

Prácticas educativas incluyentes y conflicto armado en el oriente antioqueño colombiano*

[Versión en castellano]

Inclusive Educational Practices and Armed Conflict in Colombian Eastern Antioquia

Práticas educativas inclusivas e conflito armado em Antioquia Oriental na Colômbia

Recibido el 07/04/2022. Aceptado el 26/08/2022

› Para citar este artículo:

Soto, N. M., Morillo, S. y Sánchez, C. N. (2023). Prácticas educativas incluyentes y conflicto armado en el oriente antioqueño colombiano.

Ánfora, 30(55), 300-331.

<https://doi.org/10.30854/anfv30.n55.2023.933>

Universidad Autónoma de Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Norely Margarita Soto Builes**

<https://orcid.org/0000-0001-7670-4379>

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000076457

Colombia

Solbey Morillo Puente***

<https://orcid.org/0000-0002-2129-1121>

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001616487

Colombia

Claudia Nayibe Sánchez Moncayo****

<https://orcid.org/0000-0002-2967-3693>

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000070470

Colombia

* Este artículo es uno de los resultados de la investigación denominada «Contribución a la reconstrucción de las memorias locales de mujeres víctimas directas e indirectas de accidentes por minas anti-persona (MAP), municiones sin explotar (MUSE) y artefactos explosivos improvisados (AEI), pertenecientes a las organizaciones de víctimas de los municipios de Cocorná, San Francisco y San Luis (Oriente Antioqueño)». Investigación financiada por Colciencias bajo contrato CT 0825-2013). Declaración de intereses: las autoras declaran que no se presentan conflictos de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

** Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Medellín. nmsoto@udemedellin.edu.co

*** Doctora en Educación. Universidad de Medellín, Universidad de Los Andes, Venezuela. smorillo@udemedellin.edu.co

**** Magíster en Educación. Universidad Luis Amigó. claudia.sanchezmo@amigo.edu.co

Resumen

Objetivo: en este artículo se tiene como propósito describir las características y condiciones de las prácticas educativas incluyentes del 80% de los docentes de las escuelas rurales de dos municipios del oriente Antioqueño (Colombia), signados por el conflicto armado. **Metodología:** de acuerdo con el interés comprensivo del estudio, el enfoque de investigación fue el hermenéutico. Para obtener una visión más completa del fenómeno, además de las narrativas de los docentes y de la realización de un taller, se utilizó una encuesta. **Resultados:** en los resultados se documenta una desintegración entre las categorías de discapacidad y las categorías del conflicto armado, que da más relevancia a las primeras. **Conclusiones:** a pesar que se tiene una política de educación inclusiva nacional, no se cuenta con una sensibilización y apropiación en el contexto rural del marco normativo de la educación inclusiva y de su praxis.

Palabras clave: educación inclusiva; educación para todos; discapacidad; exclusión social (IRESIE); Conflicto armado (Autor).

Abstract

Objective: The purpose of this article is to describe the characteristics and conditions of educational practices, including those involving 80% of the teachers at two rural schools in Antioquia, Colombia, which have been affected by armed conflict. **Methodology:** In keeping with the study's overarching goal, the hermeneutical research approach was used. To obtain a more complete picture of the phenomenon, in addition to the teachers' narratives and the conduct of a workshop, a survey was used. **Results:** The results document a disintegration between the disability categories and the armed conflict categories, which gives more relevance to the former. **Conclusions:** Despite having a national policy for inclusive education, there is a lack of awareness and appropriate application of inclusive education's normative framework in rural settings.

Key words: inclusive education; education for all; disability; social exclusion (IRESIE);

Armed conflict (Author).

Resumo

Objetivo: o objetivo deste artigo é descrever as características e condições das práticas educativas inclusivas de 80% dos professores em escolas rurais em dois municípios do leste de Antioquia (Colômbia), marcados pelo conflito armado. **Metodologia:** de acordo com o interesse abrangente do estudo, a abordagem da investigação foi hermenêutica. A fim de obter uma visão mais completa do fenômeno, para além das narrativas dos professores e de um workshop, foi utilizado um inquérito. **Resultados:** Os resultados documentam uma desintegração entre as categorias de deficiência e as categorias de conflito armado, o que dá mais relevância às primeiras. **Conclusões:** Apesar da existência de uma política nacional de educação inclusiva, existe uma falta de sensibilização e apropriação no contexto rural do quadro normativo da educação inclusiva e da sua práxis.

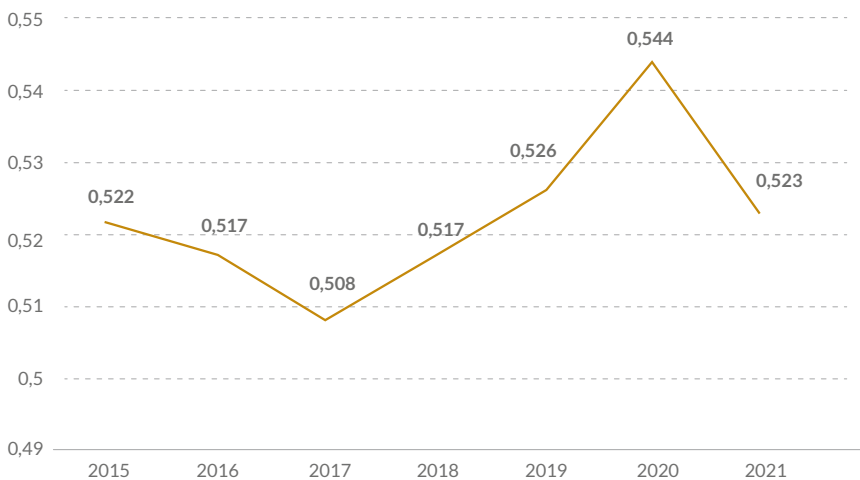
Palavras chaves: educação inclusiva; educação para todos; deficiência; exclusão social (IRESIE); conflito armado (Autor).

Introducción

El marco legislativo de la educación inclusiva en Colombia inicia en la década de los noventa (Soto *et al.*, 2016), influenciado por la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (Unicef, 2006), la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos —celebrada en Jontiem, Tailandia en 1990 (Unesco, 1990)—, y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en España (Unesco, 1994). Además de lo anterior, se apoya en la Constitución Política de Colombia (1991) en el que se plantea que Colombia «[...] es un Estado social de derecho» (art. 1) y que también indica que «Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica» (art. 13). Laurido *et al.* (2021) afirman que se deduce de dicha constitución que «la educación un derecho adquirido por todas las personas, sin poder ser discriminadas por etnia, sexo, religión, discapacidad o capacidad» (p. 29).

No obstante, las condiciones particulares del país que muestra la inequidad sugerida por el coeficiente de Gini es una característica que se mantiene, incluso habiendo pasado de 0.522 en 2015 a 0.517 en 2016 en el total nacional que muestra una tendencia al ascenso y expone su máximo pico en 2020; el cual alcanzó un valor de 0.544 y se ubicó en 0.523 en 2021 (DANE, 2022). Estos valores al estar más cerca de uno que de cero, revelan mayor desigualdad; como lo muestra la figura 1.

