



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 17 de Marzo del 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Yenny Catherine Tierradentro Alvarado, con C.C. No. 26450902, Lida Maritza Valencia Tocoche, con C.C. No. 25560445.

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o titulado Prácticas de Inclusión y Exclusión en los Niños y Niñas Indígenas en el Grado Quinto de Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora Del Socorro, De La Vereda El Socorro, En El Pital- Huila

Presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de Magister en educación para la inclusión;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Vigilada Mineducación



**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN DE BIBLIOTECAS**



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Prácticas de Inclusión y Exclusión en los Niños y Niñas Indígenas en el Grado Quinto de Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora Del Socorro, De La Vereda El Socorro, En El Pital- Huila.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Tierradentro Alvarado	Yenny Catherine
Valencia Tocoche	Lida Maritza

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cachaya Bohórquez	María Angélica

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en educación para la inclusión

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en educación para la inclusión

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 141

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



Diagramas ___ Fotografías Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___ Grabados ___
Láminas ___ Litografías ___ Mapas Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas
o Cuadros

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

	Español	Inglés
1.	Inclusión	inclusion
2.	Exclusión	exclusion
3.	Indígenas	indigenous
4.	Prácticas	practices
5.	primaria	primary

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El aula suele convertirse en un escenario en el cual se reproducen discursos y dinámicas excluyentes que inciden en la perpetuación de problemáticas relacionadas con exclusión, racismo y discriminación. Al mismo tiempo, la escuela es el escenario potencial para generar una transformación cultural fomentada en la inclusión, sobre todo en el desarrollo social de las poblaciones indígenas. El objetivo general de este estudio es analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto en una institución educativa en zona rural del departamento del Huila. Para ello, se realizó un estudio cualitativo de orden fenomenológico, con 16 estudiantes entre los 9 y 10 años, mediante la observación, la entrevista, la cartografía social y la realización de un taller.

Los resultados muestran que las prácticas de inclusión se presentan en las actividades de interacción, aceptación, diálogo, compartir; y las prácticas de exclusión se dan en contextos de



aislamiento, en los que predomina la burla, la antipatía, la información desvirtuada y la nocomprensión del idioma. Se concluye que las nociones que tienen los estudiantes sobre la condición indígena es parte de un imaginario colectivo, tradicional y de lo aprendido en la escuela, razón por la que influyen en situaciones propias de la cotidianidad e interacción dentro de un contexto, el cual es delimitado por el entorno social, geográfico e histórico. Sin embargo, la espontaneidad de los estudiantes y la maduración de los procesos educativos, también hacen parte del ejercicio de dichas prácticas.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The classroom tends to become in a setting with a reproduction of situations related to exclusion, and problematic aspects such as racism and discrimination. At the same time, the school is an important setting for transforming the culture of inclusion and social development of indigenous communities. The general objective of this study is to analyze the student practices of inclusion and exclusion, in indigenous boys and girls of the fifth grade in an educational institution in the rural area of the department of Huila. For this, a phenomenological qualitative study was carried out, with 16 students of 9 and 10 years old, through observation, interview, social cartography and the realization of a workshop.

The results show that inclusion practices are presented in the activities of interaction, acceptance, dialogue, sharing; and the practices of exclusion occur in contexts of isolation, where ridicule, antipathy, distorted information and lack of understanding of the language predominate.

It is concluded that the notions that students have about the indigenous condition, is part of a traditional collective imagination and of what has been learned in school. For this reason, this influences the daily life and the interaction within the context, and this context is delimited by the social, geographical and historical environment. However, the spontaneity of the students and the maturation of the educational processes are also part of the exercise of these practices.



APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Henry Steven Rebolledo Cortes

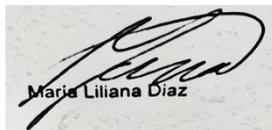
Firma:



Firma

Nombre Jurado: María Liliana Díaz

Firma:



María Liliana Díaz

Prácticas de Inclusión y Exclusión en los Niños y Niñas Indígenas en el Grado Quinto de
Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora Del Socorro, De La Vereda El
Socorro, En El Pital- Huila.

Investigadoras:

Lida Maritza Valencia Tocoche y Yenny Catherine Tierradentro Alvarado

Maestría En Educación Para La Inclusión

Derechos Humanos Y Diversidad

Facultad De Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, 2021

Prácticas de Inclusión y Exclusión en los Niños y Niñas Indígenas en el Grado Quinto de
Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora Del Socorro, De La Vereda El
Socorro, En El Pital- Huila.

