ser alcanzables, relevantes y con un marco temporal claro.
- **Selección de Indicadores.** Seleccionar indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan evaluar de manera integral las prácticas inclusivas. Los indicadores deben ser específicos, medibles, alcanzables, relevantes y temporales (SMART).
 - ✓ Indicadores Cuantitativos: Incluyen métricas como la tasa de matriculación de ED, la tasa de asistencia, el rendimiento académico (notas, progresos en pruebas estandarizadas), y la participación en actividades extracurriculares.

- ✓ Indicadores Cualitativos: Incluyen la percepción de los estudiantes, docentes y familias sobre la inclusión, la calidad de las interacciones en el aula, y la satisfacción con los servicios de apoyo. Estos pueden evaluarse
 - ✓ a través de entrevistas, grupos focales y encuestas de opinión.
- **Diseño de Herramientas de Evaluación.** Desarrollar herramientas específicas para recolectar datos cualitativos y cuantitativos. Estas herramientas deben ser accesibles y comprensibles para todos los actores involucrados.
 - ✓ Encuestas y Cuestionarios: Crear encuestas y cuestionarios para recolectar datos de los estudiantes, docentes y familias sobre su experiencia con las prácticas inclusivas.
 - ✓ Entrevistas y Grupos Focales: Realizar entrevistas semiestructuradas y grupos focales para obtener información más profunda sobre las percepciones y experiencias de los actores educativos.
 - ✓ Observaciones en el Aula: Implementar protocolos de observación en el aula para evaluar la interacción y participación de los ED en las actividades educativas.
 - ✓ Recolección de Datos Periódica: Establecer un calendario regular para la recolección de datos, asegurando que se realice de manera continua y sistemática.
- ✓ Participación: Involucrar a docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios en el proceso de evaluación, promoviendo la transparencia y la colaboración.
- ✓ Análisis e Interpretación de Datos. Analizar e interpretar los datos recolectados para la identificación de las fortalezas y áreas de mejora. Este análisis debe ser riguroso y utilizar métodos cualitativos y cuantitativos adecuados.
- ✓ Análisis Cuantitativo: Utilizar técnicas estadísticas para el análisis de los datos cuantitativos y detectar patrones y tendencias.

- ✓ **Análisis Cualitativo:** Emplear métodos de análisis cualitativo, como el análisis temático o el análisis de contenido, para la interpretación de los datos cualitativos y comprender las experiencias y percepciones de los actores educativos.
- ✓ **Retroalimentación y Ajustes.** Utilizar los resultados del análisis para proporcionar retroalimentación y realizando los ajustes pertinentes en las prácticas inclusivas. La retroalimentación debe ser constructiva y orientada a la mejora continua.
- ✓ **Sesiones de Retroalimentación:** Organizar sesiones de retroalimentación con los actores educativos para discutir los resultados del análisis y co-crear soluciones y mejoras.
- **Plan de Mejora:** Desarrollar un plan de mejora basado en los hallazgos del análisis, especificando acciones específicas, responsables y plazos para su implementación.
- **Documentación y Difusión.** Documentar todo el proceso de evaluación y seguimiento, incluyendo las técnicas utilizadas, los resultados obtenidos y las acciones de mejora implementadas. Difundir esta información de manera comprensible a todos los integrantes del ámbito educativo.
- **Informes de Evaluación:** Elaborar informe que sintetice los resultados del proceso evaluativo y propongan sugerencias para optimizar las prácticas.
- **Comunicación Transparente:** Utilizar diversos canales de comunicación para difundir los informes a todos los integrantes del ámbito educativo sobre los avances y desafíos en la implementación de prácticas inclusivas.
- **Sostenibilidad del Sistema.** Hay que asegurar que el sistema de evaluación y seguimiento sea sostenible a largo plazo. Esto implica la formación continua del personal, la distribución adecuada de recursos y la institucionalización del sistema dentro de las políticas educativas de la institución.

- **Capacitación Continua:** Proporcionar formación continua a los docentes y personal administrativo sobre la evaluación y seguimiento de prácticas inclusivas.
- **Recursos Adecuados:** Asegurar la disponibilidad de recursos financieros y materiales para mantener el sistema de evaluación.
- **Políticas Institucionales:** Integrar el sistema de evaluación y seguimiento en las políticas y planes estratégicos de la institución educativa.

Desarrollar un sistema de evaluación y seguimiento de las prácticas inclusivas es medular para garantizar su efectividad y sostenibilidad. Este sistema debe ser integral, participativo y basado en datos, permitiendo una retroalimentación continua y la mejora constante de las prácticas inclusivas. Al hacerlo, se impulsa una formación justa y de calidad para la totalidad de los estudiantes, respetando y valorando la diversidad cultural y las necesidades específicas de cada individuo.

5.5.3.6. Creación de entornos educativos inclusivos pertinentes. Es vital promover la creación de entornos educativos físicos y emocionales inclusivos que garanticen la accesibilidad y el bienestar de todos los estudiantes (Espinoza et al, 2020). Esto implica adecuar la infraestructura escolar para asegurar la accesibilidad física, así como fomentar un clima escolar positivo y acogedor que respete y valore la diversidad. Las políticas escolares deben manifestar un compromiso claro con la inclusión y la interculturalidad, fomentando la igualdad de oportunidades y la consideración de las particularidades individuales.

La creación de entornos educativos inclusivos es fundamental para garantizar la accesibilidad y el bienestar de todos los estudiantes, promoviendo un clima escolar positivo que respete y valore la diversidad. Este proceso abarca desde la adecuación de la infraestructura escolar

hasta la implementación de políticas y prácticas que fomenten un ambiente acogedor y equitativo.

A continuación, se detalla cómo debe desarrollarse este componente esencial.

- **Adecuación de la infraestructura escolar.** La infraestructura escolar debe ser accesible para todo el alumnado, contemplando a quienes presentan discapacidad física, sensorial y cognitivas. Las adaptaciones físicas son cruciales para asegurar que todos los estudiantes puedan desplazarse y participar libremente en todas las actividades escolares.
 - ✓ Evaluación de necesidades: Realizar una evaluación exhaustiva de las necesidades de accesibilidad de la infraestructura escolar. Esto incluye identificar las barreras físicas y diseñar un plan para eliminarlas.
 - ✓ Modificaciones físicas: Implementar modificaciones como la instalación de rampas, ascensores, baños accesibles, y pasamanos. Hay que asegurar que las entradas, salidas y rutas internas sean accesibles para todos los estudiantes.
 - ✓ Tecnología asistida: Integrar tecnologías asistidas, como dispositivos de comunicación aumentativa, software educativo adaptativo, y otros recursos tecnológicos que faciliten el aprendizaje y la participación de los ED.
 - ✓ Fomento de un clima escolar positivo. Un entorno emocionalmente inclusivo es tan importante como la accesibilidad física. Fomentar un clima escolar positivo implica crear un ambiente donde cada estudiante experimente seguridad, aprecio y respaldo.
 - ✓ Políticas de Inclusión y Diversidad: Desarrollar y aplicar políticas escolares que promuevan la inclusión y la interculturalidad. Estas políticas deben abordar la prevención del acoso escolar y la discriminación, impulsando la equidad en el acceso a posibilidades de desarrollo para la totalidad del alumnado.

- ✓ **Capacitación en Competencias Socioemocionales:** Proporcionar formación continua en competencias socioemocionales para docentes, estudiantes y personal escolar. Esto incluye habilidades como la empatía, la resolución de conflictos, la comunicación efectiva y la resiliencia.
- **Programas de Apoyo Emocional:** Establecer programas de apoyo emocional para los estudiantes, como consejería escolar, grupos de apoyo y mentorías. Estas iniciativas deben estructurarse para cubrir los requerimientos afectivos y de interacción social de cada alumno, con énfasis en quienes presentan diversidad funcional.
- **Promoción de la Diversidad y la Interculturalidad.** El respeto y la valoración de la diversidad cultural son fundamentales para crear entornos educativos inclusivos. Las prácticas interculturales deben integrarse en todas las áreas del currículo y la vida escolar.
 - ✓ **Currículo Intercultural:** Integrar contenidos que reflejen y valoren las culturas de las comunidades indígenas y otros grupos presentes en la escuela. Esto puede incluir la enseñanza de lenguas indígenas, la inclusión de historias y tradiciones locales y el reconocimiento de las contribuciones culturales de todos los grupos.
 - ✓ **Eventos y Actividades Culturales:** Planificar celebraciones y encuentros que enaltezcan la pluralidad cultural, tales como ferias, muestras y jornadas especiales. Estos eventos deben contar con la participación de todos los miembros del entorno educativo y resaltar la relevancia de la inclusión y la consideración hacia las diferencias.
 - ✓ **Formación en Diversidad Cultural:** Proporcionar formación continua en diversidad cultural e interculturalidad para docentes y personal escolar. Esta formación debe enfocarse en sensibilizar sobre la importancia de la diversidad y proporcionar herramientas para abordar de manera efectiva las diferencias culturales en el aula.

- **Participación del colectivo educativo.** La creación de entornos educativos inclusivos requiere demanda la colaboración dinámica de todos los integrantes del ecosistema educativo, abarcando al profesorado, alumnado, familias y líderes comunitarios.
 - ✓ **Comités de Inclusión:** Establecer comités de inclusión que incluyan representantes de todos los grupos de la comunidad educativa. Estos comités serán responsables de coordinar las iniciativas de inclusión y asegurar que las políticas y prácticas reflejen las necesidades y perspectivas de todos los miembros.
 - ✓ **Encuentros Comunitarios:** Organizar encuentros comunitarios periódicos para discutir y evaluar las iniciativas de inclusión. Estos encuentros deben facilitar el diálogo y la colaboración entre los diferentes actores y promover un sentido de pertenencia y corresponsabilidad.
 - ✓ **Voluntariado y Colaboración:** Fomentar el voluntariado y la colaboración de la comunidad en proyectos y actividades escolares. Esto puede incluir la participación de familias en actividades educativas, la colaboración con organizaciones locales y el apoyo a iniciativas de inclusión.
- **Evaluación y seguimiento.** Establecer un mecanismo de supervisión y análisis permanente para cuantificar la efectividad de las iniciativas de inclusión y efectuar las modificaciones pertinentes. Este sistema debe ser participativo y permitir la retroalimentación constante de todos los actores.
- **Indicadores de Inclusión:** Definir indicadores específicos para medir la efectividad de las prácticas inclusivas, como la accesibilidad de la infraestructura, el clima escolar, la participación en actividades interculturales y la satisfacción de los estudiantes y familias.

- **Evaluaciones Participativas:** Realizar evaluaciones participativas en las que participen a todos los miembros de la comunidad educativa en la valoración de las iniciativas de inclusión. Utilizar herramientas como encuestas, entrevistas y grupos focales para recolectar datos cualitativos y cuantitativos.
- **Informes y Retroalimentación:** Elaborar informes periódicos que resuman los hallazgos de las evaluaciones y las recomendaciones para la mejora. Difundir estos informes de manera accesible a toda la comunidad educativa y utilizar la retroalimentación para ajustar y mejorar las prácticas inclusivas.
- **Sostenibilidad y Continuidad**
 - ✓ Garantizar que las iniciativas de creación de entornos educativos inclusivos sean sostenibles a largo plazo. Esto implica la institucionalización de las prácticas inclusivas y la distribución adecuada de recursos.
 - ✓ Políticas Institucionales: Integrar las prácticas inclusivas en las políticas y planes estratégicos de la institución educativa. Hay que asegurar que estas políticas sean revisadas y actualizadas periódicamente.
 - ✓ Recursos Adecuados: Asegurar el suministro de los fondos económicos, personal capacitado y los elementos físicos necesarios para mantener y expandir las iniciativas de inclusión. Buscar alianzas y colaboraciones con organizaciones externas para apoyar estos esfuerzos.
 - ✓ Capacitación Continua: Proporcionar formación continua a docentes y personal escolar sobre inclusión y diversidad. Fomentar una cultura de aprendizaje y mejora continua.

Crear entornos educativos inclusivos es un proceso complejo y continuo que requiere compromiso, colaboración y evaluación constante. Al abordar tanto la infraestructura física como

el entorno emocional y cultural, es posible promover una educación equitativa y de calidad que reconozca y aprecie las diferencias, garantizando el desarrollo integral y el éxito académico de cada estudiante.

Finalmente, frente a las estrategias para garantizar procesos inclusivos en los entornos escolares, es importante precisar que dependen de recursos financieros, continuidad de los gobiernos y fallas estructurales que dificultan su implementación.

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

6.1.1. En cuanto al análisis de la IED en instituciones educativas indígenas Pijao, en el municipio de Coyaima – Tolima, para proponer una ruta de atención educativa contextualizada.

En primer lugar, se destaca la insuficiencia de instalaciones y recursos adecuados para ED. A pesar de los esfuerzos realizados, las instituciones educativas indígenas Pijao de Coyaima, Tolima, todavía enfrentan limitaciones significativas en términos de accesibilidad física y disponibilidad de materiales educativos adaptados. Esta situación no solo impide la plena participación de los ED, sino que también perpetúa las desigualdades educativas, restringiendo sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral. Es fundamental que las políticas educativas incluyan una inversión sostenida en la mejora de la infraestructura escolar y la provisión de recursos adaptados para atender las particularidades de los estudiantes.

Además, la formación docente emerge como un factor crucial en la promoción de la inclusión educativa. La investigación ha revelado que muchos docentes en los establecimientos educativos indígenas de Coyaima carecen de la capacitación necesaria para implementar prácticas pedagógicas inclusivas y culturalmente pertinentes. La formación continua en estrategias de enseñanza inclusivas, así como en el entendimiento y respeto por la diversidad cultural, es esencial para que los docentes puedan abordar de manera efectiva los ED. La capacitación debe ser integral y sostenida, incluyendo módulos sobre EI, interculturalidad y el uso de tecnologías asistivas.

Otro hallazgo relevante es la importancia de la participación de la comunidad educativa en el proceso de inclusión. La investigación ha demostrado que la colaboración entre docentes,

directivos, estudiantes, familias y líderes comunitarios es fundamental para construir un entorno educativo inclusivo. La creación de comités de inclusión y la realización de encuentros comunitarios periódicos pueden fortalecer el compromiso y la corresponsabilidad en la implementación de prácticas inclusivas. Estos espacios de diálogo y colaboración permiten compartir experiencias, identificar desafíos y co-crear soluciones que respondan a las necesidades específicas de los ED en contextos indígenas.

La evaluación y el seguimiento de las prácticas inclusivas son componentes esenciales para el éxito de la inclusión educativa. Implementar un sistema de evaluación continuo, que incorpore indicadores cualitativos y cuantitativos, permite medir la efectividad de las intervenciones y realizar los ajustes necesarios. La retroalimentación constante de la comunidad educativa es vital para mejorar continuamente las prácticas inclusivas, asegurando que se adapten a las realidades cambiantes y a las necesidades de los estudiantes.

Crear entornos educativos inclusivos va más allá de realizar adaptaciones físicas; también implica fomentar un clima escolar positivo y acogedor que respete y valore la diversidad. Las políticas escolares deben manifestar un compromiso claro con la inclusión y la interculturalidad, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias. Es esencial promover la comprensión y el conocimiento de estos principios en todos los miembros del entorno educativo para eliminar estigmas y prejuicios, y para construir una cultura de respeto, equidad y solidaridad.

6.1.2 En cuanto al reconocimiento de los saberes y reflexiones de los estudiantes, así como las perspectivas de directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios, entorno a la IED en las instituciones educativas indígenas Pijao del municipio de Coyaima Tolima.

Las concepciones y actitudes hacia la discapacidad varían notablemente entre los distintos actores educativos. Directivos y docentes suelen abordar la discapacidad desde una perspectiva

funcional, enfocándose en los ajustes necesarios para facilitar el aprendizaje y la participación de los (ED). Sin embargo, algunos educadores la perciben como un problema a resolver, lo que puede limitar su enfoque inclusivo y crear barreras adicionales para estos estudiantes. Es primordial promover un cambio de paradigma que reconozca la discapacidad como una parte natural de la diversidad humana y que valore las capacidades y contribuciones de cada individuo.

Las experiencias de inclusión y exclusión vividas por los ED y sus familias son variadas. Mientras algunos estudiantes encuentran apoyo y comprensión por parte de docentes y compañeros, otros enfrentan barreras significativas que dificultan su aprendizaje y participación. La falta de accesibilidad en la infraestructura escolar, la escasez de materiales didácticos adaptados y las actitudes discriminatorias son obstáculos recurrentes que afectan negativamente la autoestima y el sentido de pertenencia de estos estudiantes. Es crucial implementar políticas y prácticas que aborden estas barreras y promuevan un entorno educativo inclusivo y acogedor para todos.

La participación de toda la comunidad educativa es fundamental para lograr una inclusión efectiva. Directivos y docentes destacan la importancia de contar con políticas claras y apoyo institucional para implementar prácticas inclusivas, mientras que las familias y líderes comunitarios subrayan la necesidad de un mayor diálogo y colaboración con las escuelas. La creación de comités de inclusión y la realización de encuentros comunitarios pueden fortalecer el compromiso y la corresponsabilidad, permitiendo que todos los actores compartan sus experiencias y contribuyan a la construcción de una EI y equitativa.

La falta de formación adecuada es un desafío recurrente señalado por los docentes y directivos. Muchos educadores se sienten impotentes al no contar con las herramientas necesarias para atender adecuadamente a los ED. La capacitación continua en estrategias pedagógicas inclusivas, así como en el entendimiento y respeto por la diversidad cultural, es esencial para

empoderar a los docentes y mejorar la calidad de la EI. La formación avanzada, como diplomados y maestrías en EI, puede desarrollar las competencias necesarias para enfrentar estos desafíos.

El apoyo institucional y la presencia de profesionales especializados, como psicólogos y terapeutas, son cruciales para el éxito de la EI. Las familias y docentes enfatizan la necesidad de contar con un equipo de apoyo que pueda guiar el proceso de inclusión y brindar asistencia especializada a los ED. Además, la gestión y promoción de iniciativas inclusivas a nivel departamental y municipal son esenciales para fortalecer la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas, garantizando que cada uno de los estudiantes acceda a una educación de calidad.

La integración de saberes ancestrales y prácticas interculturales en el currículo escolar es fundamental para crear un entorno educativo inclusivo y relevante para las comunidades indígenas. Los líderes comunitarios y educadores destacan la importancia de incluir contenidos que reflejen y valoren las culturas locales, promoviendo una educación que respete y celebre la diversidad cultural. Las prácticas pedagógicas basadas en la pedagogía activa y los proyectos colaborativos son efectivas para fomentar la inclusión intercultural y equipar al alumnado con las habilidades y perspectivas necesarias para desenvolverse y desempeñarse eficazmente en un entorno diverso.

6.1.3 En cuanto a los aportes de las políticas públicas con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, en las instituciones educativas indígenas Pijao del municipio de Coyaima Tolima.

Colombia ha experimentado progresos notables en su legislación para impulsar la IED. La normativa establecida en la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 instaura directrices precisas para asegurar el acceso educativo de ED, promoviendo su incorporación al sistema educativo convencional. Esta estructura legal ofrece un fundamento robusto para el desarrollo de directrices y metodologías integradoras en las instituciones educativas de Coyaima.

No obstante, los logros en el marco legal aún existen obstáculos considerables para la aplicación eficaz de las políticas inclusivas. Los desafíos más frecuentes que restringen la IED incluyen insuficiente preparación del profesorado para manejar la diversidad, carencia de medios y asistencia especializada, percepciones desfavorables hacia la discapacidad.