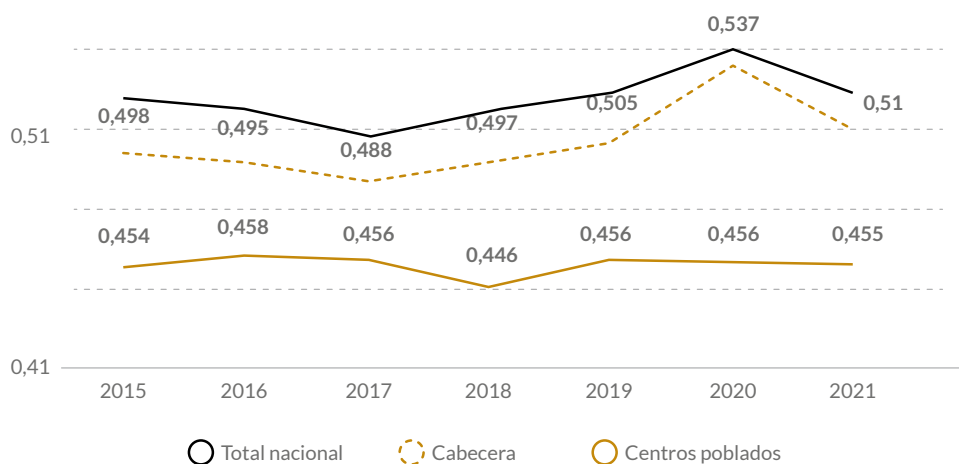
Figura 1. Índice Gini (total nacional) en Colombia periodo 2015-2021.



Fuente: DANE (2022).

Según el DANE (2017), hay diferencias significativas en el coeficiente Gini de las cabeceras municipales y las zonas rurales dispersas: para las primeras disminuye, pasa de 0.498 en 2015 a 0.495 en 2016; mientras que para las segundas se incrementa, de 0.454 en 2015 a 0.458 en 2016, lo que indica mayor desigualdad. Para el 2021 se mantienen estos valores, se registró 0.455 en los centros poblados; mientras que en la zona rural se situó en 0.51, acercándose a 1, lo que denotó incremento de la desigualdad respecto a 2015 (DANE, 2022). Adicionalmente, la pobreza oscila entre el 25% y el 30% de un aproximado de 48.202.617 millones de habitantes; lo cual, aunado al conflicto armado vivido en los últimos 60 años, hace que un numeroso grupo esté en situación de vulnerabilidad social, económica y educativa, donde la exclusión ha sido una constante (figura 2). Es oportuno destacar que en Colombia el 24.2% de los habitantes viven en zonas rurales, y que el 80% del territorio es rural (DANE, 2020).

Figura 2. Índice Gini total nacional, Cabeceras y Centros poblados en Colombia, periodo 2015-2021.



Fuente: DANE (2022).

Para atender el riesgo social que genera la situación descrita el Gobierno colombiano ha trabajado en la formulación e implementación de políticas públicas que garanticen el restablecimiento de los derechos de este segmento de la población; así, emergen en el panorama las luchas por la inclusión social y, por tanto, la inclusión educativa donde se han logrado avances teóricos, investigativos y pragmáticos. De igual modo, se establece una normativa desde la Ley General de Educación de 1994 y los decretos y resoluciones que la reglamentan, desde

donde se ha ido consolidando una política educativa para la inclusión; una política educativa inclusiva que permite reportar para el 2015, 140.939 estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) matriculados en el sistema educativo formal, e inscritos en el Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT). En 2018 había 180.743 estudiantes con discapacidad registrados en todo el país, que representan menos del 1% de los 48.258.000 de habitantes para ese año (Fundación Saldarriaga Concha, 2018).

No obstante, a pesar de los avances en educación inclusiva, en las zonas rurales las condiciones de vulnerabilidad social, económica y educativa son la constante. Estas son agravadas por el conflicto armado, el cual genera situaciones de desplazamiento y nuevas vulnerabilidades que sumen a dichas comunidades en más situaciones de riesgo (IFRC, 2006; Turvill y De Dios, 2009; Twigg, 2014; Wisner *et al.*, 2004).

Al respecto, Bilak *et al.* (2015) sostienen que:

El desplazamiento en Colombia aún está impulsado por el conflicto armado, que continúa a pesar del proceso de paz en curso. Ha habido un menor número de hostilidades entre las fuerzas gubernamentales y las FARC, y los negociadores de paz alcanzaron un acuerdo parcial sobre el tráfico de drogas en 2014, pero la violencia y la inseguridad siguen siendo moneda corriente. Numerosos abusos, que incluyen el reclutamiento de menores, la violencia sexual, el despliegue de minas antipersonas, la extorsión y la focalización de los defensores de los derechos humanos y defensores de restitución de tierras han obligado a muchas personas a abandonar sus hogares. Cuarenta y ocho por ciento de los desplazados internos tienen entre 6 y 26 años, y muchos siguen viviendo en zonas todavía afectadas por el conflicto. (p. 17).

Tal es el caso de las zonas rurales de Cocorná y San Francisco (Antioquia), municipios que por su ubicación estratégica fueron víctimas del conflicto armado durante los últimos años de la década del 90 y los primeros años del siglo XXI. El impacto del conflicto armado en esta zona hizo que el departamento de Antioquia se posicionara como el primero en el país en cuanto a número de víctimas de accidentes por minas antipersonal (MAP) y municiones sin explotar (MUSE). Entre 1990 y julio de 2013, los accidentes por MAP y MUSE en dicho departamento dejaron como resultado 2.324 víctimas; las cuales conforman el 22% del total de víctimas del país (Correa y Pastor, 2010; Franco, 2013).

En este mismo orden de ideas, la Dirección para la Acción Integral contra Minas Antipersonal reporta que «[...] Cinco departamentos concentran el 53 % de los eventos por MAP y MUSE, así: Antioquia (17 %), Meta (16 %), Caquetá (9

%), Arauca (6 %) y Norte de Santander (5 %)» (Daicma, citado por Orejuela, 2017, p. 32). En Antioquia, las minas antipersonas afectan directa y específicamente las zonas rurales, pues es allí donde actúan como barrera de protección de zonas bajo control territorial, retaguardia de los grupos armados ilegales y mecanismo para la protección de cultivos de uso ilícito. Por otra parte, el uso de MAP y MUSE por parte de los grupos armados no estatales creó obstáculos en la asistencia de las víctimas.

El oriente y norte del Departamento de Antioquia son las zonas con mayor número de accidentes por MAP y MUSE. Según la Fundación Mi Sangre (2015), la subregión del oriente antioqueño registra el 46.7% de las víctimas de minas en Antioquia. Entre el año 1990 y julio de 2013, el municipio de San Carlos alcanzó las 79 víctimas, seguido por San Francisco con 54, Cocorná con 44 víctimas, y Granada y Argelia con 38.

Entre los civiles afectados, el grupo poblacional que concentra el mayor número de víctimas son los niños y los adolescentes.

Según el Programa Presidencial de Acción contra Minas (PAICMA), en el periodo 1990 - julio de 2013, se registraron 1.034 víctimas menores de edad. De éstas, el 23% (233) eran niñas, el 76% (791) niños y sobre el 1% (10) restante no se tiene información. Del total de los menores de edad víctimas, 811 (78%) resultaron heridos en el accidente, y 223 (22%) murieron. (Convenio 483 MEN. UNICEF.NRC.COL, 2023, p. 28)

Es así como en un intento por aminorar la exposición al riesgo y la violación de los derechos de los niños y jóvenes en torno a la imposibilidad de acceder a la educación, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) expide en el 2005 los Lineamientos de Política Educativa a Poblaciones Vulnerables y las directrices para la educación en emergencia; además, reconoce que hay algunas poblaciones estudiantiles que, en algún momento y fruto del conflicto armado, han tenido que dejar atrás su terruño y retomar su proceso educativo desde una cabecera de un casco urbano u otro lugar seguro. En el mismo año, se publica la Reglamentación general para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno, en la que propone la atención a la población vulnerable desde el enfoque de la educación inclusiva (Tapiero, 2018).

En el marco del anterior panorama, la presente investigación indagó entre los docentes de las escuelas rurales de los municipios de Cocorná y San Francisco del oriente antioqueño sobre la educación inclusiva. Sus respuestas permiten dilucidar que esta propuesta en las zonas mencionadas es incipiente, y la educación inclusiva tiene como principal foco a la población con discapacidad; lo cual deja invisibilizada a la población vulnerable del conflicto armado, por ende, no se implementa el

enfoque diferencial como una práctica incluyente para lograr la transformación de los entornos de aula y la implementación de la normativa vigente de la educación inclusiva. De manera que dejan por fuera de sus consideraciones a los niños y jóvenes que han sido víctimas directas o indirectas del conflicto armado colombiano, cuya exclusión tiene que ver con la vulnerabilidad de sus condiciones: desplazamiento, pobreza, entre otros.