Investigadoras:

Lida Maritza Valencia Tocoche y Yenny Catherine Tierradentro Alvarado

Asesora:

María Angélica Cachaya Bohórquez

Magister en Educación

Maestría En Educación Para La Inclusión

Derechos Humanos Y Diversidad

Facultad De Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, 2021

Dedicatoria

A mi esposo José Gregorio y a mis dos hijos, José Fernando y Claudia Alejandra, quienes han sido fuerza e inspiración en este proceso.

Yenny Catherine Tierradentro Alvarado.

A mi esposo e hijos por su lealtad y apoyo incondicional en el alcance de mis sueños y metas.

Lida Maritza Valencia Tocoche

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento principalmente a Dios, quien ha sido mi mayor fortaleza y fuente de sabiduría; a mi familia por su fiel acompañamiento. De igual manera, agradezco a la Universidad Surcolombiana que, como institución, estuvo dispuesta a darnos la oportunidad de aprender mediante los valiosos conocimientos de cada uno de los y las docentes.

Yenny Catherine Tierradentro Alvarado.

Expreso mi gratitud a Dios quien cada día me llena de bendiciones, de fuerza y motivación. A mi familia, por su apoyo moral y económico. Estoy particularmente agradecida con los docentes y con la Universidad Surcolombiana, ya que nos ofrecieron un excelente proceso de aprendizaje y de orientación para lograr este sueño.

Lida Maritza Valencia Tocoche

Resumen

El aula suele convertirse en un escenario en el cual se reproducen discursos y dinámicas excluyentes que inciden en la perpetuación de problemáticas relacionadas con exclusión, racismo y discriminación. Al mismo tiempo, la escuela es el escenario potencial para generar una transformación cultural fomentada en la inclusión, sobre todo en el desarrollo social de las poblaciones indígenas. El objetivo general de este estudio es analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto en una institución educativa en zona rural del departamento del Huila. Para ello, se realizó un estudio cualitativo de orden fenomenológico, con 16 estudiantes entre los 9 y 10 años, mediante la observación, la entrevista, la cartografía social y la realización de un taller.

Los resultados muestran que las prácticas de inclusión se presentan en las actividades de interacción, aceptación, diálogo, compartir; y las prácticas de exclusión se dan en contextos de aislamiento, en los que predomina la burla, la antipatía, la información desvirtuada y la no comprensión del idioma. Se concluye que las nociones que tienen los estudiantes sobre la condición indígena es parte de un imaginario colectivo, tradicional y de lo aprendido en la escuela, razón por la que influyen en situaciones propias de la cotidianidad e interacción dentro de un contexto, el cual es delimitado por el entorno social, geográfico e histórico. Sin embargo, la espontaneidad de los estudiantes y la maduración de los procesos educativos, también hacen parte del ejercicio de dichas prácticas.

Abstract

The classroom tends to become in a setting with a reproduction of situations related to exclusion, and problematic aspects such as racism and discrimination. At the same time, the school is an important setting for transforming the culture of inclusion and social development of indigenous communities. The general objective of this study is to analyze the student practices of inclusion and exclusion, in indigenous boys and girls of the fifth grade in an educational institution in the rural area of the department of Huila. For this, a phenomenological qualitative study was carried out, with 16 students of 9 and 10 years old, through observation, interview, social cartography and the realization of a workshop.

The results show that inclusion practices are presented in the activities of interaction, acceptance, dialogue, sharing; and the practices of exclusion occur in contexts of isolation, where ridicule, antipathy, distorted information and lack of understanding of the language predominate. It is concluded that the notions that students have about the indigenous condition, is part of a traditional collective imagination and of what has been learned in school. For this reason, this influences the daily life and the interaction within the context, and this context is delimited by the social, geographical and historical environment. However, the spontaneity of the students and the maturation of the educational processes are also part of the exercise of these practices.