Los líderes y educadores de los establecimientos educativos indígenas en Coyaima han resaltado la apremiante necesidad de formación permanente, respaldo institucional, estos elementos se consideran cruciales para atender adecuadamente los requerimientos de este grupo estudiantil.

La escasez de recursos y apoyos especializados es una barrera crítica que afecta la calidad de la EI. Aunque existen normativas favorables, la implementación de prácticas inclusivas se ve obstaculizada por la falta de materiales didácticos adaptados, tecnologías de asistencias y personal de apoyo, como psicólogos y terapeutas. Esta carencia de recursos no solo limita el acceso y la participación de los ED, sino que también afecta su rendimiento académico y su desarrollo integral.

El desarrollo de un ambiente de respeto es fundamental para el logro de la EI. Los prejuicios y conceptos erróneos sobre las personas con diversidad funcional, exacerbados por factores étnicos, representan obstáculos importantes que requieren atención. Es vital generar conciencia y comprensión en todo el ecosistema educativo, abarcando desde la dirección hasta las familias, para erradicar estas ideas preconcebidas y cultivar un entorno de consideración y justicia. Los lineamientos escolares deben evidenciar un firme compromiso con la integración y el diálogo intercultural, impulsando la paridad de posibilidades y el reconocimiento de la diversidad.

La participación de toda la comunidad educativa es crucial para la implementación efectiva de políticas inclusivas. Los directivos y docentes han resaltado la importancia de contar con políticas claras y apoyo institucional, mientras que las familias y líderes comunitarios han

subrayado la necesidad de un mayor diálogo y colaboración con las escuelas. La creación de comités de inclusión y la realización de encuentros comunitarios pueden fortalecer el compromiso y la corresponsabilidad, permitiendo que todos los actores compartan sus experiencias y contribuyan a la construcción de una EI y equitativa.

Las políticas institucionales de IED en los establecimientos educativos indígenas de Coyaima Tolima deben ser reforzadas y ajustadas para superar las barreras persistentes y promover una EI de calidad. La capacitación continua de los educadores, el suministro de medios especializados, la promoción de una cultura inclusiva y la implicación dinámica del colectivo educativo es crucial para progresar hacia una formación justa e igualitaria, y respetuosa de la diversidad cultural y las necesidades individuales.

6.1.4 En cuanto a la ruta de atención educativa contextualizada que fortalezca la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas Pijao del Municipio de Coyaima Tolima.

Una de las prácticas más relevantes es el desarrollo de talleres ancestrales que permiten a los estudiantes aprender sobre las tradiciones y conocimientos de las culturas indígenas. Estos talleres fomentan un profundo respeto por los saberes ancestrales y fortalecen la identidad cultural de los estudiantes. Además, estos espacios de aprendizaje sensibilizan a toda la comunidad educativa sobre la relevancia de preservar y valorar las culturas indígenas, promoviendo así un entorno de respeto y equidad.

Las guías didácticas de inclusión son otra práctica crucial. Estas guías se diseñan para ser accesibles y relevantes para estudiantes de diversos orígenes culturales, asegurando que todos puedan participar plenamente en las actividades educativas. La elaboración de materiales educativos adaptados no solo facilita el aprendizaje de los ED, sino que también integra los

conocimientos y perspectivas culturales de las comunidades indígenas, enriqueciendo el proceso educativo y promoviendo la inclusión intercultural.

La promoción de proyectos colaborativos entre los estudiantes es esencial para fomentar la cooperación y el entendimiento mutuo. Estos proyectos permiten que los estudiantes trabajen juntos en equipos diversos, apreciando y respetando las distintas perspectivas culturales que cada uno aporta. El trabajo conjunto en iniciativas educativas potencia tanto las destrezas intelectuales como las competencias interpersonales del alumnado, a la vez que refuerza el vínculo comunitario y el sentimiento de integración, aspectos fundamentales para lograr una inclusión eficaz.

El uso de la pedagogía activa es un enfoque pedagógico destacado que facilita la inclusión intercultural. Este modelo pedagógico involucra a los educandos en su propio proceso de aprendizaje mediante actividades participativas y colaborativas. La pedagogía activa es particularmente efectiva en contextos interculturales porque permite a los estudiantes compartir y aprender de las experiencias y perspectivas de sus compañeros, desarrollando habilidades críticas de comunicación y trabajo en equipo esenciales en una sociedad multicultural.

El reconocimiento de la institución como intercultural es un reflejo del compromiso institucional con la inclusión y la valoración de la diversidad cultural. Este reconocimiento oficial implica que la institución ha adoptado políticas y prácticas que promueven activamente la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o contextos culturales. La institucionalización de estas prácticas asegura la sostenibilidad y continuidad de los esfuerzos inclusivos, garantizando que todos los estudiantes reciban una educación equitativa y de calidad.

La formación continua y la sensibilización de docentes y personal escolar son esenciales para el éxito de las prácticas interculturales. La capacitación en temas de inclusión y diversidad cultural equipa a los educadores con las herramientas necesarias para atender adecuadamente a los

ED y para integrar los saberes culturales en el currículo. Además, las actividades de sensibilización ayudan a eliminar estigmas y prejuicios, creando un entorno escolar más acogedor y respetuoso.

En conclusión, las prácticas interculturales implementadas en los establecimientos educativos indígenas de Coyaima Tolima son fundamentales para promover la IED. Estas prácticas, que incluyen talleres ancestrales, guías didácticas de inclusión, proyectos colaborativos, pedagogía activa y un compromiso institucional con la interculturalidad, no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también preparan a los estudiantes para desempeñarse y trabajar en un medio social multicultural. La formación continua y la sensibilización son igualmente cruciales para asegurar que estas prácticas sean efectivas y sostenibles a largo plazo. Al adoptar estas estrategias, es posible avanzar hacia una EI y equitativa que respete y valore la diversidad cultural y las necesidades individuales de todos los estudiantes.

6.2 Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones están diseñadas para orientar la implementación de prácticas inclusivas y asegurar una educación pertinente que respete y valore la diversidad cultural y las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes.

- Fortalecimiento de la Formación Docente. Es fundamental que los docentes reciban formación continua en estrategias pedagógicas inclusivas y en la valoración de la diversidad cultural. Se recomienda:
 - ✓ El desarrollo de programas de capacitación específicos en inclusión educativa y prácticas interculturales. Estos programas deben incluir módulos sobre adaptaciones curriculares, uso de tecnologías de asistencia y metodologías participativas.

- ✓ Fomentar la sensibilización y concientización de los docentes sobre la importancia de la inclusión y la interculturalidad, utilizando talleres y seminarios que promuevan el respeto y la empatía hacia las diferencias individuales y culturales.
- ✓ Implementar programas de mentoría y apoyo donde docentes con experiencia en inclusión puedan guiar y apoyar a sus colegas en la implementación de prácticas inclusivas en el aula.
- Mejora de la Infraestructura Escolar. La infraestructura escolar debe ser accesible para todos los estudiantes. Se recomienda:
 - ✓ Realizar un diagnóstico de accesibilidad de las instalaciones escolares para identificar y eliminar barreras físicas. Esto abarca la instalación de rampas, elevadores, servicios sanitarios modificados y una adecuada disposición de indicadores visuales.
 - ✓ Garantizar la disponibilidad de recursos tecnológicos que faciliten el aprendizaje de los ED, como dispositivos de comunicación aumentativa y software educativo adaptativo.
 - ✓ Crear espacios de aprendizaje flexibles y adaptables que permitan la participación de todos los estudiantes, asegurando que los materiales educativos sean accesibles y relevantes para diversos contextos culturales.
- Promoción de una Cultura Inclusiva
 - ✓ Cultivar una cultura escolar que aprecie la pluralidad y estimule la inclusión es esencial. Se recomienda:
 - ✓ Desarrollar y aplicar políticas escolares inclusivas que aborden la prevención del acoso y la discriminación, y que promuevan la equiparación de oportunidades para todos los estudiantes.

- ✓ Implementar campañas de sensibilización y concientización dirigidas a toda la comunidad educativa para eliminar estigmas y prejuicios asociados a la discapacidad y la diversidad cultural. Estas campañas pueden incluir charlas, seminarios, jornadas de reflexión y la distribución de material informativo.
- ✓ Planificar celebraciones y encuentros que enaltezcan la pluralidad cultural, tales como festivales, muestras y espectáculos artísticos, estas actividades deben contar con la participación de todos los miembros del entorno educativo y resaltar la relevancia de la integración y la consideración hacia las diferencias.
- ✓ Participación de la comunidad educativa. El involucramiento dinámico de cada integrante del ecosistema educativo es crucial para la implementación efectiva de prácticas inclusivas. Se recomienda:
 - ✓ Crear comités de inclusión que incluyan líderes de todos los grupos de la comunidad educativa. Estos comités deben coordinar y supervisar las iniciativas de inclusión, asegurando que las políticas y prácticas reflejen las necesidades y perspectivas de todos los miembros.
 - ✓ Organizar encuentros comunitarios periódicos para discutir y evaluar las iniciativas de inclusión, facilitando el diálogo y el apoyo entre los diferentes actores.
 - ✓ Fomentar el voluntariado y la colaboración de la comunidad en proyectos y actividades escolares, involucrando a familias, organizaciones locales y otros interesados en apoyar las iniciativas de inclusión.
- Evaluación y Seguimiento
 - ✓ Implementar un sistema de evaluación y seguimiento continuo es esencial para medir la efectividad de las prácticas inclusivas y realizar ajustes necesarios. Se recomienda:

- ✓ Definir indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan evaluar de manera integral las prácticas inclusivas, como la accesibilidad de la infraestructura, el clima escolar, la participación en actividades interculturales y la satisfacción de los estudiantes y familias.
- ✓ Realizar evaluaciones participativas que tengan en cuenta a toda la comunidad educativa en la valoración de las iniciativas de inclusión, utilizando herramientas como encuestas, entrevistas y grupos focales.
- ✓ Elaborar informes periódicos que resuman los hallazgos de las evaluaciones y las recomendaciones para la mejora, y difundir estos informes de manera accesible a toda la comunidad educativa.

Implementar estas recomendaciones contribuirá significativamente a la creación de un entorno educativo inclusivo y equitativo en los establecimientos educativos los establecimientos educativos indígenas de Coyaima Tolima, promoviendo el bienestar y el desarrollo integral de todos los estudiantes, reconociendo y apreciando la pluralidad de culturas y los requerimientos particulares de cada individuo.

6.2.1 Recomendaciones en articulación de políticas públicas

Como se ha reiterado la inclusión en el entorno escolar de estudiantes con discapacidad presenta desafíos significativos como la cualificación docente, la infraestructura, las barreras actitudinales, entre otros aspectos fundamentales para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de esta población. En el contexto de las instituciones educativas indígenas se complejiza más la situación dado que es considerado como uno de los grupos sociales vulnerables.

Ahora bien, uno de los pilares es el avance normativo y en paralelo la reducción de la brecha de implementación de políticas públicas para la inclusión en el entorno educativo, dado que

como se documentó, existe un significativo respaldo en el marco jurídico tanto en Colombia como a nivel Latinoamérica, pero dificultades para la puesta en marcha y la evaluación del impacto de dichas políticas. En ese sentido, se proponen unas recomendaciones específicamente en este tópico, que aplican tanto a nivel local —para Colombia— como a nivel regional.

En primera instancia, Meléndez Rojas (2019), expone la necesidad de que las políticas educativas focalizadas en la niñez con alguna discapacidad se articulen con las políticas de currículo flexible y a la vez con metodologías de enseñanza que tengan en consideración las diferentes capacidades y el aprendizaje individual de cada niño o joven con discapacidad. De igual manera, robustecer los sistemas de información y de indicadores de seguimiento a las políticas implementadas para poder evaluar y hacer análisis pertinentes y situados de esas políticas; esto bajo el entendido que por sí solas las políticas públicas no garantizan el acceso a una educación inclusiva de calidad. Adicionalmente, este autor puntualiza que para un verdadero impacto sustancial deben articularse con otras políticas sociales con el fin de evitar duplicar el músculo financiero, tan escaso en la región.

Por su parte Valdivieso, et al. (2022) advierte que la mayoría de avance legislativo se centra en programas que garanticen la presencia y participación de los estudiantes, no así en asegurar su éxito académico, por lo que es necesario generar políticas articuladas que consideren también el egreso y la preparación para el mundo laboral. Por esta misma línea, Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, (2014) indica que para articular políticas y garantizar incidencia sería importante —teniendo en cuenta que es población indígena— poner en marcha políticas que además reconozcan y, por lo tanto, respeten el universo cultural y lingüístico de este grupo poblacional. Finalmente, para Colombia específicamente se han generado algunas estrategias que pueden potenciar la articulación de las políticas inclusivas: el MEN insta a fortalecer las redes de

apoyo por medio de la circular 020 de 2022, para involucrar a las familias y a las comunidades indígenas en el proceso educativo para, precisamente, reconocer sus saberes y prácticas.

6.3 Aportes a la línea de investigación

En el marco del Doctorado en educación, los aportes del presente trabajo, en primer lugar, son de tipo teórico al campo de la educación inclusiva e intercultural, dado que contribuye a explicar cómo la discapacidad y la inclusión son percibidas y manejadas al interior de estas instituciones y la pertinencia de la reflexión teórica sobre la confluencia de las perspectivas indígenas y los marcos normativos tanto nacionales como internacionales de educación inclusiva. En segundo lugar, hay un aporte metodológico, ya que se identificaron limitaciones tanto logísticas como particulares de este contexto que destacan la relevancia de diseñar instrumentos y estrategias de recolección de datos adaptados a las características culturales de las comunidades indígenas. De igual manera, la participación de diversos actores (docentes, directivos, padres de familia y estudiantes) como parte fundamental del proceso investigativo, lo que contribuye a una participación diversa de las distintas voces de la comunidad.

Finalmente, los resultados pueden contribuir a la mejora de políticas inclusivas que sean culturalmente pertinentes y que, situadas geográficamente en las instituciones de Coyaima, visibilizan los retos específicos de los estudiantes con discapacidad, sus familias y los centros educativos.

6.4 Limitaciones de la investigación

En el marco de esta investigación, realizar entrevistas y grupos focales en comunidades indígenas implicó un desafío particular debido a las diferencias culturales, idiomáticas y de perspectiva en relación con los temas abordados, discapacidad, inclusión, políticas, etc. Está

barrera —incluso en comunidades educativas que no son de este grupo poblacional— afecta la fluidez y la profundidad de las respuestas. Adicionalmente, las formas de expresar ideas de las personas entrevistadas pudieron limitar la extensión y la profundidad de la información que se recopiló. Se observó también una resistencia dadas las dinámicas sociales y culturales en comunidades indígenas que a menudo favorecen la comunicación colectiva sobre la expresión individual; esto también pudo influir en que los participantes limitaran la extensión de sus aportes al expresar percepciones en el contexto de la entrevista individual, por lo que la cantidad de información recabada en estas entrevistas fue más limitada o menos detallada. En consecuencia, es importante tener este aspecto en cuenta al evaluar el alcance de las interpretaciones y la riqueza de la información obtenida.

No obstante, es importante clarificar que los estudios cualitativos basados en entrevistas y grupos focales no están diseñados para producir resultados generalizables, y esto es especialmente cierto en poblaciones con características culturales y sociales muy específicas, como las comunidades indígenas. En ese sentido, aunque los hallazgos pueden ser representativos dentro del grupo estudiado, la diversidad cultural interna de estas comunidades implica que los resultados no necesariamente se extienden a otros grupos o poblaciones.

Otra limitación importante en este estudio es que las políticas institucionales aún están en construcción dado que, algunas de las instituciones participantes han sido recientemente formalizadas, lo que implica que aún están en proceso de consolidación y adaptación a los marcos normativos establecidos. Esta situación dificulta un análisis concluyente sobre este aspecto, ya que la articulación con los marcos normativos existentes y las directrices tanto a nivel nacional como local pueden estar sujetos a cambios y ajustes constantes. Es necesario mencionar estas

dinámicas, dado que tanto los resultados como las conclusiones se vieron influenciadas por estos aspectos.

6.5 Planteamiento de investigaciones futuras

- Una línea de investigación futura podría enfocarse en el desarrollo e implementación de marcos normativos específicos para las instituciones indígenas en Colombia, para analizar cómo estos se integran con las políticas educativas locales y nacionales existentes. Esto pondría de presente los desafíos y oportunidades que enfrentan estas instituciones en la adaptación de las directrices nacionales a sus contextos culturales y necesidades particulares, así como el impacto de estas políticas en la calidad de la educación que reciben los estudiantes.
- Indagar sobre las percepciones culturales de la discapacidad, con el fin de explorar cómo las comunidades indígenas entienden la discapacidad, para articular las políticas existentes con un enfoque cultural.
- Acceso y permanencia en la educación formal de estudiantes indígenas con discapacidad: ampliar a esta perspectiva puede dar cuenta de las barreras que enfrentan los estudiantes indígenas con discapacidad para acceder y permanecer en el sistema educativo y generar estrategias que mitiguen la deserción.
- Adaptación curricular y metodologías de enseñanza en instituciones educativas indígenas: a partir de esto se puede delimitar una hoja de ruta sobre la adaptación de contenidos y metodologías de enseñanza que respeten las particularidades del contexto cultural indígena.
- Formación docente en inclusión y sensibilidad cultural: examinar el grado de preparación y las necesidades de capacitación de los docentes en instituciones educativas indígenas para trabajar con estudiantes con discapacidad, posibilita enfocarse en desarrollar

programas de formación docente que integren estrategias inclusivas y el respeto y la permanencia de la cosmovisión y tradiciones culturales indígenas.

- Diseño y eficacia de programas de educación especial en instituciones educativas indígenas: al caracterizar los programas de educación especial en zonas indígenas para entender si están adaptados cultural y lingüísticamente, se podría evaluar si los enfoques en uso responden realmente a las necesidades de las familias indígenas y cómo se perciben estos programas dentro de las comunidades.
- Uso de recursos comunitarios en la educación de los y las niñas y adolescentes con discapacidad en el contexto indígena: explorar cómo la educación formal puede apoyarse en los recursos y conocimientos de las comunidades indígenas para fortalecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, incorporar prácticas culturales o conocimientos locales en el aula podría ayudar a robustecer la experiencia educativa y a reforzar la identidad cultural.
- Rol de los padres de familia en la educación de estudiantes con discapacidad: explorar cómo las familias indígenas participan en la educación de sus hijos con discapacidad y qué factores limitan o potencian su involucramiento, podría ayudar a crear estrategias de vinculación entre escuela y familia que sean culturalmente pertinentes y efectivas.
- Desarrollo de competencias para la vida independiente en jóvenes estudiantes indígenas con discapacidad: analizar cómo el sistema educativo en contextos indígenas puede preparar a los estudiantes con discapacidad para la vida adulta, tanto en términos de habilidades académicas como de competencias prácticas para la vida cotidiana en sus comunidades. Este tipo de investigaciones puede contribuir a diseñar programas de

educación vocacional o prácticas que respeten y promuevan la autonomía de los estudiantes dentro de sus contextos culturales a la vez que fomenta la inclusión.

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y herramientas de aprendizaje en población con discapacidad en el contexto de las instituciones educativas indígenas: conocer cómo el uso de tecnología educativa y las herramientas digitales adaptadas a las instituciones educativas indígenas puede mejorar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Esto incluiría explorar qué recursos tecnológicos son accesibles y culturalmente apropiados, así como el impacto de estos recursos en el aprendizaje y la inclusión en estas instituciones.