Referentes conceptuales

Concepciones sobre educación inclusiva

En Colombia la educación inclusiva se ha ido fortaleciendo en un proceso de más de 20 años de concienciación de las instituciones educativas, de formación de docentes, padres de familia y de procesos de investigación; donde la preocupación ha girado en torno a prácticas educativas, actitudes de pares y padres, éxito del proceso de educación inclusiva, entre otras. Los avances en el país han permitido incluir, según el SIMAT del 2015, en las aulas de las diferentes instituciones del país 159.000 niños y jóvenes considerados con NEE; en este, también se registran los estudiantes en situación de vulnerabilidad o riesgo social como consecuencia de otras situaciones o condiciones.

Igual que en el resto del mundo, en Colombia el significado del término ‘educación inclusiva’ sigue siendo confuso. En este orden de ideas, Echeita y Ainscow (2011) expresan que «La confusión que existe dentro de este campo surge a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras» (p. 29) y agregan que «no sorprende que en muchos países el progreso sea decepcionante y la existencia, al respecto, de opciones y políticas educativas contradictorias» (p. 29).

En el país y en el mundo, el término sigue atado al concepto de discapacidad o al de NEE con el que se inició a plantear la educación inclusiva (Benomir *et al.*, 2016; Boer y Munde, 2014; Ahmmed *et al.*, 2013). Esta ubicación en la discapacidad persiste a pesar de haber avanzado en programas como *Educación Inclusiva con Calidad* (2010) —con el que se hizo la puesta en marcha real de la educación inclusiva en el país—, en el que se propone el reconocimiento de «las características y particularidades de los grupos poblacionales diversos y vulnerables, que son atendidos en las instituciones educativas» (MEN, citado en Vélez, 2013, p. 273); entre las que se deberían tener en cuenta los niños y jóvenes

afectados por la violencia, los desvinculados de grupos armados al margen de la ley, los reinsertados y los menores en riesgo social (Vélez, 2013).

La ubicación en la discapacidad reduce la filosofía de la inclusión que, tal como lo plantean Azorín *et al.* (2017), debería abogar por:

[...] la expansión de la capacidad que tienen las escuelas para mejorar la respuesta a la diversidad (Arnaiz y Azorín, 2014; Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007). En consecuencia, el concepto de inclusión está relacionado con todos los estudiantes, tengan o no necesidades educativas especiales (nee), con las barreras que experimentan en el entorno educativo y social, y con las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento a las que pueden verse expuestos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Alcántara y Navarrete, 2014). (p. 1022).

Sin embargo, en la práctica, la transformación de las instituciones educativas giró en torno a la inclusión de la población con discapacidad, y en algunos casos de la población con capacidades y talentos excepcionales; tal como lo pueden demostrar las entidades territoriales (Correa y Suárez, 2021; García-Cepero e Iglesias-Velasco, 2020; Soto y Arcila, 2017). Los *Lineamientos para la Atención Educativa a Población Vulnerable y Víctima del Conflicto Armado Interno* del MEN señalan una posición de inclusión que también trasciende el sesgo de discapacidad meramente, ya que plantean que esta significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes.

Desde esta última ubicación teórica, el concepto de inclusión es ampliado bajo los postulados del enfoque diferencial; el cual es entendido como el principio para entender la diversidad (Ley 1448 de 2011). El concepto de inclusión, donde la búsqueda de la equidad es protagonista, es fortalecido entonces con fuerza en los últimos años como lo plantea Ainscow, 2019.

Prácticas incluyentes

Como lo plantea Ainscow (2019), las prácticas incluyentes son aquellas que permiten transformar los entornos de aprendizaje de los estudiantes al visualizar sus diferencias y democratizar las posibilidades de participación. Las prácticas inclusivas responden a tres dimensiones: la cultura, la política y las prácticas educativas en relación con el ingreso, la permanencia y la promoción de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida escolar. La primera promueve ambientes respetuosos, motivantes e incluyentes donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan acogidos. La segunda permite la implementación y transformación de las prácticas pedagógicas y currículos en flexibles y, por lo

tanto, equitativas. Las últimas tienen que ver con la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con la pretensión de dar respuesta a las necesidades de la población diversa, brindando estrategias pensadas desde la diversidad y estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Conflicto armado, vulnerabilidad y educación

En todo el terruño colombiano, debido al conflicto armado de los últimos 50 años, miles de personas han tenido que soportar un hecho que ha puesto en riesgo o peligro su vida o su integridad física y, por ello, han sido consideradas como víctimas. De esta manera, desde la teoría «son personas que han sido objeto de algún tipo de catástrofe en su trayectoria vital, lo que implica la necesidad de reconstruirse como sujetos» (Casado-Neira, 2014, p. 361).

De igual modo, la Ley 1448 de 2011 en su artículo tercero considera como víctimas a las personas que han sufrido un daño, de manera individual o colectiva, por hechos ocurridos a partir del primero de enero de 1985: «como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas Internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno».

Las consecuencias de las infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH) se evidencian en los individuos, sus familias y comunidades; estas son físicas, emocionales, mentales, económicas, entre otras. Situación común entre los pobladores de las zonas rurales de Cocorná y de San Francisco. Es así como el Estado en la Ley 1448, tal como lo plantea el DANE (2020), introduce por primera vez la necesidad de revisar este cúmulo de situaciones y condiciones desde el enfoque diferencial para contar con mayor nivel de desagregación y claridad de estas condiciones, y poder desde allí proponer políticas incluyentes atravesadas por el enfoque diferencial que se ha entendido como un precepto ético de la intervención (Gómez, 2019). el cual se basa en el principio de equidad y busca visibilizar los derechos humanos. Con ello se:

[...] genera una necesidad, estipulada por Ley, de contar con información a mayores niveles de desagregación para la toma de decisiones públicas y privadas. La adaptación de las entidades públicas a las necesidades diferenciales de atención reconocidas por Ley generó también discursos más incluyentes de manera transversal en el Estado, y con ello, los datos no podían quedarse atrás, en tanto la producción de estadísticas oficiales también es un servicio provisto por el Estado. (DANE y SEN, 2020, p. 7).

Muchas de estas condiciones se tejen en la cotidianidad de los niños y jóvenes de la zona rural del oriente antioqueño, localidades que además de sufrir el conflicto armado —donde han interactuado diferentes grupos (FARC-EP, EPL, Autodefensas y militares)—, viven aún en contextos rodeados por MAP-MUSE. Esto sigue siendo considerado como un verdadero atentado porque no solo ponen en riesgo su integridad física y mental, sino que además obstaculizan su acceso a otros bienes y servicios de carácter natural y social como lo son las fuentes de agua y las escuelas, entre otras. De este modo, la educación inclusiva no puede quedarse solo en la discapacidad; esta debe ser concebida como un «Proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes» (Unesco, 2017, p. 8).

Metodología

El proceso de investigación se llevó a cabo con docentes de básica primaria y secundaria de las instituciones oficiales de los municipios de Cocorná y San Francisco, como respuesta a uno de los objetivos del estudio denominado «Reconstrucción de las memorias locales de las mujeres víctimas directas e indirectas de accidentes por minas antipersonal (MAP), municiones sin explotar (MUSE) y artefactos explosivos improvisados (AEI), pertenecientes a las organizaciones de víctimas de estos artefactos en los municipios de Cocorná, San Francisco, San Luis, Oriente Antioqueño» auspiciado por Colciencias y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (Soto, 2015). Se pretendía con ello «Diseñar conjuntamente con las Asociaciones de Víctimas herramientas metodológicas para el proceso de reconstrucción de memoria y proyecto de vida a partir de su situación actual, involucrando elementos de rehabilitación tanto física como psicológica, e inclusión psicosocial» (Soto *et al.*, 2016, p.15).