Contenido

Introducción	10
1. Planteamiento del Problema	11
2. Justificación	16
3. Antecedentes de Investigación	18
3.1 Antecedentes Internacionales	18
3.2 Antecedentes Nacionales.....	24
3.3 Antecedentes Locales	31
4. Objetivos.....	34
4.1 Objetivo General	34
4.2 Objetivos Específicos.....	34
5. Referente Contextual	35
6. Marco Conceptual.....	39
7. Marco Legal.....	54
8. Diseño Metodológico	57
8.1 Tipo de Estudio	57
8.2 Población.....	59
8.3 Muestra.....	60
8.4 Técnicas de Recolección de Información.....	61
8.5 Categorías de Análisis	64
8.6 Procesamiento Analítico de Datos	65
8.7 Fases de la Investigación.....	66
8.8 Consideraciones Éticas.....	67
9. Hallazgos	69
9.1 Momento Descriptivo.....	69
9.1.1 Descripción de los escenarios	69
9.1.2 Descripción de los actores.....	76
9.1.3 Descripción de las categorías de análisis desde los hallazgos	77
9.1.3.1 Prácticas de inclusión por parte de los estudiantes.	77
9.1.3.2 Prácticas de inclusión por parte de los docentes.	80
9.1.3.3 Prácticas de exclusión por parte de los estudiantes.	84
9.1.3.4 Prácticas de exclusión identificadas por parte de los docentes.....	88
9.2 Momento interpretativo.....	91

9.2.1	<i>Interpretación de las prácticas de inclusión</i>	92
9.2.2	<i>Interpretación de las prácticas de exclusión</i>	98
10.	Conclusiones	108
	Referencias Bibliográficas	115
	Anexos	121
	Anexo 1. Formatos de consentimiento informado	121
	Anexo 2. Agrupación de relatos por categorías	132

Lista de Figuras

Figura 1. Estudiantes por género	59
Figura 2. Mapa del Departamento del Huila.....	72
Figura 3. Municipio de El Pital.....	74
Figura 4. Vereda El Socorro	75
Figura 5. Prácticas de inclusión por estudiantes, subcategorías y tendencias	78
Figura 6. Prácticas de inclusión por docentes, subcategorías y tendencias	81
Figura 7. Prácticas de exclusión por estudiantes, subcategorías y tendencias.....	85
Figura 8. Prácticas de exclusión identificadas por docentes, subcategorías y tendencias	88

Lista de Tablas

Tabla 1. Caracterización Poblacional.....	60
Tabla 2. Técnicas y Herramientas de Investigación.	64
Tabla 3. Categorías de Análisis.....	64
Tabla 4. Triangulación de Técnicas.	66

Introducción

La población indígena en Colombia ha sido históricamente marginada, segregada y excluida; el papel de la Escuela en la réplica o el cese de estas prácticas hacia este colectivo es fundamental, pues junto al hogar constituye uno de los primeros espacios de formación no sólo académica sino personal y de habilidades sociales de los niños, niñas y jóvenes, por lo cual, para mejorar la convivencia, ayudar al desarrollo de Colombia y contribuir a la construcción de un país más pacífico, el aula debe ser transformada en un espacio de tolerancia, comprensión y diálogo, fomentando el reconocimiento y la celebración de la diferencia, en especial de la diversidad racial y étnica que constituye un recurso invaluable para la nación y la humanidad.

El presente estudio, se caracteriza por tener un proceso de tipo cualitativo y de orden fenomenológico, cuyo propósito es analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, ubicada en la vereda El Socorro, zona rural del municipio de El Pital, departamento del Huila. Dicho ejercicio se propone como un estudio preliminar para la realización de otras investigaciones y propuestas que resulten estar en coherencia con la inclusión de las poblaciones vulnerables, en este caso, por el origen étnico favoreciendo no sólo a quienes pertenecen a estos sectores garantizando su derecho a la educación, convivencia y desarrollo de su personalidad, sino a todo el grupo que con ellos convive, al enriquecer sus perspectivas gracias al reconocimiento de la diversidad cultural, racial y étnica, y al formarles integralmente para ser mejores compañeros, mejores ciudadanos y mejores personas.

1. Planteamiento del Problema

En la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, en la vereda El Socorro, del municipio de El Pital, se encuentran niños y niñas pertenecientes a la comunidad Nasa. La presencia de este grupo poblacional de carácter indígena ha dado origen a nuevos desafíos para la comunidad educativa, despertando el interés particular por la investigación para la posible mejora del plan curricular, así como de las prácticas educativas que se dan en el contexto escolar. Esto con el fin de incluir a los estudiantes de la comunidad Nasa en todo el proceso educativo, sin desconocer ni invalidar las costumbres de carácter cultural y saberes ancestrales propios, así como también, contar con herramientas de mediación entre toda la comunidad educativa con el propósito de impedir la exclusión, poniendo en práctica perspectivas de reconocimiento desde la diversidad. Esto, tras reconocer que actualmente en el aula de clases se reproducen discursos y dinámicas excluyentes, identificando entre sus causales, la falta de personalización del proceso de aprendizaje, de reconocimiento de los aspectos sociales y emocionales, junto a la rigidez en la organización del currículo y las prácticas pedagógicas (Tarabini, 2017).