En suma, poner de presente las limitaciones o los aspectos que pudieron matizar los resultados es importante, dado que los aportes del estudio se pueden contextualizar de manera más adecuada. En ese sentido, es importante en términos metodológicos adaptar la ruta para el trabajo en esta población, por ejemplo, en la elección de participantes clave y la consideración de restricciones prácticas como el acceso limitado a este tipo de instituciones o el tiempo disponible. Este estudio aportó a la comprensión del proceso de inclusión de estudiantes indígenas (Pijao) en sus respectivas instituciones educativas y dio cuenta de temas centrales comunes a este tipo de instituciones, por lo que se logra respaldar con evidencia empírica lo expuesto en el estado del arte: complejidades para el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad, que vienen dadas por problemas estructurales que se expresan en barreras arquitectónicas, actitudinales, bajo presupuesto, entre otras a considerar para avanzar en la garantía de este derecho.

En conjunto, las oportunidades identificadas y las limitaciones dieron cuerpo a la propuesta de investigaciones futuras, para robustecer posibles líneas de trabajo que amplíen el

conocimiento en el tema de IE en estos escenarios en específico y explorar cómo las experiencias documentadas en este estudio se manifiestan en otros contextos socioculturales, lo que también se favorecería de un estudio longitudinal para hacer seguimiento de la implementación de procesos de inclusión en el ámbito educativo.

7. Referencias

- Acero, O. (2020). Educación 4.0 : tendencias en la ruta del aprendizaje en la educación superior del Siglo XXI. Fundación Universitaria Juan N. Corpas.
- <https://repositorio.juannncorpas.edu.co/handle/001/58>
- Aguilar, M. (2010). Historia de la educación especial. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 26.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Barcelona: Edebé
- Ainscow, M. (2019). The challenges of inclusive education: A global agenda. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 329-338.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16.
- <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Slee, R., y Best, M. (2022). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 671-684.
- <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*.
- Alba, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba, C. (2021). *Diversidad y diseño universal para el aprendizaje*. Octaedro.

- Alcántara Santuario, A., y Navarrete Cazales, Z. (2014). Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, (64), pp-41.
- Arbeláez-Rojas, O., y Vélez-Zapata, C. (2020). Educación intercultural en Colombia: Una mirada desde la perspectiva decolonial. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 325-346. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9726>
- Arévalo-Herrera, D. L., y Jiménez-Castro, J. A. (2020). La diversidad cultural como riqueza y oportunidad para el aprendizaje en la educación intercultural. *Revista Educación y Ciudad*, 1(39), 45-58. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n39.2020.2423>
- Arévalo-Rojas, G. A., y Pardo-Rozo, M. L. (2021). Educación propia y autonomía en los pueblos indígenas de Colombia: Desafíos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 77-98. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11482>
- Arispe, V. (2018). *Políticas de educación intercultural en las autonomías indígena originarias campesinas en Bolivia: Estudio de caso del Municipio de Charagua de la Nación Guaraní*. [Tesis doctorado, Universidad del País Vasco]. Repositorio Institucional. <https://addi.ehu.es/handle/10810/28891>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI: Avances y retos. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-34.
- Arnaiz, P. (2020). *Educar en y para la diversidad*. Síntesis.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Secretaría General del Senado.

- Ballard, K. (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. London: Falmer Press.
- Barbosa, S. D., Villegas Salazar, F., & Beltrán, J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19(2), 111-122.
- Baquero, Roas, Luis; Macela Orduz Quijiao (2021) *La Educación, las Ciencias Sociales y la Interculturalidad. Una Mirada desde la formación posdoctoral. Cap. 2. Desarrollo de las competencias interculturales en los programas de negocios internacionales en las universidades de Colombia y Puerto Rico*. P 22-55,
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43596/libro%20educaci%c3%b3n%2c%20las%20ciencias%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barre, J. P. (2021). *Liderazgo inclusivo que permita mejorar la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil*. [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional: <https://repositorio.ucv.edu.pe>
- Batsleer, D., y Anne, P. (2021). La educación inclusiva, de la política educativa a la cotidianidad de dos escuelas chilenas.
<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/3651/1/Delbury%20Batsleer%2c%20Perrine%20Anne.pdf>
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, Y., Martínez, Y., y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75.
<https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>

- Berrios, M., y Mena, L. (2016). Educación inclusiva en contextos rurales: Una experiencia en la región del Tolima, Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 45-61. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200004>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4a ed.). La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Blanco, R. (2010). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. *Foro Abierto Andaluz sobre Atención a la Diversidad*, 5-10.
- Blanco, R. (2021). Educación inclusiva en América Latina: Avances, desafíos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 21-35.
- Bonilla-Morales, J. L., y Ospina-Serna, H. R. (2022). El diálogo intercultural como estrategia pedagógica en la educación superior colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 149-168. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10772>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación*. FUOC.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed.). Fuhem.

- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage Publications.
- Bravo, N. C. (2023). *Educación intercultural inclusiva en contexto escolar Mapuche-Lafkenche en Chile*. [Tesis doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional: <https://uvadoc.uva.es>
- Calderón-Almendros, I., y Habegger-Lardoezt, S. (2021). Inclusión de saberes y prácticas culturales en los currículos escolares: Una propuesta desde la educación intercultural. *Revista Educación y Ciudad*, 1(41), 83-98. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n41.2021.2499>
- Calle, J. P. (2020). *Inclusión y atención a la diversidad en el contexto chileno: Análisis de los factores que facilitan y/o dificultan la puesta en marcha de las nuevas normativas de inclusión en las escuelas básicas del país*. [Tesis doctorado, Universidad de Barcelona] Repositorio Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/177076>
- Campa-Álvarez, R de los Á., Valenzuela, B. A., & Guillén-Lúgigo, M. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de primarias en Sonora, México. (2020). *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 18(2), 1-17. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18211>
- Castillo, A. M. G. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1-32.
- Castillo Guzmán, E y Guido Guevara, S.P. (2018). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, N.º 69, pp. 1-27.

- Castillo-García, E., y Guido-Guevara, S. P. (2020). La interculturalidad en la educación superior en Colombia: Experiencias de inclusión en universidades públicas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 303-324. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Castro, J. (2020). Políticas de educación inclusiva en Colombia: Análisis de su implementación. *Educar em Revista*, 36(75), 239-256.
- Castro-Suárez, C., y Durán-Camelo, V. H. (2022). Formación docente en interculturalidad: Desafíos y perspectivas en el contexto colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11650>
- Clavijo, R., y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2021).
- Comisión Económica para América Latina. (2017). Personas con discapacidad. <https://www.cepal.org/es/subtemas/personas-discapacidad>
- Córdoba-Sánchez, C., y Murillo-Torrecilla, F. J. (2023). Equidad educativa e interculturalidad en Colombia: Avances y retos. *Revista Educación y Ciudad*, 1(44), 19-32. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n44.2023.2697>
- Corporación Universitaria Iberoamericana. (2021). Diagnóstico de la situación educativa de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima, Tolima. Bogotá, Colombia.

- Correa-Montoya, L., y Castro-Martínez, M. C. (2020). Discapacidad e inclusión social en Colombia: Avances y retos pendientes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 453-475. <https://doi.org/10.21501/22161201.3294>
- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, 4(36), 1-28. doi:10.31391/S2007-7033(2019)0053-004
- Cuadros, J. (2024). Inclusión Educativa para Población Indígena Yukpa Migrante en Colombia. *Conocimiento, Investigación y Educación*, 1(18), 92-100. doi:<https://orcid.org/0009-0008-3784-617X>
- Curiel, O. (2017). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. *Intervenciones en estudios culturales*, 4, 41-61.
- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, XXVI (51), 159-178.
- Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial No. 49523 del 26 de mayo de 2015. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2019-03/Decreto%20Nacional%201075%20de%202015.pdf
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.340 de 29 de agosto de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial. Año CXXXI. N.41853. 18, mayo, 1995. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>

Degener, T. (2014). Disability in a human rights context. *Laws*, 3(3), 595-618.

Del Popolo, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala)*. CLACSO.

Departamento Administrativo nacional de Estadística (2005). Censo general.

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Díaz, N. L. (2023). Los retos de la etnoeducación en Colombia. Un análisis sobre el impacto de las políticas públicas en la educación de la población afrocolombiana. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(35), 1.

Díaz, A., y Rodríguez, C. (2016). Equidad, inclusión y educación en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, 31, 71-84.

Díaz-Álzate, M. V., y Velásquez-Velásquez, D. A. (2020). La discapacidad desde un enfoque de derechos: Una mirada desde la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(1), 91-109.
<https://doi.org/10.46661/relsdh.4437>

Díaz-Cháux, J. T., y Caviedes-Pinilla, M. (2021). Pedagogías decoloniales e interculturales en la educación colombiana: Una revisión sistemática. *Revista Educación y Ciudad*, 1(41), 67-82.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n41.2021.2498>

Díaz-Posada, L. E., Rodríguez-Burgos, L. P., y Rodríguez-Castro, M. (2021). Educación inclusiva en Colombia: Un análisis desde la política pública. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 1-21. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10603>

- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000200192>
- Domingos Divovo, M. (2020). *Interculturalidad e inclusión de estudiantes extranjeros en los programas académico de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile. Representaciones, significados y tensiones*. [tesis para optar al título de magíster en educación] <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/178059>
- Ducoing, P. (2013). *La investigación cualitativa en educación*. Asociación Mexicana de Investigación Educativa.
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La inclusión en la educación como derecho humano. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "voz y quebranto". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 46, 141-161.
- Enciclopedia Libre Wikipedia. (2012). Archivo: Colombia – Tolima. [https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Colombia - Tolima - Ibague.svg](https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Colombia_-_Tolima_-_Ibague.svg)
- El Nuevo Día. (2019, marzo 24). *La situación educativa de Coyaima*. <https://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/especiales/educacion/430795-la-situacion-educativa-de-coyaima>

- Escobar, L. M. (2021). *Educación inclusiva: una oportunidad para la transformación de la escuela rural*. [Tesis doctorado, UMECIT]. <https://repositorio.umecit.edu.pa>
- Espinel-Bernal, O., y Heredia-Escorcia, Y. (2023). Políticas educativas interculturales en Colombia: Avances y retos. *Revista Educación y Ciudad*, 1(44), 33-48. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n44.2023.2698>
- Espinoza, Laura, Hernández, Karen, & Ledezma, Diana. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Fernández, A. (2020). Educación inclusiva y diversidad cultural: Desafíos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 187-204. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9571>
- Fernández, M., Gómez, J. y García, L. (2020). La educación inclusiva en contextos interculturales: Desafíos y oportunidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 57-73.
- Fernández-Archilla, J. A., Álvarez-Hernández, J. F., Aguilar-Parra, J. M., y Trigueros, R. (2020). Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for Compulsory Secondary Education Students. *Sustainability*, 12(6), 2169. <https://doi.org/10.3390/su12062169>
- Fernández-Mouján, I., y Quintriqueo-Millán, S. (2021). Investigación educativa intercultural: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.16>
- Ferreira, D. (2010). Board diversity. *Corporate governance: A synthesis of theory, research, and practice*, 225-242.

- Florido, H. E. (2018). *Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del distrito*. [Tesis doctorado Universidad Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970)
- García, E. G. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 29-42.
- Given, L. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.
- Gómez, D. A. (2021). Apropiación social de tecnologías digitales por jóvenes universitarios mayas de Quintana Roo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Gómez, F. (2019). La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: un hito en el proceso de reconocimiento de los derechos indígenas. *Revista Española de Derecho Internacional: LXXI, 1, 2019, 119-138*. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4471511>
- Gómez, L., y Rodríguez, M. (2020). Barreras para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 119-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9571>
- Gómez, L., y Urrea, Á. M. (2021). Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario. *Psicoespacios*, 15(27), 1–15. <https://doi.org/10.25057/21452776.1413>

- Gómez-Aristizábal, L. Y., Peñas-Felizzola, O. L., Y Parra-Esquivel, E. I. (2021). Discapacidad e inclusión laboral en Colombia: Un análisis desde la legislación y la percepción de las personas con discapacidad. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 39(1), e342654. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e342654>
- Gómez-Hurtado, I., García-Prieto, F. J., y Delgado-García, M. (2023). La inclusión educativa en Colombia: Un análisis desde la perspectiva de los docentes. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.5>
- Gómez-Hurtado, I., y Aguilar, M. (2022). Hacia una educación inclusiva en Colombia: Avances, desafíos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 21-41. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12590>
- Gómez-Suárez, D. C., y Pérez-Barrera, V. (2023). La participación de las familias y las comunidades en los procesos de educación intercultural e inclusión educativa. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.11>
- Gonzabay, R. (2021). *Percepciones de los docentes de bachillerato ante la educación inclusiva: escolaridad inconclusa*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Esmeraldas, Ecuador.
- González-Gil, F. et al. (2021). El protocolo de evaluación de la inclusión educativa. *Papeles de Psicólogo*, 43(1), 58-65.
- Guardo, S. D. (2022). *Lineamientos curriculares para el desarrollo de capacidades en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de los Santos- Santander*. [Tesis doctorado, Universidad Santo Tomas]. Repositorio Universidad Santo Tomas. <https://repository.usta.edu.co/>

- Guevara-Patiño, R. (2016). O estado de arte na investigação: Análise dos conhecimentos acumulados ou indagação por novos sentidos? *Folios*, (44), 165-179.
- Guevara-Rodríguez, G., (2019). Análisis documental: Propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo. *Atenas*, 3(47), 105-123.
- Guido- Guevara, S.P, García Ríos, D.P, Lara Guzmán, G.A, Justinico Fernández, M.S, Benavides cortes, A.L, Delgadillo Cely, I.S, Sandoval Guzmán, B, Bonilla García H.A. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Universidad Pedagógica Nacional CIUP
- Gutiérrez, M. M. (2022). *Procesos de apropiación de las maestras frente a los discursos de la inclusión: comprensiones desde la experiencia*. [Tesis doctorado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18253>
- Gutiérrez-Cárdenas, J. M., y Molina-Ríos, J. A. (2020). Participación comunitaria y educación intercultural: Una mirada desde las escuelas indígenas en Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.18>
- Guzmán, A. J. (2021). *Estrategia de gestión escolar para la educación inclusiva desde el reconocimiento*. [Tesis doctorado, Universidad de la Salle]. Repositorio Universidad de la Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co>
- Guzmán-Ariza, C. M., y Arias-Ortega, M. A. (2021). La interculturalidad en la educación superior: Una apuesta por la equidad y la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 313-336.
<https://doi.org/10.17227/rce.num82-11271>

- Guzmán, K. (2022). Educación inclusiva e intercultural en contextos indígenas: Desafíos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 1-20.
- Guzmán-Rosas, S. C. (2021). Discapacidad en comunidades indígenas: Una mirada desde la interculturalidad. *Revista Inclusiones*, 8(2), 43-56.
<http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1234>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Hart, S., Drummond, M. J., y McIntyre, D. (2004). *Learning Without Limits*. McGraw-Hill Education.
- Hernández, A. (2021). Investigación en educación inclusiva: Hacia una agenda transformadora. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 5-12.
- Hernández, J., Moreno, C., y Sánchez, A. (2021). Accesibilidad y ajustes razonables en entornos educativos: Una revisión sistemática. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 59-78.
<https://doi.org/10.25115/rei.v14i1.3455>
- Hernández, L., Castro, R. y Barrero, D. (2021). Educación inclusiva y diversidad cultural: Desafíos y oportunidades para la innovación educativa. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-21.
<https://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Ayala, H., y Tobón-Tobón, S. (2021). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 383-417.
<https://doi.org/10.17227/rce.num81-9551>

- Hernández-Ayala, L. F., Guzmán-López, E. G., y Galano, A. (2023). Quinoline derivatives: promising antioxidants with neuroprotective potential. *Antioxidants*, 12(10), 1853.
- Hernández-Jaramillo, J., y Hernández-Umaña, I. (2020). Reflexiones sobre inclusión educativa en Colombia: Un análisis desde la política pública. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 201-223. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9546>
- Hernández-Pina, F., y Maquilón-Sánchez, J. J. (2021). La participación comunitaria en la educación intercultural: Experiencias y desafíos en el contexto colombiano. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>
- Hernández-Rincón, E. L., Lamus-Lemus, F., Carratalá-Munuera, C., y Orozco-Beltrán, D. (2020). Diálogo de saberes: Propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Revista Salud Uninorte*, 36(2), 386-402. <https://doi.org/10.14482/sun.36.2.616.97>
- Herrera, F. (2021). *Instituciones educativas de frontera: una mirada desde la gestión educativa*. Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Repositorio Institucional: <https://repository.usta.edu.co>
- Hurtado-Lozano, L. T., y Agudelo-Martínez, M. A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 15(1), 187-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100187>
- Iacoboni, G., y Moirano, A. (2018). Reflexiones acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de lengua. *Memoria Académica*, 1(1), 103-116. [doi:https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12975/pr.12975.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12975/pr.12975.pdf)

- Ibáñez-Pacheco, M. J. (2021). La primera infancia indígena: entre la escolarización y la familia. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 357-372
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES. (2022). Clasificación de planteles educativos: Resultados pruebas Saber 11. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Informe alternativo de las Organizaciones de Personas con Discapacidad en Colombia (2021).
- Izquierdo, Martha. (2017). Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con indígenas del resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda – Tesis doctoral. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Repositorio institucional: <https://repositorio.utp.edu.co>
- Juárez-Pérez, G., y López-Gil, K. S. (2020). Alianzas y redes de colaboración para la educación intercultural en Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Jurado-Romero, J., y Sánchez-Fontalvo, I. M. (2021). Educación intercultural e inclusión educativa: Aportes desde la equidad y la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 139-157. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10711>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación xx1*, 21(1), 135-155
- Leite, C., y Zabalza, M. Á. (2012). *La participación de los estudiantes en la evaluación de la docencia universitaria: un enfoque desde la mejora*. Narcea Ediciones.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1381 de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Diario Oficial. Año CXLIV. N. 47603. 25, enero, 2010. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1678407>

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación.

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Limerick, N. (2022). ¿Pueden utilizarse las instituciones estatales para reivindicar los idiomas indígenas? Políticas de educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Runa*, 43(1), 37-55.

López, D., y Guzmán, F. (2022). Formación docente para la educación inclusiva en contextos rurales: Retos y oportunidades. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13(1), 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i1.1246

López, L. E. (2019). Interculturalidad y educación en América Latina: Avances y desafíos pendientes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 25-46.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.

- López, M., y Pibaque, M. (2020). La educación inclusiva en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación*, 6(1), 1-13.
- Maldonado, V., y Jorge, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
- Manzo, M. X. (2019). *Evaluación de las actitudes y de la percepción de la educación Inclusiva en México*. [Tesis doctorado, Universidad de Salamanca] Repositorio Universidad de Salamanca <https://gredos.usal.es/handle>
- Martínez- Corona, J. I., Almón, G. E., y Garza, B. O. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 67-83.
- Marcela Orduz Quijiao (2020.P) *La formación integral en los posgrados en educación: aportes desde el humanismo: currículo y la educación 4.0, en América Latina*. Capítulo 1: La formación integral y la misión humanista de la educación superior en América Latina. Páginas de la 13-30 17 <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/53>
- Mato, D. (2020). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Desafíos y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 3-21.
- Matos, D. C. F. (2017). El derecho a la educación de las mujeres en Venezuela. *Magistra. Revista de la Escuela Nacional de la Magistratura*, 3(1), 61-79.

- Meléndez, P., Carrera, C., Madrigal, J., y Isaura, Y. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*(89), 105-125. [doi:https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124](https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124)
- Meléndez Rojas, 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. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Mendoza-Castro, R. A., y Ramos-Duarte, L. F. (2022). Acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior: Retos y oportunidades en Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.11>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Lineamientos para la educación intercultural en Colombia. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Gestio%CC%81n%20Escolar%20accesible.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Educación para todas las personas sin excepción.