Dentro del componente de rehabilitación psicosocial, por sugerencia de las víctimas pertenecientes a las asociaciones, se hizo un acercamiento a las instituciones educativas y, en particular, a los docentes para indagar sobre las prácticas educativas incluyentes que utilizan para atender dicha población. Para ello, y de acuerdo con el interés comprensivo-descriptivo del estudio, el método de investigación utilizado fue el hermenéutico; donde para lograr acercarse al conocimiento y poder obtener una visión más completa del fenómeno, además de la conversación con los profesores, se les aplicó una encuesta. La investigación se realizó en dos fases.

La primera fase tuvo que ver con el momento cualitativo, cuyo horizonte metodológico fue la hermenéutica que avala la posibilidad de «[...] relacionar

directamente la cuestión de la naturaleza científica de los estudios sociales con la posibilidad de una comprensión objetiva de una realidad esencialmente subjetiva» (Bauman, 2003, p. 16). El interés, en primer lugar, fue comprender la lógica de las prácticas educativas incluyentes de los maestros de las escuelas rurales de los municipios atravesados por el conflicto: Cocorná y San Francisco, del departamento de Antioquia.

Cocorná y San Francisco son municipios que pertenecen a la subregión del oriente antioqueño. En la figura 3 se encuentra la delimitación por regiones realizada por el Departamento Administrativo de Planeación y que se hace en áreas divididas a partir de «[...] la consideración de variables relacionadas con aspectos ambientales, físico-espaciales, económicos, culturales y sociales» (Grupo Bosques y Diversidad, 2017, p. 13). A través de la Ordenanza 41 de noviembre 30 de 1975, el departamento se dividió en nueve subregiones: Oriente, Magdalena medio, Nordeste, Bajo Cauca, Norte, Urabá, Suroeste, Occidente y Valle de Aburrá (Osorio, 2015).

Figura 3. Ubicación del oriente antioqueño.



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Oriente_antioque%C3%B1o#/media/Archivo:Colombia_-_Antioquia_-_Oriente.svg

A su vez, la subregión oriente se dividió en cuatro zonas o microrregiones: embalses, páramos, bosques y altiplano. La zona de bosques —donde se encuentran los municipios de Cocorná y San Francisco, en los que se concentra este análisis— tiene una extensión de 1035 km². Esto representa el 12.8 por ciento del territorio total del Oriente antioqueño. Para el año 2011 contaba con un estimado poblacional de 32.423 habitantes (Gobernación de Antioquia, 2011, p. 24). Esta zona posee además una especial riqueza natural y hace parte de las cuencas Rio Samaná Norte y Rio Claro-Cocorná Sur, con extensas áreas de bosques primarios y fauna exótica. Estas riquezas, más la ubicación estratégica, hacen que sea una zona muy llamativa para todos los grupos armados actores del conflicto armado en Colombia —paramilitares, guerrilleros y bandas criminales (Bacrim)—; lo que llevó a que durante los últimos años de la década del 90 y los primeros años del siglo XXI, el impacto del conflicto armado en esta zona no haya tenido precedentes.

La narración se convirtió en la técnica central para acercarse a conocer y comprender los sentidos sobre las prácticas educativas incluyentes de los docentes del área rural de los dos municipios. Esta llevó a formas de concebirse, definirse y de nombrar lo que pasa en la realidad. En este sentido, Zapata (2009) indica que:

Precisamente es la narración la que describe las múltiples transformaciones de la identidad personal, ofreciendo, a su vez, no un ámbito de caos y oscuridad, sino, por el contrario, la posibilidad de recolectar en un mismo relato la amplitud de transformaciones y descripciones que gestan una identidad personal, grupal o institucional. (p. 762)

El principal foco de interés consistió en develar las concepciones que tenían los profesores sobre los niños y jóvenes víctimas del conflicto, y las situaciones que estos han tenido que vivir; comprender la forma en que se han ido constituyendo las prácticas de aula en estas regiones donde el desplazamiento y el temor ha sido la constante; así como determinar el conocimiento que tienen estos actores sobre políticas de educación inclusiva implementadas en el país por más de 20 años. Para el acercamiento a los profesores se utilizó un taller como técnica de aproximación para conocer en profundidad y comprender en la conversación las historias que se han construido en la experiencia educativa vivida. Dicho taller fue organizado en cinco momentos, tal como se puede evidenciar en la tabla 1.

Tabla 1. Taller mi hacer como maestro del área rural de un municipio atravesado por la violencia.

Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5
Sensibilización	Conozco mis estudiantes y mi contexto de trabajo.	Conozco el modelo pedagógico de mi institución, el PEI y los planes de estudios.	Conozco lo que el país entiende por educación inclusiva.	Narro las necesidades de capacitación que tengo.
Actividad Autoconocimiento	Describo las NEE de mis estudiantes de acuerdo con el contexto donde laboro hoy.	Caracterizo el modelo pedagógico de la institución donde laboro.	Explico lo que entiendo y conozco sobre educación inclusiva, los apoyos que se tienen y lo que se hace en el aula de clase.	Planteo las necesidades de formación que considero mejorarían mi desempeño en el aula.

La segunda fase correspondió a la aplicación de la encuesta. La muestra se seleccionó de forma aleatoria, se convocaron a todos los docentes para participar en el conversatorio y se trabajó con 26 profesores que asistieron. Dicho número corresponde al 80% de los profesores de las instituciones oficiales de las zonas rurales de los municipios de San Francisco y Cocorná, en tanto que la población corresponde a 28 maestros (Nótese que el enfoque de Escuela Nueva en las escuelas rurales de Colombia, por la dispersión de la población rural lleva a que el promedio de docentes sea máximo de dos profesores por institución).

Los datos recolectados en el momento cuantitativo, a través de la encuesta, fueron almacenados en una hoja de cálculo de Excel y procesados a través del SPSS —*Statistical Package for the Social Sciences*, versión 21 para Windows—. Estos se analizaron mediante frecuencias absolutas y porcentajes, y se presentaron en tablas de frecuencia que muestran el porcentaje de respuestas para cada categoría de las variables incluidas en el estudio.

Resultados

Los resultados se organizaron de tal manera que den respuesta a las dos fases que se utilizaron en el diseño metodológico; por tanto, se inicia desarrollando los hallazgos que se dieron en el momento cualitativo y luego en el momento cuantitativo.

Fase cualitativa

El contexto del proyecto de investigación, la situación de vulnerabilidad y la falta de oportunidad educativa de los niños y jóvenes del área rural de los dos municipios más golpeados por el conflicto armado en el oriente antioqueño detectada llevó a que se realizara un acercamiento a los profesores, con el fin de indagar sobre las prácticas incluyentes de las instituciones educativas de la región vistas desde los cambios en la cultura, la política y las prácticas educativas. Es así como se inicia una conversación con los profesores orientada por un taller que se denominó «Mi hacer como maestro del área rural de un municipio atravesado por la violencia», en la que se indagó sobre cuáles eran las percepciones que se tenían sobre sus estudiantes (momento 2).

Hubo respuestas recurrentes que permitieron determinar que culturalmente la concepción tradicional de estudiante ha ido cambiando para entenderlos como estudiantes víctimas directas e indirectas del conflicto armado, situación que ha alterado sus vidas para siempre. Los cambios que se señalaron van desde la transformación de la estructura familiar por muerte de papá, mamá, hermanos o algún ser cercano. Esto hace que sus roles como hijo o hermano cambien y tengan que iniciar un nuevo papel de soporte o de líder en la familia, lo que lo hace una víctima indirecta del conflicto armado.