Ahora bien, el proceso de observación realizado en el aula coincide con algunos estudios que indican que la enseñanza descontextualizada y la discriminación por origen étnico, son indicadores de gran significancia en el hallazgo de “índices de deserción escolar de la población indígena” (García et al., 2014). Ante estos indicadores, es de gran trascendencia enfrentar dichas falencias que conducen a la deserción escolar, siendo este un problema de carácter educativo que a su vez, condiciona el desarrollo humano y socio- económico del individuo y del país, además de incrementar situaciones de desigualdad y vulnerabilidad de la población indígena que, según Schmelkes (2013), es una población con altos niveles de marginación, así como una baja

escolarización afectando condiciones fundamentales de salud, educación, empleo y demás que se requieren para una vida digna.

Lo anterior es una forma de demostrar cómo se puede confrontar una situación problemática que, pese a las características específicas de su delimitación territorial, zonal e institucional, se asocia a otras luchas que se han dado desde el ámbito nacional e internacional y que se ubican a través de estudios realizados en partes de América Latina, donde la discriminación y el racismo se han identificado como componentes de las problemáticas sociales, políticas, culturales y económicas de toda la región. Estos aspectos han sido, además, factores subyacentes de pobreza, exclusión, desigualdad e inequidad en la vida de una gran cantidad de individuos y grupos sociales, en su mayoría se hace referencia a indígenas y a los afrodescendientes. Como ejemplo, se encuentra la situación señalada en México que Schmelkes (2013) la describe así:

(...) las causas de esta problemática son de todos conocidas y tienen que ver con la historia de México y el racismo que se ha incrustado en nuestras leyes, en las estructuras y en las formas de operar de las instituciones, además de manifestarse en las relaciones interpersonales y con las instancias gubernamentales (Schmelkes, 2013, p. 17)

Frente al caso colombiano, se conoció la siguiente percepción realizada en un Foro a nivel Nacional señalando que “la condición de los pueblos indígenas ha sido, históricamente, de exclusión, discriminación e inoperancia del Estado para garantizar su protección y preservación. Entre las problemáticas más significativas de los pueblos indígenas en Colombia se encuentra la pobreza” (Foro Nacional por Colombia, 2019, p.1)

Al respecto, las docentes investigadoras hallan que la Escuela se configura como un espacio para la perpetuación del problema, con potencial para contribuir a la transformación cultural para el fomento de la inclusión y el desarrollo social de las poblaciones indígenas, esto al establecer que el problema más grande que enfrentan estos estudiantes es un problema de comunicación. Sin la posibilidad de comunicarse y acceder a la información que se maneja en las escuelas, es difícil, si no imposible, acceder a una educación con equidad.

Es decir que, las problemáticas relacionadas con el acceso y la cobertura educativa se incorporan a aquellas de origen pedagógico. Desde 1997 las investigaciones de la CEPAL han dado conocer que, en muy pocos países de América Latina y del Caribe, se había empezado con el planteamiento de temas basados en interculturalidad y bilingüismo, donde la educación es en sí un instrumento esencial para las comunidades indígenas pero que ha sido precisamente la cultura dominante la encargada de utilizar la educación más como un proceso de intervención y decrecimiento de las culturas minoritarias so pretexto de fomentar cultura nacional. Sin embargo, hay estudios en los que se ha logrado demostrar que este fomento ha fracasado y que más bien, ha surgido una necesidad imperante de búsqueda de alternativas que les permita a las comunidades indígenas, anexionarse al manejo de “los códigos de la modernidad sin que ello signifique una pérdida de su identidad étnica, su lengua y su cultura” (Bello & Rangel, 2002, p. 47).

Lo anterior llevó a las docentes investigadoras a revisar antecedentes teóricos sobre inclusión en la educación en casos referentes a la población indígena, encontrando que aún hace falta nutrir la perspectiva desde la diversidad, no sólo de aprendizajes, sino de aspectos culturales y étnicos; teniendo en cuenta que el contexto nacional presenta una diversidad y riqueza biológica, cultural, étnica, religiosa y social contradictoriamente negada, pisoteada y vulnerada

históricamente; por ello, la Escuela debe asumir su fragmento de responsabilidad en la generación de estas inequidades y transformarse en un espacio de reconocimiento y validación de la diferencia y diversidad, viéndola como un potencial de enriquecimiento y aprendizaje individual y colectivo.