<https://biblioteca.inci.gov.co/visor-docx/index.html?DOCX=https://biblioteca.inci.gov.co/bitstream/id/aac131a8-cd6e-4408-9786-66ed8d77d561/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.docx>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Lineamientos de política de inclusión y equidad: Educación para todas las personas sin excepción. [Documento de política pública]. Bogotá.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad-inclusion-social.pdf>

Mladenov, T. (2017). Disability and social justice. *Disability y Society*, 32(9), 1226-1241.

Molonia, T. (2021). *La inclusión en centros educativos en la ciudad de Messina (Italia)*. [Tesis doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/>

Montero, I. G. (2004). EL DIÁLOGO: UN INSTRUMENTO PARA LA REFLEXIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA. *Biblioteca Virtual CLACSO*

Montoya-Londoño, D. M., y Aguirre-Agudelo, N. (2020). Contextualización de los aprendizajes en la educación intercultural: Una mirada desde las escuelas rurales en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, 1(41), 131-146. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n41.2020.2505>

- Moreno-Angarita, M., Morales-Reyes, L. E., y Sánchez-García, J. C. (2021). Educación inclusiva en Colombia: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 177-202. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10498>
- Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e Interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1), 187-208.
- Moreno-Rodríguez, M. C., y Tejada-Fernández, J. (2022). Estrategias pedagógicas para la educación intercultural y la inclusión educativa en el contexto colombiano. *Revista Educación y Ciudad*, 1(43), 51-66. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n43.2022.2628>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/2007/es/49751>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Naciones unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023.
- Opazo, C. (2018). Educación inclusiva y pedagogía de la diversidad: Desafíos para una escuela sin barreras. RIL editores.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. Santiago: Naciones Unidas.

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2021). Discapacidad y salud. Ginebra, Suiza: OMS.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro: informe final. 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre 2008. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592.locale=es>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion. UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). COVID-19 y educación: Un año de perturbación mundial. <https://es.unesco.org/news/covid-19-y-educacion-ano-perturbacion-mundial>
- Organizaciones de Personas con Discapacidad de Colombia. (2021). *Informe alternativo de las Organizaciones de Personas con Discapacidad de Colombia*.
- Ortiz-Ocaña, A., y Arias-López, M. I. (2021). Investigación en educación intercultural: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Educación*, 45(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i2.43531>
- Osorio Mejía, M. M., y Lozano Céspedes, J. E. (2019). *Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia: entre la etnoeducación, la interculturalidad y la educación propia* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46039>
- Ospina-Rave, B. E., y Gallego-Henao, A. M. (2021). Participación comunitaria en procesos de educación indígena: Experiencias y desafíos en el departamento de Antioquia. *Revista Educación y Educadores*, 24(2), 277-297. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.5>
- Pachón, S. L. (2020). *Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa en un centro de compensación educativa*. [Tesis doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/73081>

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas.
- Paredes, C. (2008). ¿Lucha por los recursos o por la autonomía?
- Parra-Dussan, C., y Cárdenas-Díaz, J. A. (2022). Evaluación formativa y diferenciada en la educación inclusiva: Una revisión sistemática. *Revista Educación*, 46(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44399>
- Perdomo, M. (2023). Inclusión de personas con discapacidad en instituciones educativas indígenas. *Scienceevolution*, 3(7), 60-71.
- Quinn, G. y Degener, T. (2002). *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. Naciones Unidas.
- Quintero-Mejía, M., y Duque-Vargas, N. H. (2022). Redes y alianzas para la educación intercultural en Colombia: Experiencias y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(85), 115-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12127>
- Ramírez, M. (2021). Desafíos de la educación inclusiva en zonas rurales de Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 175-190. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.010>
- Ramírez, N. (2015). *Percepciones sobre la interculturalidad: estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1*.

- [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16538>
- Restrepo, E., y Rojas, A. A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (pp. 40-55). Popayán: Universidad del Cauca.
- Reyes-Santander, P., Ramos-Rodríguez, E., Leite, C., y Zabalza, M. (2012). Diarios de aprendizaje como alternativa metodológica en educación universitaria. C. Leite y M. Zabalza (Coords.), *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência*, 6078-6097. <https://www.aiduasociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-517.pdf>
- Rodríguez, E. (2019). *Análisis del bullying en alumnado con discapacidad en enseñanza obligatoria*. [Tesis doctorado, Universidad de Almería]. Repositorio Universidad de Almería.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/>
- Rodríguez, M. R. (2017). *Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria*. [Tesis doctorado, Universidad Pablo de Olavide]
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=X7ZZCGF0hfU%3D>
- Rojas, A., y Castillo, E. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, (75).
- Rojas-Álvarez, Z. P., y Suárez-Rodríguez, C. J. (2022). Políticas públicas y educación indígena en Colombia: Avances y desafíos. *Revista Educación y Ciudad*, 1(44), 93-108.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n44.2022.2612>

- Rojas-Curieux, T., y Barona-Becerra, G. (2021). Educación intercultural en Colombia: Una apuesta por la transformación de las prácticas educativas. *Revista Educación y Ciudad*, 1(42), 51-66. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n42.2021.2567>
- Rojas-Rojas, L. M., Gallo-Ríos, M. L., y Mosquera-González, A. M. (2022). Voces y experiencias de la comunidad educativa en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.12>
- Rondón, L. C. (2019). *Trazando camino hacia la consolidación de una escuela inclusiva*. [Tesis doctorado, UMECIT]. Repositorio UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2294>
- Ruiz Quiroga, M. (2021). *Educación, Interculturalidad y Formación de Formadores en Colombia*. [Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio institucional: <https://repository.unad.edu.co/>
- Salazar, D., y Rivas, R. (2024). Modelo de escuela nueva y su influencia en aspectos de inclusión en estudiantes de primaria de una institución educativa en el municipio de Acandí-Chocó. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 24(1), 260-276. [doi:http://doi.org/10.30827/eticanet.v24i1.29177](http://doi.org/10.30827/eticanet.v24i1.29177)
- Salazar, I., Mendoza, N., y Pinzón, M. (2022). *Rompiendo barreras por un Guaviare incluyente: acciones desarrolladas por la secretaría de educación departamental.*, Universidad del Bosque, Guaviare, Colombia. Obtenido de <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/db439bf6-7f84-43d4-8044-78562fe3e362/content>

- Salinas, M.I. (2016). *Saberes ancestrales del pueblo NASA del Tolima. Aportes a la educación intercultural*. [Tesis doctorado, Universidad del Tolima]. Repositorio Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/a2829f90-f459-4a0c-815e-16d93b202fe8>
- Sánchez, V. P. (2021). La pedagogía de la performance como paradigma del feminismo y de la diversidad sexual y de género en la ESO. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (12), 301-313. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8204328>
- Sánchez-Fontalvo, I. M., y Brito-Carrillo, C. (2023). Formación docente en interculturalidad: Competencias y desafíos en el contexto colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 1(85), 97-114. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12126>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO Editores.
- Seda, I., y Pastor, R. (2013). *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica fundamentada*. Editorial.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.
- Solis, S., Tinajero, M., y Páez, J. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-28. [doi:https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608](https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608)
- Tejada, J. (2023). *Régimen jurídico-institucional de la discapacidad*. [Tesis doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/26950>

- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Ascd.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28.
<https://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>
- UNESCO (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Urra, E., Muñoz, A., y Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, 10(2), 50-57.
- Uribe, H. D. (2021). *Concepciones y prácticas sobre educación inclusiva en instituciones educativas oficiales del Municipio de Entreríos*. [Tesis doctoral, UMECIT]. Repositorio UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/5393>
- Valdivieso, K. D., Paspuel, D. A. V., Berrú, C. B. C., y Masa, B. D. C. R. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de ciencias sociales*, 28(5), 18-35.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

- Vargas-Sánchez, K., y Muñoz-Oviedo, D. A. (2022). Educación intercultural y cultura de paz: Reflexiones y propuestas desde el contexto colombiano. *Revista Educación y Ciudad*, 1(43), 67-82. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n43.2022.2632>
- Vásquez, F. (2019). *Educación con maestría*. Cengage.
- Vásquez-Cardona, D. A., y Correa-Toro, J. S. (2023). Diseño curricular y materiales educativos para la educación indígena en Colombia: Desafíos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, 1(87), 109-130. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-11848>
- Vergara Fregoso, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural En México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-23.
- Viaña, J. (2015). Naturaleza-Sociedad y praxis emancipativa. *Revista Integra Educativa*, 8(3), 13-26.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. En R. van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Blackwell.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 47-62.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 3(6), 25-42.
- Wikipedia (2012). Galería de imágenes.

8. ANEXOS

Anexo A: Formato consentimiento informado para directivos



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DIRECTIVOS

Título de la Investigación: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural.

Investigador Principal: Magali Perdomo Totena

Institución de la Investigadora: Universidad Santo Tomás

Apreciado Directivo:

Me permito extenderle un cordial saludo y agradecer su interés en participar en este estudio, por favor, lea cuidadosamente la propuesta. Le recuerdo que puede pedir información con relación a la investigación con plena libertad al investigador, cualquier inquietud que tenga con relación al proceso. Al haber conocido y comprendido la información, puede manifestar si desea participar, en caso afirmativo, deberá firmar este documento junto con dos testigos y su acudiente, además recibirá una copia del mismo.

Descripción general de la investigación

Esta investigación tiene como propósito analizar cómo se está implementando la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas del municipio de Coyaima, Tolima. Se busca examinar específicamente las dinámicas, obstáculos y oportunidades que tiene lugar en este proceso, considerando las particularidades del contexto sociocultural de las comunidades indígenas de la zona. Asimismo, el estudio apunta a fundamentar el diseño de estrategias de intervención con enfoque intercultural que permitan fortalecer y mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad en estas instituciones. Para lograr esto, se adoptará una metodología cualitativa con un diseño narrativo, el cual implica reconstruir y analizar en profundidad los significados subjetivos que los propios actores educativos elaboran sobre sus experiencias con la inclusión, a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental. Los resultados que se obtengan se espera que entreguen información relevante y contextualizada para promover procesos educativos más inclusivos y equitativos en las escuelas indígenas de la zona.

Objetivo de la investigación

El Objetivo General de la investigación consiste: Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural; para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
2. Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
3. Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

¿Por qué fue elegido para participar en este estudio?

Los directivos de las instituciones educativas indígenas fueron seleccionados como participantes importantes en este estudio por diversas razones:

En primer lugar, desde sus roles de gestión institucional tienen una visión integral de las políticas, culturas y prácticas que se están implementando en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Pueden brindar



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia



ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS



ISO 9001:2015



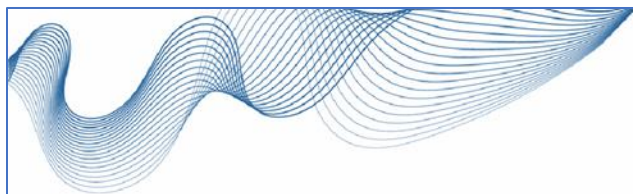
ISO 27001:2017



IQNET

NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1784



información clave sobre enfoques adoptados en el Proyecto Educativo Institucional y proyecto educativo Comunitario.

Asimismo, pueden indicar de primera mano los tipos de recursos, capacitaciones docentes y apoyos con los que cuenta la institución para responder pedagógicamente a la diversidad de requerimientos educativos. También la infraestructura y adaptaciones existentes también están en una posición relevante para señalar las actitudes y disposiciones que tienen los docentes y la comunidad educativa en general frente a la diferencia y la discapacidad.

Por otro lado, pueden describir los canales de participación y comunicación existentes con familias de estudiantes con discapacidad en la toma de decisiones educativas, finalmente, tienen una perspectiva privilegiada para indicar desafíos, aprendizajes y sugerencias en la implementación de prácticas más inclusivas desde una mirada intercultural, considerando todos estos elementos, la visión de los directivos escolares aporta información fundamental para analizar la inclusión desde una perspectiva institucional.

Riesgos y beneficios

De acuerdo con las consideraciones éticas para estudios con seres humanos, la participación en esta investigación cualitativa no conlleva riesgos previsible, dado que solo se emplean técnicas no invasivas de recolección de información como entrevistas y grupos focales.

En cuanto a los beneficios, si bien no hay incentivos económicos por participar, hacer parte de este estudio ofrece las siguientes potenciales ventajas para los participantes:

- Contribuir con sus experiencias y perspectivas a generar conocimiento que permita mejorar los procesos de inclusión educativa en su contexto.
- Tener un espacio de reflexión y diálogo respetuoso sobre sus vivencias e ideas en torno a la educación inclusiva.
- Poder expresar sus opiniones con la confianza de que serán acogidas y valoradas por el investigador. Recibir retroalimentación sobre los resultados del estudio, aportando a su comprensión de las dinámicas de inclusión analizadas.
- Contar con la disposición del investigador para responder cualquier inquietud sobre el desarrollo y resultados de la investigación.

¿Cómo será la participación en el estudio?

Ante todo, es preciso aclarar que la participación en esta investigación es voluntaria; es decir, usted está en libertad de aceptar o negarse. Si decide participar, a continuación, se describe el proceso:

- La participación de los directivos docentes en esta investigación será a través de entrevistas individuales semiestructuradas, con una duración estimada de 40 minutos por cada directivo entrevistado.
- En las entrevistas se abordarán temas como: su perspectiva sobre las políticas y culturas de inclusión definidas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las estrategias y prácticas que han implementado en la institución para responder a la diversidad de necesidades educativas, los tipos de apoyos y recursos, tanto físicos como de capacitación docente, que se han gestionado o requeridos para promover la inclusión, su impresión sobre las actitudes del profesorado frente a la diferencia y la discapacidad en el entorno escolar, los canales de comunicación existentes con familias de estudiantes con discapacidad, su visión sobre los retos que persisten y algunas sugerencias desde su perspectiva directiva para avanzar hacia una educación más inclusiva e intercultural.



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



De este modo, se podrá incorporar la voz de los directivos para comprender de manera más integral la situación de inclusión educativa en los contextos indígenas desde una perspectiva de política y cultura institucional.

- Una vez finalizada la investigación se le invitará a participar en el proceso de devolución de resultados.

Garantías de su participación

Para su tranquilidad, me permito informar lo siguiente:

1. La investigación no pretende evaluar su desempeño, ni los resultados serán utilizados para ese fin.
2. Participar en la investigación no representa más trabajo.
3. Participar en el estudio no representa ningún costo ni para las instituciones educativas, ni para los participantes, ni para los acudientes de los mismos.
4. Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por la participación.
5. Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento si así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información brindada no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.

Manejo de los datos de investigación

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre de su o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente. Toda la información que se obtenga de este estudio se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta, la investigadora será la única persona que tendrá acceso a los datos que se suministren. Se le informará los resultados obtenidos en el estudio y también podrá contactar a la investigadora e informar cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento.

Para garantizar la confidencialidad, se le informa que los datos suministrados estarán bajo custodia de la investigadora y no serán compartidos por ningún medio. De otro lado, una vez se haga el procesamiento de los datos no hay necesidad de retenerlos en su forma original, por lo que se procederá a su destrucción.

Aceptación

Por favor marque con una "X" en caso de que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a la investigadora del estudio "Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural" para:	Acepto	No acepto
Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación		
Hacer grabaciones en audio, tomar apuntes de sus reflexiones y tomar fotos.		
Comunicarse con la investigadora para hacer los seguimientos requeridos por el estudio.		

VIOLADA MINEDUCACIÓN - SINES 1704



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Participante

Nombre No. De identificación Firma Día/Mes/Año

Testigo 1

Nombre Cédula Firma Día/Mes/Año

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

Dirección del testigo: _____

Testigo 2

Nombre Cédula Firma Día/Mes/Año

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

Dirección del testigo: _____

Espacio reservado para el investigador

En nombre del estudio “Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural” me comprometo a guardar la identidad de _____ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de la investigación y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de esta evaluación de acuerdo con las normas para la realización de investigación en Colombia.

(Resolución 8430 de 1993 y Resolución 2378 de 2008) y la ley para la protección de datos personales (Ley estatutaria 1581 de 2012).

Nombre: _____
Documento de Identidad No. _____
Firma: _____
Fecha (día/mes/año) ____/____/____

¿Información o preguntas adicionales?

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a Magali Perdomo Totena, Investigadora principal. Doctoranda en Educación USTA

Email: magaliperdomo@usantotomas.edu.co

Teléfono: 3143534327



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo B: Formato consentimiento informado docentes



**UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS**
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

Título de la Investigación: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural.

Investigador Principal: Magali Perdomo Totena

Institución de la Investigadora: Universidad Santo Tomás

Apreciado Docente:

Me permito extenderle un cordial saludo y agradecer su interés en participar en este estudio, por favor, lea cuidadosamente la propuesta. Le recuerdo que puede pedir información con relación a la investigación con plena libertad al investigador, cualquier inquietud que tenga con relación al proceso. Al haber conocido y comprendido la información, puede manifestar si desea participar, en caso afirmativo, deberá firmar este documento junto con dos testigos y su acudiente, además recibirá una copia del mismo.

Descripción general de la investigación

Esta investigación tiene como propósito analizar cómo se está implementando la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas del municipio de Coyaima, Tolima. Se busca examinar específicamente las dinámicas, obstáculos y oportunidades que tiene lugar en este proceso, considerando las particularidades del contexto sociocultural de las comunidades indígenas de la zona. Asimismo, el estudio apunta a fundamentar el diseño de estrategias de intervención con enfoque intercultural que permitan fortalecer y mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad en estas instituciones. Para lograr esto, se adoptará una metodología cualitativa con un diseño narrativo, el cual implica reconstruir y analizar en profundidad los significados subjetivos que los propios actores educativos elaboran sobre sus experiencias con la inclusión, a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental. Los resultados que se obtengan se espera que entreguen información relevante y contextualizada para promover procesos educativos más inclusivos y equitativos en las escuelas indígenas de la zona.

Objetivo de la investigación

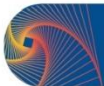
El Objetivo General de la investigación consiste: Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural; para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
2. Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
3. Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

¿Por qué fue elegido para participar en este estudio?

Los docentes fueron seleccionados como participantes claves para este estudio cualitativo por varias razones fundamentales:

En primer lugar, al ser los encargados de implementar las iniciativas y prácticas de educación inclusiva en el trabajo de aula, cuentan con experiencias y perspectivas de primera línea sobre cómo se está llevando a cabo este proceso, cuáles son los principales desafíos y qué aspectos han funcionado positivamente.



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

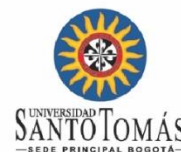
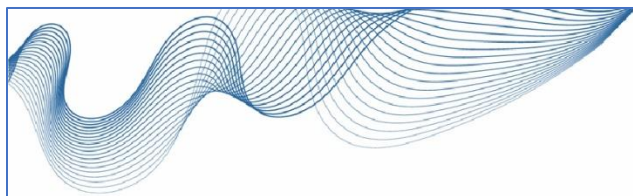
ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
—MULTICAMPUS—
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 1543/21 del 18 de julio de 2021





NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1794



Asimismo, pueden ofrecer información detallada sobre las actitudes y prácticas cotidianas a nivel de estudiantes, docentes y directivos que pueden estar facilitando u obstaculizando una inclusión efectiva. También, pueden indicar qué barreras persisten a nivel de infraestructura, currículo y evaluación.

Por otro lado, están en una posición clave para señalar en qué medida están recibiendo apoyos institucionales, capacitaciones docentes y recursos que les permitan responder pedagógicamente a la diversidad de necesidades educativas en un entorno intercultural.

Finalmente, pueden entregar valiosas sugerencias desde sus experiencias en terreno sobre qué acciones o intervenciones podrían ayudar a fortalecer los procesos de educación inclusiva en las escuelas indígenas de la zona.