En lo geográfico cambió la topografía de su terruño, al existir zonas que antes eran rutas para desplazarse a las escuelas o zonas de trabajo y ahora son campos baldíos con amenaza de estar sembrados de minas antipersonal u otros artefactos explosivos; los cuales ponen en riesgo su vida en todo momento. En cuanto a lo económico, consideran que el desplazamiento y la imposibilidad de seguir trabajando la tierra por estar contaminada con minas antipersonal ha hecho que se fortalezca la pobreza en esta zona y que los niños y jóvenes sean víctimas directas de estos factores.

Es así como el 40% de docentes considera que los problemas relacionados con los aspectos emocionales y psíquicos de los estudiantes se deben a todas las secuelas que ha dejado la guerra. Estas han llevado a los estudiantes a graves depresiones, inestabilidades emocionales, no querer ingresar a la escuela o querer

abortar el proceso; situación para la cual los docentes, en su mayoría nuevos en la región, aducen no tener herramientas de cómo proceder para abordar exitosamente este compromiso, además de no tener ningún acompañamiento de la Secretaría de Educación, ni del MEN.

En cuanto a lo político, las prácticas incluyentes que los profesores aducen que realizan se basa en ser flexibles con los horarios de ingreso y egreso; esto debido a los largos recorridos de los estudiantes para ir a la institución educativa. Asimismo, manifiestan que se apoyan en la flexibilidad y creatividad de los planes de estudio de la propuesta de Escuela Unitaria que se ha fortalecido en Colombia, donde se usan cartillas que son flexibles y permiten a los estudiantes ir de acuerdo a su nivel.

No obstante, en los municipios de San Francisco y Cocorná, los docentes sienten que les falta capacitación y que no se les han brindado las herramientas y el apoyo necesarios para la atención de la diversidad de situaciones que viven sus estudiantes; no solo para los que tienen alguna discapacidad —enfoque tradicional—, sino también para aquellos niños y jóvenes que han sufrido desplazamiento forzado, maltrato físico, violencia intrafamiliar, trabajo forzado y han sido víctimas directas o indirectas del conflicto armado.

La anterior afirmación se basa en varios factores: el primero tiene que ver con las características y condiciones de los estudiantes en las instituciones rurales de dichas regiones, versus lo que se ha entendido por educación inclusiva. Aunque los docentes plantean situaciones como el desplazamiento, el maltrato físico, víctimas del conflicto, la violencia intrafamiliar y el trabajo forzado; estas no fueron el foco de sus respuestas, a pesar que en las conversaciones del momento cualitativo manifestaron que todos los estudiantes de dichas instituciones son de cierta manera víctimas directas e indirectas del conflicto, situación que ha cambiado sus vidas. En la indagación sobre las prácticas incluyentes, las entienden basados en la discapacidad; tal como lo han escuchado en las instituciones donde han laborado antes.

La segunda cuestión es que siguen entendiendo la propuesta de apoyo para las instituciones educativas incluyentes que emerge del Decreto 1421 de 2017, en el que se fortalece la figura del maestro de apoyo; quien tiene como tarea las funciones de asistencia y transformación de las instituciones educativas con el fin de fortalecer la educación inclusiva, como la ayuda a estudiantes con discapacidad —tradicional—. Añoran tener más profesores de apoyo que acudan a sus instituciones y saquen los estudiantes a refuerzos en las áreas y les den estrategias de aula para esta población; dado que la mayoría de los estudiantes tienen un diagnóstico de discapacidad psicosocial mental, la cual deriva en problemas emocionales, psíquicos y déficit de atención; muchos de ellos generados por las situaciones de violencia vividas.

En este caso, se podría afirmar que no se ha logrado una transición efectiva desde la praxis entre el Decreto 366 de 2009 y el Decreto 1421 de 2017, el cual tiene como objetivo reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad —en el marco de la educación inclusiva— en los aspectos de acceso, permanencia y calidad. Esto con el fin de eliminar las barreras en la educación y promover el aprendizaje significativo y de calidad, en condiciones de equidad y justicia entre la comunidad educativa.

En la región solo hay un maestro de apoyo, quien debe atender cuatro o cinco instituciones con sus respectivas sedes. Esto quiere decir que el apoyo llega a las sedes una vez cada cuatro o cinco meses, por lo tanto, los docentes se ven en la obligación de acudir al centro de salud en busca de alguna orientación para el manejo de dicha población. Dichas asesorías se dan desde lo clínico, no desde lo pedagógico; con lo cual, el docente no tiene herramientas para trabajar en el aula. Esto se ve reflejado en el siguiente fragmento de la entrevista hecha a uno de los docentes:

Yo llegué a este pueblo y nadie me dijo que debía de cuidarme en los desplazamientos, ni mucho menos que muchos de nuestros caminos podían estar minados, menos me brindaron el apoyo cuando llegué al aula de clase y me encontré con varios niños que presentaban retraso mental, les faltaba alguna parte de su cuerpo o tenían problemas de desplazamiento; busqué ayuda y me dijeron que no la había, que si necesitaba reportar algún caso de un niño fuera al centro de salud. Cuando fui me dijeron que solo me ayudaban para diagnosticar los niños pero que yo debía de buscar la forma de que ellos aprendieran. El gobierno nos abandonó, aquí trabajamos como podemos y hacemos lo mejor con lo poco que contamos para sacar adelante a nuestros estudiantes. (Comunicación personal, marzo de 2015).

Esto ha ocasionado que los docentes sientan que no cuentan con el saber apropiado ni las herramientas necesarias para ayudar a los estudiantes a construir o a fortalecer un proyecto de vida, y así poder brindarles una educación de calidad. Sumado lo anterior a la carencia de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), diseñado para tener en cuenta las necesidades de los grupos poblacionales más vulnerables; lo que ocasiona que no se den prácticas inclusivas en pro de una transformación del contexto institucional, puesto que en los PEI no se están realizando los ajustes razonables necesarios y encaminados a los diversos estamentos que lo comprenden —manual de convivencia, misión, visión, protocolos de atención a la población vulnerable, entre otros— para que el proceso de inclusión educativa sea significativo; es decir, que la población más vulnerable pueda acceder a él

en términos de calidad y no de cantidad. La siguiente afirmación de una de las docentes entrevistadas da cuenta de lo que se afirma:

Nuestro PEI solo es un adorno para la institución, porque muchos de nosotros no lo conocemos y menos está diseñado pensando en la realidad de nuestros estudiantes, yo llevo 10 años trabajando en este pueblo y nunca me han dicho cuál es el modelo pedagógico con el cual yo debo de trabajar, ahora usted cree que nos va ayudar a resolver los problemas que tenemos con nuestros estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. (Comunicación personal, marzo de 2015)

Por último, se encuentra la solvencia en pedagogía de los docentes, ya que las respuestas ante la pregunta abierta que se les hizo en la encuesta sobre el enfoque pedagógico permiten determinar que menos de la mitad (44,4%) tiene claridad sobre el enfoque activo de la Escuela Nueva, que es la propuesta como modelo flexible del MEN para las zonas rurales.

Análisis cuantitativo

Como se señaló anteriormente, se encuestaron 26 docentes; de estos, tal como se muestra en la Tabla 2, la mitad indicó desempeñarse en el nivel preescolar y la básica primaria, el 38,5% exclusivamente en básica primaria, el 7,7% son docentes de preescolar, y solo uno de ellos (3,8%) era docente de apoyo (Decreto 1421 de 2017). El hecho de que los docentes no estén dedicados a un nivel específico de la básica primaria responde a que son docentes multigrado del área rural, y en Colombia se emplea el modelo de Escuela Nueva en estas zonas. Modelo pedagógico flexible que busca fortalecer la cobertura de la educación. Llama la atención que en la muestra solo había un maestro de apoyo del programa unidad de atención integral (UAI), para la zona rural de dos municipios, ya que, de acuerdo con la política de inclusión colombiana, este profesor es el encargado de apoyar a la institución educativa sobre las transformaciones curriculares, administrativas y de aula que deben realizarse para atender a los estudiantes que lo necesiten; así mismo, debe capacitar a los otros profesores y directivos docentes.

Tabla 2. Clasificación de los docentes según el nivel en que desempeñan sus funciones.

Nivel en que desempeña la labor docente	Nº de docentes	%
Preescolar	2	7,7%
Básica primaria	10	38,5%
Preescolar y básica primaria	13	50,0%
Docente de apoyo	1	3,8
Total	26	100,0

Al indagar si las docentes tenían estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en las aulas de clase, su respuesta fue afirmativa; los datos de la tabla 3 revelan que tres son los motivos mayoritarios. Se destaca, en primer lugar, la discapacidad cognitiva, ya que el 52% de las docentes encuestadas señaló que en su salón hay niños que presentan esta condición. En segundo lugar, el 36% afirmó que una de las NEE de esta población es ocasionada por aspectos emocionales. Por último, se encuentra el déficit de atención, el cual fue reportado por el 20% de las docentes como causa de las necesidades especiales de los niños a su cargo; por lo que podría afirmarse que, de cada diez docentes de San Francisco y Cocorná, dos atienden en sus salones de clase alumnos con déficit de atención. Las discapacidades motoras (8%) y auditiva o psíquica (4%) son las de menor presencia en los niños con NEE de la zona rural de los municipios del oriente antioqueño.

Tabla 3. Caracterización de los estudiantes con NEE. Instituciones del área rural de San Francisco y Cocorná- Antioquia. Colombia, 2016.

Tipo	Sí		No	
	Nº	%	Nº	%
Déficit atención	5	20,0	20	80,0
Discapacidad cognitiva	13	52,0	12	48,0
Discapacidad motora	2	8,0	23	92,0
Emocional	9	36,0	16	64,0
Limitación Auditiva	1	4,0	24	96,0
Limitación Visual	0	--	25	100,0
Psíquica	1	4,0	24	96,0

En las respuestas, los profesores interpretan las necesidades educativas de los estudiantes que han tenido que vivir el conflicto: estudiantes con problemas emocionales (36%), déficits de atención (20%) y psíquicas (4%). En conjunto totalizan un 60%, el cual es un indicador del grado de afectación indirecta por el conflicto armado de los estudiantes de las zonas rurales de estos dos municipios.

En la tabla 4 se aprecia que el 68% de los docentes entrevistados en San Francisco y Cocorná no se han capacitado en temáticas relacionadas con los procesos de atención a las personas con NEE. Sin embargo, entre los que afirman haberse capacitado —ocho docentes, 32%—, el 62,5% no indica la temática en la cual se capacitaron. Las temáticas de capacitación citadas por las tres docentes restantes son accesibilidad digital, ritmos de aprendizaje y cursos sobre la discapacidad.

Tabla 4. Capacitación de los docentes sobre los procesos de atención a personas con necesidades educativas especiales. Instituciones del área rural de San Francisco y Cocorná- Antioquia. Colombia, 2016.

Se ha capacitado sobre los procesos de atención a las personas con necesidades educativas especiales	Nº de docentes	%
Sí	8	32,0
No	17	68,0
Total	25	100,0

La respuesta sobre los enfoques pedagógicos que utilizan los docentes entrevistados en San Francisco y Cocorná permite entender que hay confusión en la comprensión que tienen sobre pedagogía, ya que la confunden con estrategias de educación —flexibilidad—, procesos de desarrollo —ritmos de aprendizaje—, entre otros. Estos resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Enfoque pedagógico en el que se apoya la institución para atender diversidad de los estudiantes, según los docentes. Instituciones del área rural de San Francisco y Cocorná- Antioquia. Colombia, 2016.

Enfoque pedagógico en el que se apoya la institución para atender diversidad de los estudiantes	Nº de docentes	%
Escuela Nueva Pedagogía Activa	8	44,4
Flexible	5	27,8
Humanista	2	11,1
Inclusión	1	5,6
Ritmos de aprendizaje	2	11,1
Total	18	100,0

De igual manera en la tabla 6 se destaca que apenas dos docentes (7,7%) afirman que cuentan con la colaboración de la maestra de apoyo, de la Unidad de Atención Integral (UAI), o de algunos profesionales o instituciones —hospitales— para los estudiantes que tienen NEE. Esta cifra debe alertar a las autoridades educativas, por cuanto en estas instituciones se atienden estudiantes bajo la figura de la inclusión; pero si no se tienen las herramientas necesarias para que esa atención sea eficaz, poco se logra para que dichos niños se incorporen a las actividades escolares y a la sociedad, dado que presentan características particulares. Estos apoyos consisten, según uno de los docentes, en ayuda de la docente de apoyo, IPS —salud—, comisaría de familia; en tanto que otro manifestó la presencia de psico-orientadora y/o psicólogo.

Tabla 6. Apoyo para los procesos de educación inclusiva de los estudiantes de las. Instituciones del área rural de San Francisco y Cocorná- Antioquia. Colombia, 2016.

¿Cuenta con la ayuda de la maestra de apoyo, con UAI o con el apoyo de algunos profesionales o instituciones (hospitales) para los procesos de integración de los estudiantes que tiene incluidos?	Nº de docentes	%
Sí	2	7,7
No	24	92,3
Total	26	100,0

Análisis cualitativo

Discusión de los resultados.

El lenguaje de los derechos desempeña un papel importante en el discurso público: insiste en la idea de una reclamación urgente basada en la justicia. Decir que las personas tienen derecho a algo, es decir, que están legitimadas para exigirlo con urgencia [...] Por lo tanto, la reparación de la niñez y la juventud en el desplazamiento implica la restitución de sus derechos y su acogimiento en el seno de la sociedad. (Nussbaum, 2006, p. 288).

En la búsqueda de resarcir los derechos a la población víctima del conflicto armado desde el enfoque diferencial, ha habido un particular interés en la niñez y la juventud y en su educación; esta última vista como uno de los derechos fundamentales de dicho segmento de la población. Es así como en la última década (2005–2015) las políticas generadas desde el Estado colombiano para tratar de aminorar el impacto en la educación de las jóvenes generaciones desde el enfoque diferencial, han conducido a una prolífera normatividad.

En 2005 el MEN de Colombia expidió los lineamientos de política educativa a poblaciones vulnerables, en los cuales se plantean las situaciones de riesgo que acompañan el desarrollo educativo de los niños y los adolescentes como uno de los grupos vulnerables de atención prioritaria, los afectados por la violencia —población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados—. Unos años después —y luego de un espacio de coordinación y articulación en la búsqueda de garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes en situaciones de conflicto o desastre natural— emerge en Colombia la Mesa Nacional de Educación en Emergencias, liderada por UNICEF y co-liderada por el Consejo Noruego para los Refugiados (CNR) y el MEN; de la cual salen unos lineamientos para la educación en emergencia. Se reconoce que hay poblaciones estudiantiles que, como fruto del conflicto armado, han tenido que dejar atrás su hogar y retomar desde la cabecera de un casco urbano, u otro lugar seguro, su proceso educativo. Se considera que dicha situación es transitoria y que dichos lineamientos así lo demuestran.

En el 2014, el MEN, apoyado por la Fundación para el Fondo de Educación del Refugiado, publicó los «Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno». Desde un enfoque diferencial retoma poblaciones que han sido consideradas vulnerables, como los niños y jóvenes de grupos étnicos, afrodescendientes, desplazados y en situación de discapacidad.