Riesgos y beneficios

De acuerdo con las consideraciones éticas para estudios con seres humanos, la participación en esta investigación cualitativa no conlleva riesgos previsible, dado que solo se emplean técnicas no invasivas de recolección de información como entrevistas y grupos focales.

En cuanto a los beneficios, si bien no hay incentivos económicos por participar, hacer parte de este estudio ofrece las siguientes potenciales ventajas para los participantes:

- Contribuir con sus experiencias y perspectivas a generar conocimiento que permita mejorar los procesos de inclusión educativa en su contexto.
- Tener un espacio de reflexión y diálogo respetuoso sobre sus vivencias e ideas en torno a la educación inclusiva.
- Poder expresar sus opiniones con la confianza de que serán acogidas y valoradas por el investigador. Recibir retroalimentación sobre los resultados del estudio, aportando a su comprensión de las dinámicas de inclusión analizadas.
- Contar con la disposición del investigador para responder cualquier inquietud sobre el desarrollo y resultados de la investigación.

¿Cómo será la participación en el estudio?

Ante todo, es preciso aclarar que la participación en esta investigación es voluntaria; es decir, usted está en libertad de aceptar o negarse. Si decide participar, a continuación, se describe el proceso:

- La participación de los docentes en este estudio cualitativo será a través de entrevistas semiestructuradas con una duración estimada de 40 minutos por cada docente participante, en las entrevistas se explorarán en profundidad sus perspectivas y experiencias respecto a cómo están implementando la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas de clases y en las dinámicas cotidianas de la institución educativa.
- Se generará un espacio de escucha respetuosa y comprensiva sobre sus experiencias y visiones como profesionales de la educación que trabajan día a día en las dinámicas de inclusión de las instituciones educativas indígenas, valorando sus voces y el conocimiento que pueden aportar para mejorar dichos procesos inclusivos.
- Una vez finalizada la investigación se le invitará a participar en el proceso de devolución de resultados.

Garantías de su participación



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11 ☎
PBX.: +57 (601) 5878797 📠



Para su tranquilidad, me permito informar lo siguiente:

1. La investigación no pretende evaluar su desempeño, ni los resultados serán utilizados para ese fin.
2. Participar en la investigación no representa más trabajo.
3. Participar en el estudio no representa ningún costo ni para las instituciones educativas, ni para los participantes, ni para los acudientes de los mismos.
4. Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por la participación.
5. Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento si así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información brindada no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.

Manejo de los datos de investigación

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre de su o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente. Toda la información que se obtenga de este estudio se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta, la investigadora será la única persona que tendrá acceso a los datos que se suministren. Se le informará los resultados obtenidos en el estudio y también podrá contactar a la investigadora e informar cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento. Para garantizar la confidencialidad, se le informa que los datos suministrados estarán bajo custodia de la investigadora y no serán compartidos por ningún medio. De otro lado, una vez se haga el procesamiento de los datos no hay necesidad de retenerlos en su forma original, por lo que se procederá a su destrucción.

Aceptación

Por favor marque con una "X" en caso de que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a la investigadora del estudio "Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural" para:	Acepto	No acepto
Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación		
Hacer grabaciones en audio, tomar apuntes de sus reflexiones y tomar fotos.		
Comunicarse con la investigadora para hacer los seguimientos requeridos por el estudio.		

Participante

Nombre _____ No. De identificación _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____

Testigo 1

Nombre _____ Cédula _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797





UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

Dirección del testigo: _____

Testigo 2

Nombre	Cédula	Firma	Día/Mes/Año
Relación del testigo con el participante del estudio: _____			
Dirección del testigo: _____			

Espacio reservado para el investigador

En nombre del estudio “Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural” me comprometo a guardar la identidad de _____ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de la investigación y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de esta evaluación de acuerdo con las normas para la realización de investigación en Colombia.

(Resolución 8430 de 1993 y Resolución 2378 de 2008) y la ley para la protección de datos personales (Ley estatutaria 1581 de 2012).

Nombre: _____

Documento de Identidad No. _____

Firma: _____

Fecha (día/mes/año) ____/____/____

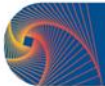
¿Información o preguntas adicionales?

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a Magali Perdomo Totena, Investigadora principal. Doctoranda en Educación USTA

Email: magaliperdomo@usantotomas.edu.co

Teléfono: 3125036848

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1794



USANTOTOMAS.EDU.CO


 santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS

DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS

Resolución 8430 de 1993 y Resolución 2378 de 2008





NIT.: 860.012.357-6

Carrera 9 # 51 - 11

PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo C: formato consentimiento informado Estudiantes



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Título de la Investigación: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural.

Investigador Principal: Magali Perdomo Totena

Institución de la Investigadora: Universidad Santo Tomás

Apreciado Estudiante

Me permito extenderle un cordial saludo y agradecer su interés en participar en este estudio, por favor, lea cuidadosamente la propuesta. Le recuerdo que puede pedir información con relación a la investigación con plena libertad al investigador, cualquier inquietud que tenga con relación al proceso. Al haber conocido y comprendido la información, puede manifestar si desea participar, en caso afirmativo, deberá firmar este documento junto con dos testigos y su acudiente, además recibirá una copia del mismo.

Descripción general de la investigación

Esta investigación tiene como propósito analizar cómo se está implementando la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas del municipio de Coyaima, Tolima. Se busca examinar específicamente las dinámicas, obstáculos y oportunidades que tiene lugar en este proceso, considerando las particularidades del contexto sociocultural de las comunidades indígenas de la zona. Asimismo, el estudio apunta a fundamentar el diseño de estrategias de intervención con enfoque intercultural que permitan fortalecer y mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad en estas instituciones. Para lograr esto, se adoptará una metodología cualitativa con un diseño narrativo, el cual implica reconstruir y analizar en profundidad los significados subjetivos que los propios actores educativos elaboran sobre sus experiencias con la inclusión, a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental. Los resultados que se obtengan se espera que entreguen información relevante y contextualizada para promover procesos educativos más inclusivos y equitativos en las escuelas indígenas de la zona.

Objetivo de la investigación

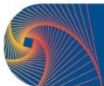
El Objetivo General de la investigación consiste: Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural; para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
2. Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
3. Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

¿Por qué fue elegido para participar en este estudio?

Los estudiantes, tanto con discapacidad como sin discapacidad, fueron elegidos para participar en este estudio por varias razones fundamentales:

En primer lugar, al ser los directos receptores de las iniciativas de educación inclusiva en las instituciones educativas, tienen experiencias y perspectivas de primera mano sobre cómo se está implementando este proceso, qué barreras persisten y qué aspectos positivos podrían resaltarse. Sus voces ofrecen información



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

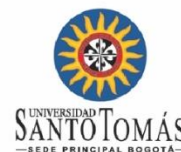
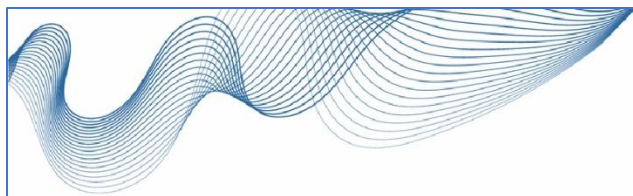
ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
—MULTICAMPUS—
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 1543/21 del 18 de julio de 2021





NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1794



invaluable basada en su vivencia cotidiana, asimismo, son quienes pueden brindar mayor información sobre las dinámicas relacionales entre pares, indicando en qué medida se fomenta un sentido de comunidad, pertenencia y valoración de las diferencias en el entorno escolar.

Por otro lado, al incluir tanto la visión de estudiantes con discapacidad como sin discapacidad, es posible contrastar sus impresiones y comprender de manera más integral cómo se manifiesta la inclusión en sus escuelas, finalmente, son una fuente crucial para determinar el nivel de participación, las adaptaciones existentes y las barreras que podrían aún persistir para el acceso, aprendizaje y progreso de los estudiantes con discapacidad.

Riesgos y beneficios

De acuerdo con las consideraciones éticas para estudios con seres humanos, la participación en esta investigación cualitativa no conlleva riesgos previsibles, dado que solo se emplean técnicas no invasivas de recolección de información como entrevistas y grupos focales.

En cuanto a los beneficios, si bien no hay incentivos económicos por participar, hacer parte de este estudio ofrece las siguientes potenciales ventajas para los participantes:

- Contribuir con sus experiencias y perspectivas a generar conocimiento que permita mejorar los procesos de inclusión educativa en su contexto.
- Tener un espacio de reflexión y diálogo respetuoso sobre sus vivencias e ideas en torno a la educación inclusiva.
- Poder expresar sus opiniones con la confianza de que serán acogidas y valoradas por el investigador. Recibir retroalimentación sobre los resultados del estudio, aportando a su comprensión de las dinámicas de inclusión analizadas.
- Contar con la disposición del investigador para responder cualquier inquietud sobre el desarrollo y resultados de la investigación.

¿Cómo será la participación en el estudio?

Ante todo, es preciso aclarar que la participación en esta investigación es voluntaria; es decir, usted está en libertad de aceptar o negarse. Si decide participar, a continuación, se describe el proceso:

1. se realizará una entrevista individual en profundidad con una duración aproximada de 30 minutos. En esta conversación se les preguntará sobre sus experiencias e ideas respecto a cómo se está desarrollando su inclusión educativa en el contexto escolar.
2. También participarán en un grupo focal conformado solo por estudiantes, el cual tendrá una duración estimada de 40 minutos. En este espacio se propiciará un diálogo respetuoso sobre sus perspectivas acerca de las prácticas inclusivas que han vivenciado y los retos que aún persisten.
3. Una vez finalizada la investigación se le invitará a participar en el proceso de devolución de resultados.

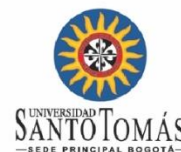
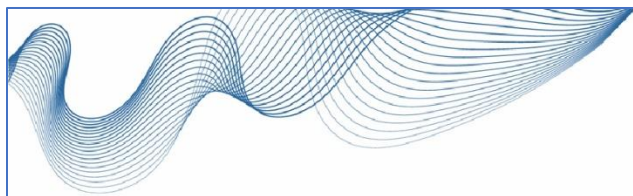
Garantías de su participación

Para su tranquilidad, me permito informar lo siguiente:

1. La investigación no pretende evaluar su desempeño, ni los resultados serán utilizados para ese fin.
2. Participar en la investigación no representa más trabajo.
3. Participar en el estudio no representa ningún costo ni para las instituciones educativas, ni para los participantes, ni para los acudientes de los mismos.



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



4. Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por la participación.
5. Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento si así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información brindada no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.

Manejo de los datos de investigación

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre de su o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente. Toda la información que se obtenga de este estudio se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta, la investigadora será la única persona que tendrá acceso a los datos que se suministren. Se le informará los resultados obtenidos en el estudio y también podrá contactar a la investigadora e informar cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento.

Para garantizar la confidencialidad, se le informa que los datos suministrados estarán bajo custodia de la investigadora y no serán compartidos por ningún medio. De otro lado, una vez se haga el procesamiento de los datos no hay necesidad de retenerlos en su forma original, por lo que se procederá a su destrucción.

Aceptación

Por favor marque con una “X” en caso de que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a la investigadora del estudio “Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural” para:	Acepto	No acepto
Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación		
Hacer grabaciones en audio, tomar apuntes de sus reflexiones y tomar fotos.		
Comunicarse con la investigadora para hacer los seguimientos requeridos por el estudio.		

Participante

Nombre _____ No. De identificación _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____

Testigo 1

Nombre _____ Cédula _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

Dirección del testigo: _____

Testigo 2

Nombre _____ Cédula _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

Dirección del testigo: _____



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Formato para menores de 18 años (Autorización del acudiente)

Yo _____, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante _____, he sido informado acerca de la grabación de la entrevista, la cual se requiere para la investigación doctoral, cuya justificación se relaciona con la interacción de la educación sexual en los niveles curriculares.

Acudiente

_____, _____, _____, _____
Nombre Cédula Firma Día/Mes/Año

Espacio reservado para el investigador

En nombre del estudio “Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural” me comprometo a guardar la identidad de _____ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de la investigación y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de esta evaluación de acuerdo con las normas para la realización de investigación en Colombia.

(Resolución 8430 de 1993 y Resolución 2378 de 2008) y la ley para la protección de datos personales (Ley estatutaria 1581 de 2012).

Nombre: _____

Documento de Identidad No. _____

Firma: _____

Fecha (día/mes/año) ____/____/____

¿Información o preguntas adicionales?

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a Magali Perdomo Totena, Investigadora principal. Doctoranda en Educación USTA

Email: magaliperdomo@usantotomas.edu.co

Teléfono: 3143534327

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo D: Formato asentimiento estudiantes participantes



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

ANEXO 11. FORMATO DE ASENTIMIENTO PARA ESTUDIANTES PARTICIPANTES

Título de la Investigación: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural.

Hola mi nombre es **MAGALI PERDOMO TOTENA** soy estudiante de la Universidad Santo Tomas y estoy realizando una investigación sobre la ***“Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural”***, con este estudio quiero ***“Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural”*** y para ello quiero pedirte que me ayudes a lograrlo.

Tu papel en el estudio consistirá en participar con algunos compañeros en un dialogo amigable sobre cómo se vive la inclusión en las clases, en las actividades lúdicas, deportivas y en todos los momentos en que se encuentran en la institución educativa.

Tu ayuda en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus (*papá o mamá, o quien este a cargo*) hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta, tampoco habrá problema. Quiero que sepas que puedes irte cuando quieras, no pasa nada, eres libre en todo momento.

Toda la información que nos proporciones me ayudará a: ***“Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad, identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad, describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad”***.

Tu participación en este estudio sobre cómo es la inclusión en tu escuela puede ayudar a que en un futuro existan más oportunidades para que todos los estudiantes puedan aprender y participar por igual.

Lo que tú cuentes sobre tus experiencias permitirá saber qué cosas se pueden mejorar para que niños, niñas y jóvenes con o sin discapacidad puedan alcanzar sus sueños y metas siendo valorados en la escuela.

Así, lo que compartas estará aportando a crear una institución donde cada estudiante se pueda desarrollar plenamente como persona, conociendo más sus capacidades, talentos e intereses propios.

De esta forma, tu valioso aporte colaborará para que en tu escuela y comunidad todos los niños, niñas y jóvenes puedan aprender para trazar en el futuro el proyecto de vida que anhelan, en igualdad de derechos. Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diré a nadie tus respuestas.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una X en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna X, ni escribas tu nombre. Solo entrega esta hoja en blanco.

☐ Sí quiero participar

Tu Nombre: _____



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

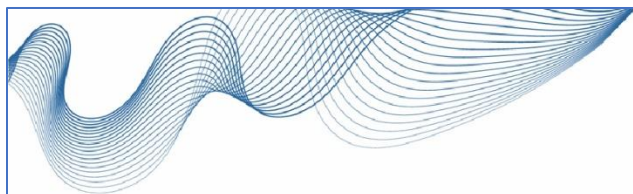
ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
—MULTICAMPUS—
DE ALTA CALIDAD POR 10 AÑOS

Resolución 84321 del 28 de junio de 2017



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ de 20 _____. (Ciudad y Lugar donde se realiza)

Este documento consta de (2 páginas) y se firma en tres ejemplares, quedando una copia en cada parte (investigador, cuidadores y participante).

¿Información o preguntas adicionales?

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a Magali Perdomo Totena, Investigadora principal. Doctoranda en Educación USTA

Email: magaliperdomo@usantotomas.edu.co

Teléfono: 3143534327

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1794



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11 ☎
PBX.: +57 (601) 5878797 📞

Anexo E: formato consentimiento padres de familia y/o cuidadores de estudiantes menores de edad participantes en el grupo focal

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O CUIDADORES DE ESTUDIANTES QUE PARTICIPARAN EN EL GRUPO FOCAL

Título de la Investigación: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural.

Investigador Principal: Magali Perdomo Totena

Institución de la Investigadora: Universidad Santo Tomás

Apreciado Padre de familia o cuidador:

Me permito extenderle un cordial saludo y agradecer su apoyo para que su representado o acudido participe en este estudio, por favor, lea cuidadosamente la propuesta. Le recuerdo que puede pedir información con relación a la investigación con plena libertad al investigador, cualquier inquietud que tenga con relación al proceso. Al haber conocido y comprendido la información, puede manifestar si desea autorizar la participación, en caso afirmativo, deberá firmar este documento junto con dos testigos y su representado o acudido, además recibirá una copia de este.

Descripción general de la investigación

Esta investigación tiene como propósito analizar cómo se está implementando la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas del municipio de Coyaima, Tolima.

Se busca examinar específicamente las dinámicas, obstáculos y oportunidades que tiene lugar en este proceso, considerando las particularidades del contexto sociocultural de las comunidades indígenas de la zona, asimismo, el estudio apunta a fundamentar el diseño de estrategias de intervención con enfoque intercultural que permitan fortalecer y mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad en estas instituciones.

Para lograr esto, se adoptará una metodología cualitativa con un diseño narrativo, el cual implica reconstruir y analizar en profundidad los significados subjetivos que los propios actores educativos elaboran sobre sus experiencias con la inclusión, a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental.

Los resultados que se obtengan se espera que entreguen información relevante y contextualizada para promover procesos educativos más inclusivos y equitativos en las escuelas indígenas de la zona.

Objetivo de la investigación

El Objetivo General de la investigación consiste: Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural; para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
2. Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
3. Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

¿Por qué fue elegido su hijo o acudido para participar en este estudio?

Los estudiantes, tanto con discapacidad como sin discapacidad, fueron elegidos para participar en este estudio por varias razones fundamentales:

En primer lugar, al ser los directos receptores de las iniciativas de educación inclusiva en las instituciones educativas, tienen experiencias y perspectivas de primera mano sobre cómo se está implementando este proceso, qué barreras persisten y qué aspectos positivos podrían resaltarse. Sus voces ofrecen información invaluable basada en su vivencia cotidiana, asimismo, son quienes pueden brindar más información sobre las dinámicas relacionales entre pares, indicando en qué medida se fomenta un sentido de comunidad, pertenencia y valoración de las diferencias en el entorno escolar.

Por otro lado, al incluir tanto la visión de estudiantes con discapacidad como sin discapacidad, es posible contrastar sus impresiones y comprender de manera más integral cómo se manifiesta la inclusión en sus escuelas, finalmente, son una fuente crucial para determinar el nivel de participación, las adaptaciones existentes y las barreras que podrían aún persistir para el acceso, aprendizaje y progreso de los estudiantes con discapacidad.

Riesgos y beneficios

De acuerdo con las consideraciones éticas para estudios con seres humanos, la participación en esta investigación cualitativa conlleva riesgos previsible, al tratarse de una investigación que aborda un tema sensible como lo es la inclusión, y considerando la participación de menores de edad en condición de discapacidad, es importante prever posibles situaciones que puedan afectarlos.

Durante la sesión grupal existe el riesgo de que se generen comentarios o actitudes discriminatorias o irrespetuosas por parte de algún participante, lo que podría afectar emocionalmente al menor con discapacidad al sentirse señalado. También podrían surgir relatos sobre vivencias negativas de exclusión que impacten en su bienestar psicoemocional. El moderador debe estar alerta a estas situaciones para intervenir oportunamente, aplicando el protocolo establecido que garantiza el cuidado integral de todos los niños, niñas y adolescentes sujetos de estudio durante su participación. Primando así el interés superior del menor por sobre cualquier otro interés.