Como un hito en la historia de la educación inclusiva en el país, dichos lineamientos la retoman como la propuesta de atención educativa para la población vulnerable por el conflicto armado. Hito debido a que en el mundo nace la educación inclusiva desde los debates que se han dado para responder a los derechos educativos de la población en situación de discapacidad. Eadsne (2011 citado por Chiner y Cardona, 2013), al hablar de la educación inclusiva afirma que:

La educación inclusiva es un concepto que permite que los estudiantes con diversas necesidades sean ubicados y reciban instrucción en las escuelas y aulas ordinarias. Se puede entender como «[...] la presencia (el acceso a la educación y la asistencia a la escuela), participación (calidad de la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos) y logro (procesos y resultados de aprendizaje durante el plan de estudios) de todos los estudiantes en las escuelas ordinarias». (p. 2).

Lo anterior sugiere que, desde la normatividad educativa, la educación inclusiva está llamada a tomar otra forma en la propuesta de educación para todos —donde nace la educación inclusiva—, y no solo desde y para la población con discapacidad. De acuerdo con las cifras planteadas, Colombia debe hacer de dicha problemática una de sus prioridades; De ahí que a pesar del desconocimiento que demostraron los maestros de las áreas rurales de los dos municipios donde se realizó la investigación sobre la educación inclusiva, esta lleva más de 10 años instalada en el país, lo que hace que existan avances.

El crecimiento de la matrícula para población con discapacidad ha sido considerable. A partir del año 2005, el Ministerio orientó la destinación de recursos del presupuesto para la implementación del programa de inclusión para la población con NEE, logrando en 2010 un aumento en la asignación de recursos que por transferencia se distribuyen a la entidad territorial, acorde con el número de niños, con discapacidad o limitaciones, atendidos. Este resultado positivo se debe, entre otros factores, al diseño, desarrollo e implementación de metodologías flexibles de atención educativa que permiten atender con calidad y pertinencia las necesidades específicas de la población vulnerable y diversa. Estos modelos cuentan con estrategias escolarizadas y semiescolarizadas que se implementan tanto en zonas rurales como urbanas, de acuerdo con las edades y los niveles educativos de los beneficiarios; estos procesos alternativos de aprendizaje incluyen atención psicosocial, seguimiento a la permanencia escolar y tutorías en los hogares para quienes presenten riesgo de desertar. (MEN, 2014a, p. 28).

En este orden de ideas, se podría definir la educación inclusiva como el proceso por medio del cual una sociedad valora la educación como un elemento fundamental para el desarrollo de todos sus ciudadanos; asunto que puede tener implicaciones trascendentes en el futuro de una comunidad. Pero la realidad es otra. En los municipios del oriente antioqueño, específicamente en Cocorná y

San Francisco, muchos docentes desconocen las herramientas necesarias para la atención de esta población a pesar de que lo establece la Ley 1618 del 2013 en su artículo 11 y el Decreto 1421 de 2017; el cual permite una inclusión real que fomenta el acceso, la permanencia, la calidad, el aprendizaje significativo y la enseñanza para la diversidad de todos los niños y jóvenes de la escuela.

Conclusiones

En Colombia se han logrado avances en la educación inclusiva, lo cual se evidencia en el número de estudiantes en situación de vulnerabilidad matriculados. Este es el caso del reporte de 130.840 estudiantes con discapacidad y de 9.537 estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el SIMAT del 2015; así mismo, puede observarse en el *Informe Educación para Todos: Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. (Unesco, 2014). Sin embargo, en las zonas rurales y municipios lejanos el proceso de inclusión apenas está iniciando, aunque el país ha identificado las diferentes situaciones que llevan a la exclusión educativa y ha implementado políticas para un plan de cubrimiento gradual, existen fenómenos como el conflicto armado que transforman y complejizan el panorama.

La situación de vulnerabilidad que viven los estudiantes de estas zonas rurales debe permitir implementar estrategias que posibiliten dar continuidad a sus procesos de formación, brindándoles las herramientas necesarias para que se cualifiquen en aras de fortalecer su proyecto de vida dar tránsito a la educación; máxime en el momento de posconflicto, donde la educación será un factor determinante para alcanzar la paz.

La normativa del Ministerio de Educación Nacional sobre educación en emergencias, y los *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a la Población Afectada por la Violencia* (2014) deben ponerse en marcha junto con la propuesta de educación inclusiva pensada para el país. Mientras las docentes reportan la falta de acompañamiento profesional para atender este tipo de población, la falta de recursos, la necesidad de jornadas de capacitación con profundización en el tema de la inclusión escolar, entre otras; la educación inclusiva solo será un ideal.

Los docentes siguen exigiendo capacitación en temas como problemas de aprendizaje, discapacidad cognitiva, accesibilidad digital, capacidades o talentos excepcionales, diversidad, abandono infantil, abuso sexual, estrategias de inclusión en el aula. De igual modo demandan formación en estrategias de lectoescritura, estrategias de aula para estudiantes con discapacidad cognitiva, lenguaje de señas, hiperactividad, manejo de la agresividad; al igual que NEE y protocolos, crear

rutas de atención públicas y demás temáticas que conlleven a los estudiantes a un buen desarrollo.

No es raro que las respuestas de los docentes coincidan en que no cuentan con los materiales adecuados para atender las necesidades y apoyar el proceso educativo de la diversidad. Al comparar estos resultados con los de otras investigaciones en el mundo, se ve como ello es el clamor de todos: “The need to provide adequate resources to inclusive classes is never been more critical. In addition, there should be an increasing effort in promoting inclusive education” (Ali *et al.*, 2006, p. 43).

Máxime en estas regiones donde se encuentran niños y jóvenes que requieren atención especial por ser una zona de desminado que alberga víctimas de minas y sus familiares. Si bien muchos de los niños y jóvenes que asisten a estas instituciones no son víctimas directas de minas, sí son víctimas indirectas y, por tanto, deben ser atendidos de manera diferenciada. La educación inclusiva es entonces también una oportunidad para atender la diversidad de situaciones y condiciones de los estudiantes de las zonas rurales víctimas directas e indirectas del conflicto, que se reincorporarán a la sociedad y que están en la etapa escolar.

Se ve la necesidad de fortalecer la educación inclusiva desde múltiples miradas pedagógicas y sociales. En este sentido, las dificultades han estado centradas en aquellas barreras que se presentan a nivel actitudinal debido al desconocimiento de la diversidad presente en las aulas de clase. Esto ha llevado a las comunidades educativas a repensarse la educación y transformar el pensamiento del directivo y del docente en aras de la innovación, para poder cumplir con los requerimientos de las políticas educativas encaminadas a proyectar instituciones para todos y todas. esto a su vez se ha transformado en un reto que conlleva a una lectura de contexto permanente que permita identificar aquellas barreras que pueden ser excluyentes para el acceso y permanencia y, de esta manera, poder generar los ajustes razonables necesarios en términos de infraestructura, didáctica, recursos y metodologías flexibles que posibiliten el desarrollo de una educación inclusiva con calidad y pertinente los estudiantes.