Para mitigar estos riesgos se propone una ruta que permita atender in situ la situación presentada:

Ruta para garantizar el cuidado integral de los niños, niñas y adolescentes participantes en el estudio:

Principios orientadores:

- Interés superior del niño
- Confidencialidad
- Precaución de daños

Antes de la sesión:

1. Obtener consentimiento informado de padres o cuidadores.
2. Realizar asentimiento informado con lenguaje comprensible para los menores.

3. Capacitar al equipo en normas de integridad en investigación con menores.

Durante la sesión:

4. Presencia de personal de apoyo (docente orientador, interprete de señas, material en lenguaje Braille), según sea los casos particulares.
5. Mediación respetuosa por parte del moderador del grupo focal.
6. Validación de cada aporte sin juzgamientos.
7. Estímulo constante de valores de inclusión.
8. Manejo preventivo de conflictos y control de daños.

Después de la sesión:

8. Informe de incidentes críticos durante la sesión si los hubo.
9. Evaluación de posibles acciones para reparar daños generados, si aplica.
10. Análisis del discurso para verificar respeto de la dignidad de los participantes.
11. Seguimiento posterior para detectar eventuales necesidades de apoyo psicosocial.

La ruta busca ante todo precautelar cualquier afectación, mediante pautas antes, durante y después de la sesión grupal con los niños, niñas y adolescentes.

En cuanto a los beneficios, si bien no hay incentivos económicos por participar, hacer parte de este estudio ofrece las siguientes potenciales ventajas para los participantes:

- Contribuir con sus experiencias y perspectivas a generar conocimiento que permita mejorar los procesos de inclusión educativa en su contexto.
- Tener un espacio de reflexión y diálogo respetuoso sobre sus vivencias e ideas en torno a la educación inclusiva.
- Poder expresar sus opiniones con la confianza de que serán acogidas y valoradas por el investigador.
- Recibir retroalimentación sobre los resultados del estudio, aportando a su comprensión de las dinámicas de inclusión analizadas.
- Contar con la disposición del investigador para responder cualquier inquietud sobre el desarrollo y resultados de la investigación.

¿Cómo será la participación en el estudio?

Ante todo, es preciso aclarar que la participación en esta investigación es voluntaria; es decir, usted está en libertad de aceptar o negarse a que su representado o acudido participe, si decide aprobar la participación, a continuación, se describe el proceso:

1. Participarán en un grupo focal conformado solo por estudiantes, el cual tendrá una duración estimada de 40 minutos. En este espacio se propiciará un diálogo respetuoso sobre sus

perspectivas acerca de las prácticas inclusivas que han vivenciado y los retos que aún persisten.

2. Una vez finalizada la investigación se le invitará a participar en el proceso de devolución de resultados.

Garantías de su participación

Para su tranquilidad, me permito informar lo siguiente:

1. La investigación no pretende evaluar su desempeño, ni los resultados serán utilizados para ese fin.
2. Participar en la investigación no representa más trabajo.
3. Participar en el estudio no representa ningún costo ni para las instituciones educativas, ni para los participantes, ni para los acudientes de estos.
4. Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por la participación.
5. La participación de su representado o acudido será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento si así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información brindada no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.

Manejo de los datos de investigación

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre ni el de su acudido ni cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente. Toda la información que se obtenga de este estudio se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta, la investigadora será la única persona que tendrá acceso a los datos que se suministren. Se le informará los resultados obtenidos en el estudio y también podrá contactar a la investigadora e informar cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento.

Para garantizar la confidencialidad, se le informa que los datos suministrados estarán bajo custodia de la investigadora y no serán compartidos por ningún medio. De otro lado, una vez se haga el procesamiento de los datos no hay necesidad de retenerlos en su forma original, por lo que se procederá a su destrucción.

Presunción per se del beneficio de la noción de proyecto de vida para la población participante.

Al autorizar la participación de su hijo/a en esta investigación sobre inclusión educativa, usted contribuye a la generación de conocimientos que pueden mejorar las oportunidades de desarrollo integral y proyecto de vida de los estudiantes con discapacidad de esta institución.

Los resultados del estudio perseguirán fundamentar estrategias educativas más inclusivas y equitativas. Así se busca fomentar que todos los niños, niñas y jóvenes, en su diversidad funcional, puedan desplegar sus talentos e intereses en ambientes que valoren sus capacidades.

Con su autorización para la participación del estudiante en el grupo focal, usted posibilita la expresión de sus ideas y experiencias sobre la inclusión educativa que se está vivenciando. Sus valiosos aportes nutrirán esta investigación que apunta a reducir barreras para una educación de calidad en igualdad de condiciones para estos estudiantes en su proceso formativo actual y futuro."

Los estudiantes, tanto con discapacidad como sin discapacidad, fueron elegidos para participar en este estudio por varias razones fundamentales:

En primer lugar, al ser los directos receptores de las iniciativas de educación inclusiva en las instituciones educativas, tienen experiencias y perspectivas de primera mano sobre cómo se está implementando este proceso, qué barreras persisten y qué aspectos positivos podrían resaltarse. Sus voces ofrecen información invaluable basada en su vivencia cotidiana, asimismo, son quienes pueden brindar más información sobre las dinámicas relacionales entre pares, indicando en qué medida se fomenta un sentido de comunidad, pertenencia y valoración de las diferencias en el entorno escolar.

Por otro lado, al incluir tanto la visión de estudiantes con discapacidad como sin discapacidad, es posible contrastar sus impresiones y comprender de manera más integral cómo se manifiesta la inclusión en sus escuelas, finalmente, son una fuente crucial para determinar el nivel de participación, las adaptaciones existentes y las barreras que podrían aún persistir para el acceso, aprendizaje y progreso de los estudiantes con discapacidad.

Riesgos y beneficios

De acuerdo con las consideraciones éticas para estudios con seres humanos, la participación en esta investigación cualitativa conlleva riesgos previsible, al tratarse de una investigación que aborda un tema sensible como lo es la inclusión, y considerando la participación de menores de edad en condición de discapacidad, es importante prever posibles situaciones que puedan afectarlos. Durante la sesión grupal existe el riesgo de que se generen comentarios o actitudes discriminatorias o irrespetuosas por parte de algún participante, lo que podría afectar emocionalmente al menor con discapacidad al sentirse señalado. También podrían surgir relatos sobre vivencias negativas de exclusión que impacten en su bienestar psicoemocional. El moderador debe estar alerta a estas situaciones para intervenir oportunamente, aplicando el protocolo establecido que garantiza el cuidado integral de todos los niños, niñas y adolescentes sujetos de estudio durante su participación. Primando así el interés superior del menor por sobre cualquier otro interés.

Para mitigar estos riesgos se propone una ruta que permita atender in situ la situación presentada:

Ruta para garantizar el cuidado integral de los niños, niñas y adolescentes participantes en el estudio:

Principios orientadores:

- Interés superior del niño
- Confidencialidad
- Precaución de daños

Antes de la sesión:

1. Obtener consentimiento informado de padres o cuidadores.
2. Realizar asentimiento informado con lenguaje comprensible para los menores.

CONSENTIMIENTO

Una vez leído lo anterior Yo _____, manifiesto
que entiendo los objetivos de la investigación. Además autorizo que mi representado o acudido:
_____ con TI _____,

haga parte de este proceso investigativo. Tengo presente que la investigadora se llama Magali Perdomo Totena; y que la puedo contactar a través de: Correo: magaliperdomo@usantotomas.edu.co, Móvil: 3143534327

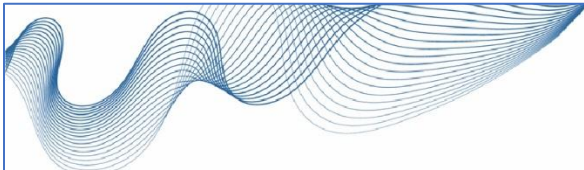
Si tengo alguna pregunta puedo realizarla en cualquier momento a la investigadora. Así mismo autorizo efectuar:

SI _____ NO _____ La grabación en audio en los escenarios conversacionales.

Hago constar que el presente documento da cuenta de lo acordado en este proceso y que ha sido leído y entendido en su integridad, otorgando el consentimiento de manera libre y voluntaria:

Nombre completo del participante _____ Documento de
identificación _____ Firma del
participante _____
Fecha _____

Anexo F formato consentimiento padres de familia y/o cuidadores




FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA Y/O CUIDADORES

Título de la Investigación: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural.

Investigador Principal: Magali Perdomo Totena

Institución de la Investigadora: Universidad Santo Tomás

Apreciado Padre de familia

Me permito extenderle un cordial saludo y agradecer su interés en participar en este estudio, por favor, lea cuidadosamente la propuesta. Le recuerdo que puede pedir información con relación a la investigación con plena libertad al investigador, cualquier inquietud que tenga con relación al proceso. Al haber conocido y comprendido la información, puede manifestar si desea participar, en caso afirmativo, deberá firmar este documento junto con dos testigos y su acudiente, además recibirá una copia de este.

Descripción general de la investigación

Esta investigación tiene como propósito analizar cómo se está implementando la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas del municipio de Coyaima, Tolima. Se busca examinar específicamente las dinámicas, obstáculos y oportunidades que tiene lugar en este proceso, considerando las particularidades del contexto sociocultural de las comunidades indígenas de la zona. Asimismo, el estudio apunta a fundamentar el diseño de estrategias de intervención con enfoque intercultural que permitan fortalecer y mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad en estas instituciones. Para lograr esto, se adoptará una metodología cualitativa con un diseño narrativo, el cual implica reconstruir y analizar en profundidad los significados subjetivos que los propios actores educativos elaboran sobre sus experiencias con la inclusión, a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental. Los resultados que se obtengan se espera que entreguen información relevante y contextualizada para promover procesos educativos más inclusivos y equitativos en las escuelas indígenas de la zona.

Objetivo de la investigación

El Objetivo General de la investigación consiste: Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural; para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
2. Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
3. Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

¿Por qué fue elegido para participar en este estudio?

Los padres de familia fueron seleccionados como participantes clave en esta investigación por varios motivos:

En primer lugar, al ser los principales cuidadores y responsables de los niños y jóvenes con discapacidad, pueden brindar valiosos relatos sobre las experiencias que sus hijos han tenido en las instituciones educativas, los retos que enfrentan y los aspectos positivos por resaltar, asimismo, al estar en contacto tanto con sus hijos

USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS

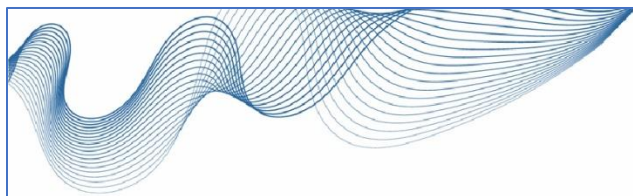
ICOMAC
ICOMAC 1

ICOMAC
ICOMAC 2

IQNET
IQNET 1

NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



como con directivos y docentes, tienen una perspectiva integral para indicar si existen barreras persistentes a nivel de infraestructura, currículo, evaluaciones o relaciones interpersonales que estén limitando una efectiva inclusión.

De igual modo, pueden señalar en qué medida la institución educativa les informa, involucra y tiene en cuenta para la toma de decisiones sobre los procesos educativos de sus hijos con discapacidad, lo cual es un aspecto importante a considerar, por otro lado, pueden indicar si las tareas y actividades escolares que llevan sus hijos a casa son pertinentes culturalmente y consistentes con un enfoque educativo intercultural.

Riesgos y beneficios

De acuerdo con las consideraciones éticas para estudios con seres humanos, la participación en esta investigación cualitativa no conlleva riesgos previsibles, dado que solo se emplean técnicas no invasivas de recolección de información como entrevistas y grupos focales.

En cuanto a los beneficios, si bien no hay incentivos económicos por participar, hacer parte de este estudio ofrece las siguientes potenciales ventajas para los participantes:

- Contribuir con sus experiencias y perspectivas a generar conocimiento que permita mejorar los procesos de inclusión educativa en su contexto.
- Tener un espacio de reflexión y diálogo respetuoso sobre sus vivencias e ideas en torno a la educación inclusiva.
- Poder expresar sus opiniones con la confianza de que serán acogidas y valoradas por el investigador. Recibir retroalimentación sobre los resultados del estudio, aportando a su comprensión de las dinámicas de inclusión analizadas.
- Contar con la disposición del investigador para responder cualquier inquietud sobre el desarrollo y resultados de la investigación.

¿Cómo será la participación en el estudio?

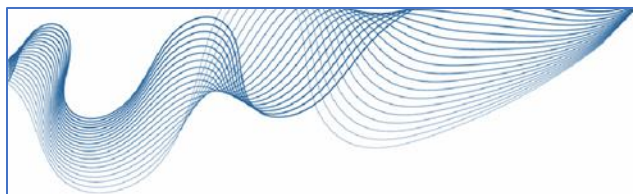
Ante todo, es preciso aclarar que la participación en esta investigación es voluntaria; es decir, usted está en libertad de aceptar o negarse. Si decide participar, a continuación, se describe el proceso:

- La participación de los padres de familia en este estudio cualitativo será a través de entrevistas individuales semiestructuradas, con una duración aproximada de 30 minutos por cada entrevistado, en estas entrevistas se explorarán las perspectivas, experiencias y significados que han construido los padres en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas.
- Particularmente, se les preguntará sobre sus impresiones respecto a las actitudes de la comunidad educativa hacia la discapacidad, las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad, los tipos de apoyos educativos existentes, la pertinencia sociocultural de actividades y tareas escolares, los canales de comunicación con docentes y directivos, así como los principales obstáculos y facilitadores que han percibido para la inclusión efectiva de sus familiares durante su trayectoria formativa.
- La participación voluntaria de los padres brindará información invaluable para comprender las dinámicas de inclusión educativa desde sus roles como cuidadores y desde sus interacciones con la institución escolar
- Una vez finalizada la investigación se le invitará a participar en el proceso de devolución de resultados.

Garantías de su participación



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Para su tranquilidad, me permito informar lo siguiente:

1. La investigación no pretende evaluar su desempeño, ni los resultados serán utilizados para ese fin.
2. Participar en la investigación no representa más trabajo.
3. Participar en el estudio no representa ningún costo ni para las instituciones educativas, ni para los participantes, ni para los acudientes de estos.
4. Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por la participación.
5. Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento si así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información brindada no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.

Manejo de los datos de investigación

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre de su o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente. Toda la información que se obtenga de este estudio se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta, la investigadora será la única persona que tendrá acceso a los datos que se suministren. Se le informará los resultados obtenidos en el estudio y también podrá contactar a la investigadora e informar cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento.

Para garantizar la confidencialidad, se le informa que los datos suministrados estarán bajo custodia de la investigadora y no serán compartidos por ningún medio. De otro lado, una vez se haga el procesamiento de los datos no hay necesidad de retenerlos en su forma original, por lo que se procederá a su destrucción.

Aceptación

Por favor marque con una "X" en caso de que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a la investigadora del estudio "Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural" para:	Acepto	No acepto
Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación		
Hacer grabaciones en audio, tomar apuntes de sus reflexiones y tomar fotos.		
Comunicarse con la investigadora para hacer los seguimientos requeridos por el estudio.		

Participante

Nombre _____ No. De identificación _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____

Testigo 1

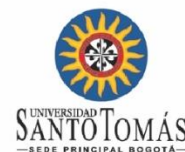
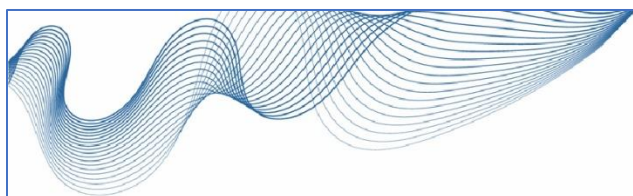
Nombre _____ Cédula _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

Dirección del testigo: _____



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Testigo 2

Nombre _____ Cédula _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____
 Relación del testigo con el participante del estudio: _____
 Dirección del testigo: _____

Espacio reservado para el investigador

En nombre del estudio “Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural” me comprometo a guardar la identidad de _____ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de la investigación y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de esta evaluación de acuerdo con las normas para la realización de investigación en Colombia.

(Resolución 8430 de 1993 y Resolución 2378 de 2008) y la ley para la protección de datos personales (Ley estatutaria 1581 de 2012).

Nombre: _____
 Documento de Identidad No. _____
 Firma: _____
 Fecha (día/mes/año) ____/____/____

¿Información o preguntas adicionales?

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a Magali Perdomo Totena, Investigadora principal. Doctoranda en Educación USTA
 Email: magaliperdomo@usantotomas.edu.co
 Teléfono: 3143534327

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1794



NIT.: 860.012.357-6
 Carrera 9 # 51 - 11 ☎
 PBX.: +57 (601) 5878797 📞

Anexo G: formato consentimiento informado para líderes comunitarios



**UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS**
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LÍDERES COMUNITARIOS

Título de la Investigación: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural.

Investigador Principal: Magali Perdomo Totena

Institución de la Investigadora: Universidad Santo Tomás

Apreciado Líder Comunitario:

Me permito extenderle un cordial saludo y agradecer su interés en participar en este estudio, por favor, lea cuidadosamente la propuesta. Le recuerdo que puede pedir información con relación a la investigación con plena libertad al investigador, cualquier inquietud que tenga con relación al proceso. Al haber conocido y comprendido la información, puede manifestar si desea participar, en caso afirmativo, deberá firmar este documento junto con dos testigos y su acudiente, además recibirá una copia del mismo.

Descripción general de la investigación

Esta investigación tiene como propósito analizar cómo se está implementando la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas del municipio de Coyaima, Tolima. Se busca examinar específicamente las dinámicas, obstáculos y oportunidades que tiene lugar en este proceso, considerando las particularidades del contexto sociocultural de las comunidades indígenas de la zona. Asimismo, el estudio apunta a fundamentar el diseño de estrategias de intervención con enfoque intercultural que permitan fortalecer y mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad en estas instituciones. Para lograr esto, se adoptará una metodología cualitativa con un diseño narrativo, el cual implica reconstruir y analizar en profundidad los significados subjetivos que los propios actores educativos elaboran sobre sus experiencias con la inclusión, a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental. Los resultados que se obtengan se espera que entreguen información relevante y contextualizada para promover procesos educativos más inclusivos y equitativos en las escuelas indígenas de la zona.

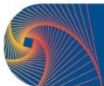
Objetivo de la investigación

El Objetivo General de la investigación consiste: Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural; para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
2. Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
3. Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

¿Por qué fue elegido para participar en este estudio?

Los líderes comunitarios fueron seleccionados para participar en este estudio cualitativo considerando su importante rol dentro de las dinámicas sociales y educativas de los contextos indígenas. Fundamentalmente, su inclusión como participantes de investigación se justifica por varios motivos:



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
—MULTICAMPUS—
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS

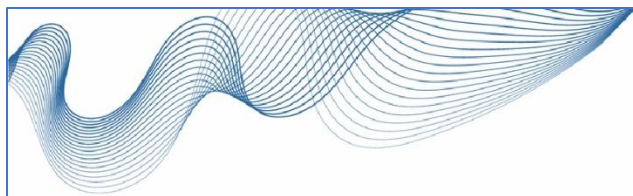
Resolución 1543/2014 del 18 de julio de 2014





NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILANCIA MINEDUCACIÓN - SNIES 1794



En primer lugar, desde su posición de liderazgo comunitario y su interacción cercana con las familias, pueden aportar valiosas percepciones sobre las actitudes, niveles de aceptación y formas de concebir la diferencia y la discapacidad dentro de la cosmovisión y tradiciones culturales de los pueblos indígenas de la zona.

Asimismo, pueden reflexionar sobre el lugar que han ocupado históricamente las personas con discapacidad dentro de la comunidad y los roles que tradicionalmente se les ha asignado, por otro lado, pueden brindar información sobre el tipo de participación que suelen tener los padres de niños con discapacidad en las decisiones comunitarias vinculadas a educación, finalmente, desde su liderazgo, pueden indicar sugerencias para impulsar valores inclusivos y solidarios frente a la diferencia funcional desde la propia comunidad.