Referencias

- Ahmmmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2013). Variables affecting teacher's intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh, *Disability and Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>

- Ainscow, M. (septiembre de 2019). Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan». En Unesco, *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Cali, Colombia. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100010
- Ali, M. M., Mustapha, R. y Jelas, Z. M. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21(3), 36-44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843618>
- Azorín, C., Arnaiz, P. y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-2045. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14054387002/html/index.html>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Benomir, A., Nicolson, R. y Beail, N. (2016). Attitudes towards people with intellectual disability in the UK and Libya: A cross-cultural comparison. *Research in Developmental Disabilities*, 51-52, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.009>
- Bilak, A., Caterina, M., Charron, G., Crozet, S., Rubio, L., Foster, F., Ginnetti, J., Giorgi, J., Glatz, A-G., Guyon, K., Howard, C., Kesmaecker-Wissing, M., Kilany, S., Klos, J., Kok, F., McCallin, B., Pagot, A., Rushing, E., Spurrell, C., Swain, M.,... (2015). *Global Overview 2015: People internally displaced by conflict and violence*. Internal Displacement Monitoring Centre and Norwegian Refugee Council. <https://www.internal-displacement.org/publications/global-overview-2015-people-internally-displaced-by-conflict-and-violence>
- Casado-Neira, D. (2014). Las marcas en el cuerpo de la víctima: la veracidad encarnada en la violencia de género. *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural*, 4, 359-380. <https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/4057/4407>

- Chiner, E. & Cardona, M. (2013). Inclusive Education in Spain: How do Skills, Resources, and Supports Affect Regular Education Teachers' Perceptions of Inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Constitución Política de Colombia. Art. 1. Julio 7 de 1991. (Colombia). Imprenta Nacional de Colombia.
- Constitución Política de Colombia. Art. 13. Julio 7 de 1991. (Colombia). Imprenta Nacional de Colombia.
- Convenio 483 MEN-Unicef-NRC-COL. (2023). *Recomendaciones para la construcción de una política intersectorial de protección integral de la escuela frente a los efectos del conflicto armado*. https://opcionlegal.org/sites/default/files/escuela_protegida.pdf
- Correa Alzate, J., y Suárez Vallejo, J. (2021). Relaciones entre educación e inclusión. *Boletín Redipe*, 10(8), 93-107. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1387>
- Correa Restrepo, M. y Pastor Durango, M. (2010). Caer en la trampa: el accidente por mina antipersonal. La experiencia de los sobrevivientes, Antioquia, Colombia, 2007. *Iatreia*, 23(3), 212-219. <http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v23n3/v23n3a03.pdf>
- DANE (Dirección Administrativa Nacional de Estadística). (2017). *En 2016 la pobreza multidimensional se ubicó en 17,8%, la pobreza monetaria en 28,0%, la pobreza extrema en 8,5% y el coeficiente de Gini en 0,517*. DANE. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/cp_pobreza_16.pdf
- DANE (Dirección Administrativa Nacional de Estadística). (2020). *Mujeres rurales en Colombia*. DANE. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/sep-2020-%20mujeres-rurales.pdf>
- DANE (Dirección Administrativa Nacional de Estadística y Sistema Estadístico Nacional) y SEN. (2020). *Guía para la inclusión del enfoque diferencial e interseccional*. DANE. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/guia-inclusion-enfoque-difencias-intersecciones-produccion-estadistica-SEN.pdf>

- DANE (Dirección Administrativa Nacional de Estadística). (2022). *Comunicado de prensa. Pobreza monetaria. Año 2021*. DANE. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2021/Comunicado-pobreza-monetaria_2021.pdf
- De Boer, A. A. & Munde, V. S. (2015). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179-187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>
- Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Ministerio de Educación Nacional. Agosto 29 de 2017. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Decreto 366 de 2009. *Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Justicia y del Derecho. Febrero 9 de 2009. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Dirección para la Acción Integral contra Minas Antipersonal DAICMA. (2016). *Víctimas de minas antipersonal y municiones sin explotar*. DAICMA.
- Echeita Sarrionandí, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 28-45. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Franco, A. (2013). Experiencias de violencia y de restitución en sobrevivientes de minas antipersonales en el Magdalena Medio colombiano. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(1), 153-176. <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/298>
- Fundación Mi Sangre. (2015). *Informe de Gestión 2015*. <https://fundacionmisangre.org/informe2015/files/basic-html/page20.html>
- Fundación Saldarriaga Concha. (23 de octubre de 2018). *Cuál es el panorama de la educación para personas con discapacidad en Colombia*. <https://www.>

saldarriagaconcha.org/cual-es-el-panorama-de-la-educacion-para-personas-con-discapacidad-en-colombia/

- García-Cepero, M. C. e Iglesias-Velasco, J. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 423-444. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040>
- Gobernación de Antioquia (2011). *Anuario estadístico de Antioquia 2011*. <https://biblioteca.sanmartin.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5168>
- Gómez Arias, R. D. (2018). Las políticas públicas: entre la teoría y la práctica. *ÁNFORA*, 26(46), 191-216. <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n46.2019.561>
- Grupo Bosques y Diversidad. (2017). *Plan de manejo ambiental distrito regional de manejo integrado El Capiro*. <https://www.cornare.gov.co/SIAR/Plan-de-manejo/DRMI-el-capiro/Plan-de-Manejo-DRMI-El-Capiro.pdf>
- IFRC International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. (2006). *Findings of the vulnerability and capacity analysis in Maduvvaree and Meedhoo*. IFRC.
- Laurido Fory, A. Medina Yule, J. y Salazar Cuenca, M. (2021). *Proyección personal de estudiantes con discapacidad a partir de la vivencia del proceso de inclusión educativa* (trabajo de grado). Universidad del Valle, Cali, Colombia. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/20707>
- Ley 1448 de 2011. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Junio 10 de 2011. DO: 48096. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Ley 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*. Febrero 27 de 2013. DO: 48717. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

- Ministerio de Educación Nacional MEN (2005). *Lineamientos de Política Educativa a Poblaciones Vulnerables*. MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2014a). *Revisión nacional 2015 de la Educación para Todos: Colombia*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2014b). *Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno*. MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-351548.html>
- Molina Marín, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86-104. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660909006/html/>
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Orejuela, D. (2017). *Apoyo social y calidad de vida en víctimas de mina antipersonal, munición sin explotar o artefacto explosivo improvisado en Colombia* (trabajo de grado). Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia. https://biblioteca.bucaramanga.upb.edu.co/docs/digital_35083.pdf
- Osorio Patiño, L. (2015). *Ordenanza 41 de noviembre 30 de 1975*. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14764/1/OsorioLeidy_2015_Delimitaci%C3%B3nPlaneaci%C3%B3nTerritorio%20.pdf
- Soto Builes, N. (2015). Crónicas sobre cuerpo, discapacidad y transformación de los proyectos de vida de las víctimas de MAP y MUSE. *II International Meeting on Technologies and Innovation for Humanitarian Demining*. Universidad de Medellín, Colombia.
- Soto Builes, N. y Arcila Rojas, C. (2017). Desplazamiento, Discapacidad, Educación. En Valencia, P. (Ed.) *Desplazamiento, Discapacidad, Educación Desplazamiento Forzado: estado de la cuestión y perspectivas* (pp. 314-367). Sello Editorial Universidad de Medellín.

- Soto Builes, N., Morillo Puente, S. y Cedeño, F. (2016). La educación inclusiva en Colombia: Caracterización. En Vargas Segura, R. y Alves da Costa, V. (Ed.), *Educación inclusiva en América Latina* (pp. 93-119). Publicaciones Académicas CAPUB.
- Tapiero, A. (2018). *Empoderamiento en la Política Educativa en Colombia* (tesis de maestría). Universidad Católica de Colombia. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/23029/1/TESIS%20DEFINITIVA%20PARA%20IMPRIMIR%20A%2012%20DE%20FEBRERO%20DE%202019.pdf>
- Turvill, E. y De Dios, H. (2009). *Participatory capacity and vulnerability analysis training pack*. Oxfam GB.
- Twigg, J. (2014). Attitude before method: Disability in vulnerability and capacity assessment. *Disasters*, 38(3), 465-482. <https://doi.org/10.1111/disa.12066>
- Unesco. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625_spa
- Unesco. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. ONU y Ministerio de Educación y Ciencia de España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos de los niños*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Unesco. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_spa
- Vélez Latorre, L. (2013). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes* (tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I. & Wisner, B. (2004). *At risk: Natural hazards, people's vulnerability and disasters*. Routledge.

Zapata, G. (2009). Ética, fenomenología y hermenéutica en P. Ricoeur. *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, 3, 753-768 . https://www.clafen.org/AFL/V3/753-768_Zapata.pdf