Riesgos y beneficios

De acuerdo con las consideraciones éticas para estudios con seres humanos, la participación en esta investigación cualitativa no conlleva riesgos previsible, dado que solo se emplean técnicas no invasivas de recolección de información como entrevistas y grupos focales.

En cuanto a los beneficios, si bien no hay incentivos económicos por participar, hacer parte de este estudio ofrece las siguientes potenciales ventajas para los participantes:

- Contribuir con sus experiencias y perspectivas a generar conocimiento que permita mejorar los procesos de inclusión educativa en su contexto.
- Tener un espacio de reflexión y diálogo respetuoso sobre sus vivencias e ideas en torno a la educación inclusiva.
- Poder expresar sus opiniones con la confianza de que serán acogidas y valoradas por el investigador. Recibir retroalimentación sobre los resultados del estudio, aportando a su comprensión de las dinámicas de inclusión analizadas.
- Contar con la disposición del investigador para responder cualquier inquietud sobre el desarrollo y resultados de la investigación.

¿Cómo será la participación en el estudio?

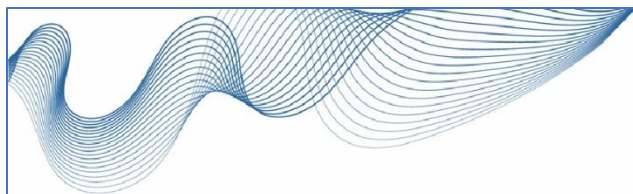
Ante todo, es preciso aclarar que la participación en esta investigación es voluntaria; es decir, usted está en libertad de aceptar o negarse. Si decide participar, a continuación, se describe el proceso:

- La participación de los líderes comunitarios en esta investigación se realizará a través de entrevistas semi-estructuradas con una duración aproximada de 30 minutos por cada líder comunitario, en las entrevistas se explorarán sus perspectivas y valoraciones culturales respecto a la discapacidad y la diferencia dentro de la cosmovisión de los pueblos indígenas de la zona.
- También se les preguntará sobre las formas en que tradicionalmente han participado las personas con discapacidad en la vida comunitaria y los roles que suelen desempeñar, asimismo, se les consultará sobre los niveles de involucramiento que suelen tener las familias de niños con discapacidad en los procesos de toma de decisiones colectivas en temas educativos dentro de la comunidad.
- Finalmente, se les pedirá retroalimentación y sugerencias sobre cómo creen que la comunidad podría avanzar en el desarrollo de valores más inclusivos y solidarios frente a la diferencia funcional, de este modo, las narrativas y dinámicas comunitarias también podrán ser consideradas dentro del análisis de la investigación para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado desde una perspectiva intercultural.
- Una vez finalizada la investigación se le invitará a participar en el proceso de devolución de resultados.

Garantías de su participación



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Para su tranquilidad, me permito informar lo siguiente:

1. La investigación no pretende evaluar su desempeño, ni los resultados serán utilizados para ese fin.
2. Participar en la investigación no representa más trabajo.
3. Participar en el estudio no representa ningún costo ni para las instituciones educativas, ni para los participantes, ni para los acudientes de estos.
4. Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por la participación.
5. Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento si así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información brindada no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.

Manejo de los datos de investigación

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre de su o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente. Toda la información que se obtenga de este estudio se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta, la investigadora será la única persona que tendrá acceso a los datos que se suministren. Se le informará los resultados obtenidos en el estudio y también podrá contactar a la investigadora e informar cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento.

Para garantizar la confidencialidad, se le informa que los datos suministrados estarán bajo custodia de la investigadora y no serán compartidos por ningún medio. De otro lado, una vez se haga el procesamiento de los datos no hay necesidad de retenerlos en su forma original, por lo que se procederá a su destrucción.

Aceptación

Por favor marque con una "X" en caso de que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a la investigadora del estudio "Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural" para:	Acepto	No acepto
Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización del estudio de investigación		
Hacer grabaciones en audio, tomar apuntes de sus reflexiones y tomar fotos.		
Comunicarse con la investigadora para hacer los seguimientos requeridos por el estudio.		

Participante

Nombre _____ No. De identificación _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____

Testigo 1

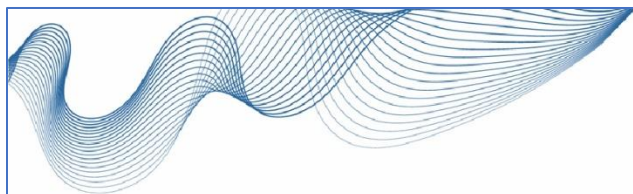
Nombre _____ Cédula _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____

Relación del testigo con el participante del estudio: _____

Dirección del testigo: _____



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Testigo 2

Nombre _____ Cédula _____ Firma _____ Día/Mes/Año _____
 Relación del testigo con el participante del estudio: _____
 Dirección del testigo: _____

Espacio reservado para el investigador

En nombre del estudio “Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural” me comprometo a guardar la identidad de _____ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado de la investigación y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar los resultados de esta evaluación de acuerdo con las normas para la realización de investigación en Colombia. (Resolución 8430 de 1993 y Resolución 2378 de 2008) y la ley para la protección de datos personales (Ley estatutaria 1581 de 2012).

Nombre: _____
 Documento de Identidad No. _____
 Firma: _____
 Fecha (día/mes/año) ____/____/____

¿Información o preguntas adicionales?

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a Magali Perdomo Totena, Investigadora principal. Doctoranda en Educación USTA
 Email: magaliperdomo@usantotomas.edu.co
 Teléfono: 3143534327

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1794



NIT.: 860.012.357-6
 Carrera 9 # 51 - 11 ☎
 PBX.: +57 (601) 5878797 📞

Anexo H: formato entrevista a directivos



Anexo 1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DIRECTIVOS.

Título del proyecto: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural

Objetivo General:

Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural.

Objetivos Específicos:

- Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Grupo poblacional al que se dirige: Directivos instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima.

Descripción del instrumento:

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa, para la recolección de datos emplea como herramienta la entrevista semiestructurada, en la cual es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario, FLICK(2007), las entrevistas a directivos buscan recabar información desde una visión institucional, de política y liderazgo sobre cómo se está abordando la inclusión en la institución, para complementar las perspectivas de otros actores educativos. Sus relatos permitirán caracterizar debilidades y fortalezas en este proceso desde una óptica de gestión.

I. Datos Demográficos:

Fecha de Aplicación	/ /
Formación académica	
Nivel Educativo en que enseña	
Grado o grados que tiene a cargo	
Años de experiencia docente	
Institución Educativa donde labora	
Asignación de nombramiento o contrato	



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 111180 PBX: (+571) 587 8797 / www.usta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel.: (+571) 595 0000 / www.ustadstancia.edu.co / admisiones@ustadstancia.edu.co / Carrera 10 No. 72-50





UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Instrucciones de uso: Se inicia con la presentación del directivo, donde señala de su edad, años de experiencia y estudios realizados, se pretende un dialogo amistoso con una guía, buscando que el entrevistado se exprese con tranquilidad, y se dé un diálogo sincero y espontáneo.

Duración: 40 minutos

Preguntas e ítems:

Nº	OBJ	PREGUNTA
1	Objetivo 1 Inclusión	Según su interacción con diversos actores educativos, ¿Cuáles ideas ha identificado en la comunidad educativa respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad?
2	Objetivo 1 - Categorías Discapacidad Interculturalidad	Como directivo en un contexto intercultural, ¿cómo concibe la discapacidad ?
3	Objetivo 2 – Inclusión	¿Cuáles lineamientos, se han definido en el PEI en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad?
4	Objetivo 3 Interculturalidad	Según su conocimiento, ¿Cuáles prácticas se implementan en la institución bajo un enfoque intercultural?
5	Objetivo 3 Interculturalidad	Como directivo en un contexto indígena diverso, ¿ Cuáles ajustes curriculares se han construido para facilitar aprendizajes acordes a la realidad cultural?
6	Objetivo 1 Inclusión	Desde su rol de gestión institucional, ¿cómo se procura vincular a familiares de estudiantes con discapacidad?
7	Objetivo 2 Inclusión/Interculturalidad	¿ Cuáles obstáculos considera aún persisten para transitar hacia una educación más inclusiva en su establecimiento desde una perspectiva intercultural?
8	Objetivo 3 - Categoría Interculturalidad	Como directivo comprometido con la inclusión, ¿en qué competencias le gustaría seguir cualificándose para responder mejor a la diversidad de su comunidad educativa?
9	Objetivo 1 Inclusión/Interculturalidad	En su rol de gestión, ¿qué espera a futuro en su institución en términos de avances de prácticas inclusivas desde una perspectiva culturalmente situada?
10	Objetivo 1 Inclusión	¿qué significa para usted gestionar la inclusión de estudiantes diversos desde una perspectiva culturalmente situada?

Anexo I: Formato entrevista a docentes



Anexo 2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES.

Título del proyecto: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural

Objetivo General:

Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural.

Objetivos Específicos:

- Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Grupo poblacional al que se dirige: Docentes de instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima.

Descripción del instrumento:

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa, para la recolección de datos emplea como herramienta la entrevista semiestructurada, en la cual es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario, FLICK(2007), las entrevistas a docentes pretenden indagar sus experiencias implementando prácticas pedagógicas inclusivas, explorando adaptaciones curriculares y vinculación con familias y el reconocimiento de los desafíos y necesidades de capacitación sobre inclusión.

I. Datos Demográficos:

Fecha de Aplicación	/ /
Formación académica	
Nivel Educativo en que enseña	
Grado o grados que tiene a cargo	
Años de experiencia docente	
Institución Educativa donde labora	
Asignación de nombramiento o contrato	



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 111180 PBX: (+571) 587 8797 / www.usta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel.: (+571) 595 0000 / www.ustadistancia.edu.co / admisiones@ustadistancia.edu.co / Carrera 10 No. 72-50





Instrucciones de uso: Se inicia con la presentación del docente, donde señala de su edad, años de experiencia y estudios realizados, se pretende un diálogo amistoso con una guía, buscando que el entrevistado se exprese con tranquilidad, y se dé un diálogo sincero y espontáneo.

Duración: 40 minutos

Nº	OBJETIVOS	PREGUNTA
1	Objetivo 1 Inclusión	Desde su experiencia docente, ¿qué impresiones ha identificado en colegas y padres de familia sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas?
2	Objetivo 1 Discapacidad/ Interculturalidad	Como docente en un contexto educativo intercultural, ¿cómo concibe la discapacidad?
3	Objetivo 2 Inclusión	¿Cuáles conocimientos posee sobre normas o lineamientos institucionales que orienten la política de inclusión de estudiantes con discapacidad?
4	Objetivo 3 Inclusión	¿Qué tipo de prácticas pedagógicas desarrolla de forma cotidiana para promover la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad en sus clases?
5	Objetivo 3 Interculturalidad	Como docente en un contexto indígena diverso, ¿qué adaptaciones curriculares y evaluativas ha tenido que construir para facilitar los aprendizajes acordes a su realidad cultural?
6	Objetivo 1 Inclusión	Dentro de su quehacer docente, ¿cómo procura vincular a padres de estudiantes con discapacidad para monitorear conjuntamente sus aprendizajes e inclusión?
7	Objetivo 1 Inclusión	Desde su rol en el aula, ¿qué desafíos principales diría usted que persisten actualmente para desarrollar ambientes de aprendizajes más inclusivos en su institución educativa?
8	Objetivo 3 Interculturalidad	¿Qué competencias requeriría seguir fortaleciendo para promover la inclusión de estudiantes diversos en sus clases bajo un enfoque intercultural?
9	Objetivo 1 Inclusión (Interculturalidad)	Como docente comprometido con la inclusión, ¿qué espera a futuro en su establecimiento educativo en términos de prácticas inclusivas desde una perspectiva culturalmente situada?
10	Objetivo 1 Inclusión	¿qué significa para usted educar en la diversidad desde una perspectiva culturalmente situada?



Anexo J: Formato entrevista padres de familia



Anexo 3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PADRES DE FAMILIA Y/O

CUIDADORES.

Título del proyecto: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural

Objetivo General:

Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural.

Objetivos Específicos:

- Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Grupo poblacional al que se dirige: padres y/o cuidadores de instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima.

Descripción del instrumento:

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa, para la recolección de datos emplea como herramienta la entrevista semiestructurada, en la cual es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario, FLICK(2007), las entrevistas a padres de familia y/o cuidadores pretenden interpretar sus impresiones y vivencias sobre la inclusión de sus hijos, examinando dinámicas de comunicación familia-institución educativa para la identificación de barreras persistentes y expectativas futuras de inclusión.

I. Datos Demográficos:

Fecha de Aplicación	/ /
Formación académica	
Institución Educativa donde asiste su hijo o acudido	
Edad de su hijo o acudido que actualmente estudia en las instituciones educativas de Coyaima Tolima	



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 111180 PBX: (+571) 587 8797 / www.usta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel.: (+571) 595 0000 / www.ustadistancia.edu.co / admisiones@ustadistancia.edu.co / Carrera 10 No. 72-50





UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Instrucciones de uso: Se inicia con la presentación del padres, madre o cuidador(a) donde señala su edad, estudios realizados, se pretende un dialogo amistoso con una guía, buscando que el entrevistado se exprese con tranquilidad, y se dé un diálogo sincero y espontáneo.

Duración: 40 minutos

Nº	OBJ	PREGUNTA
1	Objetivo 1 Inclusión	Como padre/madre de un niño con discapacidad, ¿qué opinión le merece la inclusión de su hijo en aulas regulares con otros estudiantes sin discapacidad?
2	Objetivo 1 Discapacidad Inclusión	Según su experiencia cotidiana, ¿qué percepción tiene sobre las actitudes de docentes, directivos y estudiantes hacia la inclusión de niños con discapacidad en la institución?
3	Objetivo 2 Inclusión	¿De qué forma considera que la institución educativa tiene en cuenta la opinión de padres de familias para la toma de decisiones sobre cómo implementar la inclusión?
4	Objetivo 3 Interculturalidad	Considerando los valores culturales propios de su comunidad indígena, ¿qué opina sobre la forma en que la institución aborda las diferencias y discapacidades?
5	Objetivo 3 Interculturalidad	Como padre/madre, ¿qué prácticas le gustaría se implementen en la institución para promover mayores niveles de inclusión desde una perspectiva intercultural?
6	Objetivo 1 Inclusión	¿Qué obstáculos considera que aún persisten en la institución educativa para desarrollar ambientes más inclusivos para su hijo?
7	Objetivo 1 Inclusión	¿Qué expectativas tiene para el futuro formativo de su hijo en relación con la inclusión escolar?
8	Objetivo 3 Interculturalidad	¿Qué recomendaciones haría a la institución para seguir mejorando la inclusión desde una perspectiva culturalmente pertinente?



BOGOTÁ • Línea gratuita nacional: 01 8000 111 150 PBX: (+571) 587 8797 / www.usta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) • Tel: (+571) 595 0000 / www.ustadistancia.edu.co / admisiones@ustadistancia.edu.co / Carrera 10 No. 72-50



Anexo K: Formato entrevista líderes comunitarios



Anexo 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LÍDERES COMUNITARIOS.

Título del proyecto: Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima: una intervención intercultural.

Objetivo General:

Analizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas indígenas de Coyaima Tolima, para fundamentar una intervención intercultural.

Objetivos Específicos:

- Reconocer las ideas, saberes y reflexiones de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, entorno a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Identificar las políticas institucionales de inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Describir prácticas interculturales que permitan vivenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Grupo poblacional al que se dirige: Líderes comunitarios indígenas de Coyaima Tolima.

Descripción del instrumento:

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa, para la recolección de datos emplea como herramienta la entrevista semiestructurada, en la cual es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario, FLICK(2007), las entrevistas a líderes comunitarios pretenden comprender valoraciones culturales frente a la discapacidad hacer interpretación de sus percepciones sobre participación de familias en decisiones educativas, explorando sugerencias para transitar hacia actitudes más inclusivas en la comunidad.

I. Datos Demográficos:

Fecha de Aplicación	/ /
Formación académica	

Instrucciones de uso: Se inicia con la presentación del líder comunitario, donde señala de su edad y estudios realizados, se pretende un diálogo amistoso con una guía, buscando que el entrevistado se exprese con tranquilidad, y se dé un diálogo sincero y espontáneo.



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 111180 PBX: (+571) 587 8797 / www.usta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel.: (+571) 595 0000 / www.ustadistancia.edu.co / admisiones@ustadistancia.edu.co / Carrera 10 No. 72-50





UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Duración: 40 minutos

Nº	OBJETIVO	PREGUNTA
1	Objetivo 1 Discapacidad	Desde su rol como líder comunitario y su interacción con los miembros, ¿Cuáles ideas o saberes destacaría que existen entorno a la discapacidad y la diferencia?
2	Objetivo 1 Interculturalidad	Considerando la cosmovisión y tradiciones propias de este pueblo originario, ¿cómo se concibe culturalmente la existencia de miembros de la comunidad con discapacidad?
3	Objetivo 2 Inclusión	Según su conocimiento, ¿las familias y líderes indígenas son consultados por la institución educativa para la definición de políticas o estrategias de inclusión?
4	Objetivo 3 Interculturalidad	¿Qué rol considera que podrían cumplir los saberes ancestrales para la inclusión en la institución?
5	Objetivo 2 Inclusión Interculturalidad	Como líder comunitario, ¿qué obstáculos considera aún persisten para que exista una articulación entre la educación indígena propia y la educación inclusiva nacional?
6	Objetivo 3 Inclusión Interculturalidad	¿Cuáles cree que son los principales retos para avanzar hacia una educación más inclusiva en la institución educativa?
7	Objetivo 3 Inclusión	Desde el rol de la comunidad, ¿qué acciones podrían emprenderse en conjunto con la institución para seguir fortaleciendo valores inclusivos frente a la diferencia funcional?
8	Objetivo 2 Interculturalidad	Considerando la situación actual, ¿De qué forma cree que la institución educativa integra en sus prácticas la cosmovisión y valores propios de la comunidad en el abordaje de las diferencias y la discapacidad?
9	Objetivo 3 Interculturalidad	¿Qué recomendaciones haría a la institución para seguir mejorando la inclusión a su comunidad?



BOGOTÁ • Línea gratuita nacional: 01 8000 111 180 PBX: (+57) 587 8797 / www.ussta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) • Tel.: (+57) 595 0000 / www.ustadistancia.edu.co / admisiones@ustadistancia.edu.co / Carrera 10 No. 72-50



Anexo L: Formato instrumento grupo focal estudiantes



Anexo 5. GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

Guion para el desarrollo del Grupo Focal

Tiempo estimado: 2 horas

Presentación de la moderadora del grupo y breve explicación introductoria: - Breve presentación de la moderadora del grupo, del proyecto de investigación y del propósito del encuentro.

Solicitar autorización para grabar (grabadora de voz) la sesión, explicando la importancia y la finalidad de la grabación para la realización de un buen análisis de la información recabada.

Hay que aclarar que no se personalizará ni se asociará la información obtenida durante la sesión con la persona que la brindó. Es decir, se va a respetar la confidencialidad y el anonimato de las participantes del grupo a la hora de redactar los resultados obtenidos.

Para facilitar el análisis de la información, es importante pedir al grupo que respeten los turnos de opinión.

Hacer especial énfasis en que no hay respuestas correctas ni incorrectas. No se trata de valorar sus respuestas, si estas están bien o mal, es decir, no importa quién lo dice, sino qué se dice y por qué se dice.

Agradecer a los asistentes al grupo su participación en el encuentro.

GUION DE PREGUNTAS:

	Objetivo	Pregunta
1	Objetivo 1	¿Cómo es la experiencia para ustedes de compartir la clase con compañeros que tienen distintas capacidades y necesidades?
2	Objetivo 1	¿Observan que la institución educativa promueve la participación activa y los hace sentirse bienvenidos e incluidos a todos los estudiantes por igual? ¿De qué forma?
3	Objetivo 1	¿Sienten que pueden participar desde sus capacidades y perspectivas en las actividades escolares?
4	Objetivo 2	¿Sienten que el colegio tiene en cuenta en todas las actividades las diferentes capacidades y necesidades de cada estudiante? ¿De qué manera?
5	Objetivo 3	¿Creen que las actividades que realizan en el colegio representan y valoran por igual las experiencias y culturas de todos los estudiantes? ¿Por qué?



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 111 180 PBX: (+571) 587 8797 / www.usta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel.: (+571) 595 0000 / www.ustadistancia.edu.co / admisiones@ustadistancia.edu.co / Carrera 10 No. 72-50



Anexo M: Acto administrativo



GOBERNACION DEL TOLIMA
NIT: 800113672-7
SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA DEL TOLIMA
DIRECCION ADMINISTRATIVA
MACROPROCESO GESTION DEL TALENTO HUMANO



Ibagué,

Señores Rectores:
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PUEBLOS INDIGENAS
DE MUNICIPIOS NO CERTIFICADOS DEL DEPARTAMENTO DEL TOLIMA

Ref. Comunicación acto administrativo.

Me permito comunicarle el contenido del DECRETO 0056 DEL 23/01/2023, por medio del cual se le reconoce con el proceso de concertación con los pueblos indígenas el carácter de INSTITUCION EDUCATIVA INDIGENA a Instituciones que prestan el servicio educativo estatal a poblaciones indígenas en municipios no certificados en educación del DEPARTAMENTO DEL TOLIMA.

Anexo copia del acto administrativo en mención, el cual surtirá efectos de notificación a partir de la comunicación enviada a los correos electrónicos conforme a lo establecido en el artículo 4 del Decreto 491 del 28 de marzo del 2020.

Se le informa para fines pertinentes del Acto Administrativo.

Cordialmente,

JULIAN FERNANDO GOMEZ ROJAS
Secretario de Educación y Cultura

Elabora: YUBILEINA RAMIREZ REYES - COORDINADORA ADMINISTRATIVA PLANTA PERSONAL
 Revisa: VIRLEY DEL SOCORRO - PROFESORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PLANTA PERSONAL
 Aprueba: OFICINA DE ASUNTOS LEGALES Y FISCAL



"El Tolima Nos Une"

Edificio Gobernación del Tolima – Carrera 3 entre Calle 10 y 11, Piso 8
www.sedtolina.gov.co Teléfonos: 2 61 11 11 Ext. 1816
 Ibagué - Tolima - Colombia



Gobernación del Tolima

NIT: 800.113.6727

DESPACHO

Decreto No.



0056

23 ENE 2023

"Por medio del cual se le reconoce el carácter de Institución Educativa Indígena a las Instituciones que prestan el servicio educativo estatal a población indígena en los municipios no certificados en educación del Departamento del Tolima"

EL GOBERNADOR DEL DEPARTAMENTO DEL TOLIMA

En uso de sus facultades constitucionales y legales conferidas, especialmente, por el numeral 6.2.3 del artículo 6 de la Ley 715 de 2001 y literales a, b y c del artículo 151 de la Ley 115 de 1994, y

CONSIDERANDO

Que de conformidad con el artículo 1º de la Constitución Política, Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria democrática, participativa y pluralista cuyos pilares fundamentales reposan sobre el respeto de la dignidad humana, el trabajo y la solidaridad. Acorde con lo anterior, el artículo 7 superior reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, lo que, a su vez, se complementa con lo previsto en el artículo 70 del mismo texto constitucional, el cual establece que *"(...) la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad"* y que, en consecuencia, es deber del Estado reconocer con igualdad y dignidad a todas las culturas que conviven en el país.

Que el artículo 13 de la Constitución Política consagra el derecho a la igualdad, pero dispone que el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

Que la Corte Constitucional en la Sentencia T-235 de 2011 consideró el siguiente precedente jurisprudencial: "La jurisprudencia constitucional ha señalado, además, que los pueblos indígenas, al igual que las personas con identidad étnica indígena, son sujetos de protección constitucional reforzada, en atención a lo dispuesto en el artículo 13 de la Constitución, especialmente en sus incisos 2º y 3º, que ordenan a todas las autoridades prodigar un trato especial (favorable) a grupos y personas que se encuentran en condición de vulnerabilidad o en situación de debilidad manifiesta".

Que la Corte Constitucional en Auto 004 del 2009, determinó que 34 pueblos indígenas, entre ellos los pueblos Pijao y Nasa, se encuentran en riesgo de exterminio físico y cultural y que es deber del estado generar un trato diferencial étnico como sujetos de especial protección constitucional con el fin de garantizar la pervivencia de sus usos, costumbres y cosmovisión indígena.



Gobernación del Tolima

NIT: 800.113.6727

DESPACHO



Decreto No.

0056

23 ENE 2023

"Por medio del cual se le reconoce el carácter de Institución Educativa Indígena a las Instituciones que prestan el servicio educativo estatal a población indígena en los municipios no certificados en educación del Departamento del Tolima"

Que el inciso 5 del artículo 68 de la Constitución Política dispone: *"Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural"*.

Que la Corte Constitucional mediante Sentencias T-116 de 2011 y T-379 de 2011 amparó el derecho fundamental de la educación con enfoque diferencial de comunidades indígenas cuyos niños, niñas y jóvenes estaban matriculados en establecimientos indígenas en una proporción importante, aunque no superior al 50%.

Que la Ley 21 de 1991 (Bloque Constitucional) *"por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989"*, reconoce, a los pueblos indígenas, los derechos fundamentales a la consulta previa que les permite ser consultados sobre medidas legislativas, administrativas, actividades, obras y/o proyectos que los afectan, buscando de esta manera proteger su integridad cultural, social y económica y garantizar el derecho a la participación en las decisiones que los afecte directamente.

Que el artículo 27 de la Ley 21 de 1991 (Bloque Constitucional) dispone: *"1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin."*

Que en Sentencia T-116 de 2011 en Sala de Revisión la Corte Constitucional consideró sobre el DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACION DE LAS COMUNIDADES ETNICAS Y SUS INTEGRANTES lo siguiente: *"Este derecho radica en cabeza de los integrantes de las comunidades étnicas individualmente considerados, pues así se desprende del texto del artículo 68 de la Constitución, pero también la comunidad étnica como sujeto de derechos"*



Gobernación del Tolima
NIT: 800.113.6727
DESPACHO



Decreto No.

0056

23 ENE 2023

"Por medio del cual se le reconoce el carácter de Institución Educativa Indígena a las Instituciones que prestan el servicio educativo estatal a población indígena en los municipios no certificados en educación del Departamento del Tolima"

fundamentales es titular del mismo pues, como se verá, se ha previsto la participación de la misma en el proceso educativo como mecanismo para asegurar que la educación impartida a sus miembros responda a sus patrones culturales. En este entendido los indígenas y afrodescendientes pueden reclamar de forma individual el derecho fundamental anotado, pero también pueden hacerlo en nombre de su comunidad para exigir la participación de la misma en el ámbito educativo".

Que el artículo 2 del Decreto Ley 1088 de 1993 dispone que las Asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas son entidades de Derecho Público de carácter especial, con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa.

Que el Decreto Ley 1953 de 2014, "Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política" o las leyes que lo modifiquen o sustituyan, dispuso: "- Educación Indígena Propia. Proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales. - Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-. Es un proceso integral que desde la ley de origen, derecho mayor o derecho propio contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas. Este proceso integral involucra el conjunto de derechos, normas, instituciones, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia e intercultural, el cual se desarrolla a través de los componentes político-organizativo, pedagógico y administración y gestión, los cuales serán regulados por las correspondientes normas.

Que la Corte Constitucional mediante Sentencia SU-245 de 2021 decidió: "QUINTO. EXHORTAR al Congreso de la República y al Gobierno nacional para que, previo el agotamiento de la consulta previa ordenada desde la Sentencia C-208 de 2007, adopten la normativa que respete los estándares y principios logrados, y, además, avance en torno al Sistema Educativo Indígena Propio, en el marco del principio de progresividad de las facetas prestacionales de los derechos fundamentales".



Gobernación del Tolima
NIT: 800.113.6727
DESPACHO



Decreto No. 005
23 ENE 2023

"Por medio del cual se le reconoce el carácter de Institución Educativa Indígena a las Instituciones que prestan el servicio educativo estatal a población indígena en los municipios no certificados en educación del Departamento del Tolima"

Que los numerales 1 y 2 del artículo 2.14.7.1.2 del Decreto 1071 de 2015 "Único Reglamentario del Sector Administrativo Agropecuario, Pesquero y de Desarrollo Rural" disponen: 1. Territorios Indígenas. Son las áreas poseídas en forma regular y permanente por una comunidad, parcialidad o grupo indígenas y aquellas que, aunque no se encuentren poseídas en esa forma, constituyen el ámbito tradicional de sus actividades sociales, económicas y culturales. 2. Comunidad o parcialidad indígena. Es el grupo o conjunto de familias de ascendencia amerindia, que tienen conciencia de identidad y comparten valores, rasgos, usos o costumbres de su cultura, así como formas de gobierno, gestión, control social o sistemas normativos propios que la distinguen de otras comunidades, tengan o no títulos de propiedad, o que no puedan acreditarlos legalmente, o que sus resguardos fueron disueltos, divididos o declarados vacantes.

Que los numerales 4 y 5 de la norma mencionada en el considerando anterior, establecen: "4. Autoridad tradicional. Las autoridades tradicionales son los miembros de una comunidad indígena que ejercen, dentro de la estructura propia de la respectiva cultura, un poder de organización, gobierno, gestión o control social. Para los efectos de este título, las autoridades tradicionales de las comunidades indígenas tienen, frente al INCODER, la misma representación y atribuciones que corresponde a los cabildos indígenas. 5. Cabildo Indígena. Es una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización socio política tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad".

Que el párrafo del artículo 1 del Decreto 915 de 2016 "Por el cual se reglamenta el Decreto Ley 1278 de 2002 en materia de concursos de ingreso al sistema especial de carrera docente, se subroga un capítulo y se modifican otras disposiciones del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación", dispone: "Los procesos para la selección y provisión de los cargos de etnoeducadores que prestan el servicio en **los establecimientos educativos estatales ubicados en territorios indígenas** o afrocolombianos negros, palenqueros o raizales o que **tienen proyectos etnoeducativos indígenas** o afrocolombianos negros, palenqueros o raizales, se regirán por las normas especiales expedidas para el efecto por el Gobierno nacional". (Resaltado fuera de texto)



Gobernación del Tolima

NIT: 800.113.6727

DESPACHO

Decreto No.

0056
23 ENE 2023

"Por medio del cual se le reconoce el carácter de Institución Educativa Indígena a las Instituciones que prestan el servicio educativo estatal a población indígena en los municipios no certificados en educación del Departamento del Tolima"

Que la Circular 022 de 2020 expedida por el Ministerio de Educación Nacional sobre "Orientaciones para la elaboración del estudio de planta y administración de docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos ubicados en territorio indígena o que atienden población mayoritariamente indígena", acordó, en consulta previa con los pueblos indígenas, lo siguiente: *"a) Se deberá revisar y verificar la caracterización y reorganización de los establecimientos educativos oficiales indígenas ubicados en territorios indígenas, de población mayoritariamente indígena -EEI- o que cuenten con un proyecto educativo comunitario. Esta caracterización debe ser concertada con las Autoridades Indígenas competentes, en el marco de las normas legales y reglamentarias vigentes, en especial lo dispuesto en el literal a) del numeral 1 del artículo 6 de la Ley 21 de 1991"*

Que el inciso 1 del artículo 94 de la Ley 715 de 2001 modificado por la Ley 1176 de 2007, dispone: *"Focalización de los servicios sociales. Focalización es el proceso mediante el cual, se garantiza que el gasto social se asigne a los grupos de población más pobre y vulnerable"*.

Que es necesario focalizar, identificar y caracterizar las Instituciones Educativas Indígenas y las sedes educativas Indígenas que en el departamento del Tolima atienden población indígena, con el fin de asegurar que las políticas educativas con enfoque diferencial y las acciones positivas dirigidas a los niños, niñas y jóvenes indígenas se puedan cumplir con la efectividad que exige el derecho fundamental individual y colectivo a la educación indígena propia.

Que la Secretaría de Educación del Tolima, con el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional, en proceso de concertación con la Asociación de Indígenas de Cabildos Autónomos del Tolima -FICAT-, Asociación de Resguardos Indígenas del Tolima -ARIT-, Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima -ACIT-, Organización autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor, las autoridades tradicionales indígenas de resguardos y parcialidades relacionadas con las instituciones educativas y los rectores de las instituciones educativas, y mediante acta final del proceso suscrita el 24 de noviembre de 2022, acordó las Instituciones Educativas Estatales Indígenas del departamento del Tolima.

Que el día 13 de diciembre de 2022, la Asociación de Autoridades Tradicionales del Consejo Regional Indígena del Tolima -CRIT- manifestó su aprobación frente a la decisión tomada el



Gobernación del Tolima
NIT: 800.113.6727
DESPACHO



Decreto No. 0056
23 ENE 2023

"Por medio del cual se le reconoce el carácter de Institución Educativa Indígena a las Instituciones que prestan el servicio educativo estatal a población indígena en los municipios no certificados en educación del Departamento del Tolima"

24 de noviembre por las demás organizaciones indígenas, quedando concertada en su totalidad las instituciones indígenas abajo descritas.

Que el proyecto de decreto: "Por medio del cual se le reconoce el carácter de institución educativa indígena a las instituciones que prestan el servicio educativo estatal a población indígena en los municipios no certificados en educación del Departamento del Tolima" se remitió vía correo electrónico a las organizaciones y representantes de las comunidades indígenas con el fin de recibir observaciones de las personas y grupos interesadas, las cuales fueron resueltas en su totalidad.

Que, por lo anterior, el Señor Gobernador del Departamento del Tolima,

DECRETA:

ARTÍCULO PRIMERO. De conformidad con el proceso de concertación adelantado con los pueblos indígenas del Tolima, rectores y comunidad educativa, se establecen como Instituciones Educativas Indígenas de los Municipios No Certificados en Educación del Departamento del Tolima, los siguientes:

MUNICIPIO	CODIGO_DANE	NOMBRE_INSTITUCIÓN EDUCATIVA
COYAIMA	273217000455	INSTITUCION EDUCATIVA TOTARCO DINDE
COYAIMA	273217000927	INSTITUCION EDUCATIVA ZARAGOZA TAMARINDO
COYAIMA	273217001061	INSTITUCION EDUCATIVA CHENCHE BALSILLAS
COYAIMA	273217000315	INSTITUCION EDUCATIVA EL PALMAR
COYAIMA	273217000293	INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN
COYAIMA	173217000035	INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA AGROINDUSTRIAL JUAN XXIII
COYAIMA	273217001001	INSTITUCION EDUCATIVA JUAN LOZANO SANCHEZ
COYAIMA	273217000692	INSTITUCION EDUCATIVA GUILLERMO ANGULO GOMEZ
COYAIMA	273217000072	INSTITUCION EDUCATIVA COYARCO
COYAIMA	273217000234	INSTITUCION EDUCATIVA SANTA MARTA
COYAIMA	273217001044	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SAN MIGUEL
NATAGAIMA	273483000142	INSTITUCION EDUCATIVA POLICARPA SALAVARRIETA



Gobernación del Tolima
NIT: 800.113.6727
DESPACHO



0056

Decreto No. 23 ENF 2023 23 ENF 2023

"Por medio del cual se le reconoce el carácter de Institución Educativa Indígena a las Instituciones que prestan el servicio educativo estatal a población indígena en los municipios no certificados en educación del Departamento del Tolima"

MUNICIPIO	CODIGO_DANE	NOMBRE_INSTITUCIÓN EDUCATIVA
NATAGAIMA	173483000016	INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA FRANCISCO JOSE DE CALDAS
NATAGAIMA	273483000541	INSTITUCION EDUCATIVA MARIANO OSPINA PEREZ
NATAGAIMA	273483000851	INSTITUCION EDUCATIVA ANCHIQUE
NATAGAIMA	173483000083	INSTITUCION EDUCATIVA GUSTAVO PERDOMO AVILA
ORTEGA	273504000687	INSTITUCION EDUCATIVA GUATAVITA TUA
PLANADAS	273555000398	INSTITUCION ETNOEDUCATIVA TECNICA NASAWÉ SX FÍ'ZÑI

PARÁGRAFO PRIMERO. Los directivos docentes de estas Instituciones Educativas Indígenas tienen un plazo de 12 meses a partir de la publicación de este Decreto, para la transformación del Proyecto Educativo Institucional en su Proyecto Educativo Comunitario y Cultural (PECC) o para los ajustes que consideren pertinentes en su actual PECC, con la participación de las comunidades indígenas respectivas, y registrarlo ante la Secretaría de Educación del Tolima. A partir de ese momento deberán realizar un proceso de cualificación permanente.

PARÁGRAFO SEGUNDO. Las Instituciones Educativas Indígenas del Tolima aquí caracterizadas y en las normas que los modifiquen o adicionen tienen pleno derecho al enfoque diferencial en educación, la educación indígena propia y al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), con sus normas constitucionales, legales y reglamentarias vigentes.

ARTÍCULO SEGUNDO: La Secretaría de Educación del Tolima, a través de la Dirección de Calidad y un equipo de pedagogos y representantes de las organizaciones indígenas, garantizaran el proceso de asesoría, acompañamiento y seguimiento de los Proyectos Educativos Comunitarios y Culturales (PECC), para lo cual solicitará el apoyo del Ministerio de Educación Nacional.

ARTÍCULO TERCERO. El proceso de identificación de niños, niñas y jóvenes estudiantes como indígenas en el Sistema de Matrícula -SIMAT- y la caracterización de Instituciones Educativas y Sedes Educativas Indígenas es un proceso continuo, cuyos resultados adicionarán o modificarán, en lo pertinente el presente Decreto de acuerdo con la matrícula registrada en el SIMAT. La modificación que se derive del presente Decreto debe ser concertada con las comunidades indígenas atendiendo las normas reglamentarias.



Gobernación del Tolima

NIT: 800.113.6727

DESPACHO

0056

Decreto No.

23 ENE 2023



"Por medio del cual se le reconoce el carácter de Institución Educativa Indígena a las Instituciones que prestan el servicio educativo estatal a población indígena en los municipios no certificados en educación del Departamento del Tolima"

ARTICULO CUARTO. El presente acto administrativo rige a partir de la fecha de su publicación.

23 ENE 2023

Dada en Ibagué, a los

PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE

JOSE RICARDO OROZCO VALERO
Gobernador del Departamento del Tolima

Proyectó: Renan Calderon
Asesor Ministerio Educación Nación

Angie Dahianna Garcia Becerra
Asesora O.A.L.P SED

Patricia Sánchez
Profesional Cobertura Educativa SED

Revisó: Angie Dahianna Garcia
Oficina de Asuntos Legales y Públicos

Juan Carlos Acero Hernandez
Director Calidad Educativa

Aprobó: Julian Fernando Gomez Rojas
Secretario de Educación y Cultura

Nidia Yurany Prieto Arango
Directora de Asuntos Jurídicos
Gobernación del Tolima