Es posible fomentar el diálogo de saberes dentro de la Escuela mediante el reconocimiento de:

Uno de los más de 80 pueblos indígenas colombianos con su propia cosmovisión, sus códigos diferentes de significación de la realidad, sus valores, creencias, costumbres y expresiones artísticas y religiosas que los diferencian entre sí y con los demás colombianos (Aristizábal, 2000, p.13).

Además de fomentar la inclusión educativa, donde se consideran y utilizan “las miradas de los actores que participan de los establecimientos escolares lo cual potenciaría el desarrollo de estándares de inclusión educativa” (Infante, 2010, p.290). Esta perspectiva implica, según el autor:

(...) un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje y género para abordar la diversidad en contextos educacionales (Infante, 2010, p. 294)

Dichos estudios son necesarios ya que a través de estos se “motiva la reflexión para mirar a las escuelas desde una perspectiva contextualizada donde la diversidad represente oportunidades para la formación de niñas, niños y jóvenes de manera integral” (Bautista, 2016, p.5). De igual forma, los estudios que se han realizado acerca de las representaciones sociales de

las comunidades indígenas pueden alimentar aquella concepción existente de la educación inclusiva originada desde la adaptación a la diversidad étnica, teniendo como principio que es la escuela la encargada de dar respuesta a las necesidades y realidades del estudiante en vez de ser una situación contraria. En tal medida, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las prácticas de inclusión y exclusión hacia los niños y niñas indígenas en el grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila?

2. Justificación

Al momento de exponer la relevancia del actual trabajo es importante resaltar que está a cargo de las docentes investigadoras, en tal medida, su relevancia se centra en dos frentes. En primer lugar, asumiendo el rol de docentes en beneficio de los y las estudiantes del grado quinto de la institución en mención, a través de un proceso de sensibilización respecto a las prácticas de inclusión y exclusión, la reflexión sobre la naturaleza diversa y pluricultural. Esto no sólo desde el hecho de habitar Colombia como país pluriétnico, sino también por el hecho de ser humanos en pro de la transformación social.

De esta manera, los estudiantes indígenas y sus cosmovisiones son reconocidos por sus pares y sus maestros, eliminando barreras que dificultan sus procesos educativos e inclusive su permanencia en el sistema educativo, mientras que, los estudiantes no-indígenas nutren su mente con perspectivas diferentes, se forman para el respeto a la diversidad y para llevar a cabo el ejercicio de una ciudadanía basada en valores de tolerancia y diálogo. Además, este ejercicio será beneficioso para el grupo en cuestión, de forma tal que repercuta en el resto de la Institución Educativa, constituyendo lineamientos que favorezcan la inclusión educativa y contribuya a la prevención de la exclusión social.

En segundo lugar, como investigadoras pertenecientes a la línea de Diversidad y Derechos Humanos de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, se está dando respuesta y lugar a un vacío hallado en el campo investigativo con respecto a la educación inclusiva, considerándola un eje temático esencial en la disminución de la inequidad social y construir cultura de paz. Se encuentra que en el panorama internacional que son escasos los estudios relacionados con la inclusión y exclusión vinculadas a los aspectos étnicos y culturales, siendo más abundantes las investigaciones centradas en la población con

discapacidades; y, a pesar de ser Colombia un país con 115 pueblos nativos (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, 2018), aún falta nutrir el panorama de los estudios sobre el tópico; en especial, en el terreno educativo, respecto a las dinámicas de inclusión y exclusión en el aula, desde el enfoque de la diversidad étnica, sentando un precedente a nivel local y nacional.

3. Antecedentes de Investigación

La búsqueda de antecedentes que constituyan fundamento teórico para la actual investigación se delimita temporalmente enfocándose en estudios recientes de 2015 a 2020, y conceptualmente centrándose en prácticas de inclusión, prácticas de exclusión, e identidad indígena dentro del contexto escolar. Para facilitar su consulta, se presenta segmentada en Antecedentes Internacionales, Nacionales y Locales.

3.1 Antecedentes Internacionales

Abriendo el panorama internacional, se encuentra el artículo de Sebastián Plá (2015), siendo este un estudio de metodología cualitativa y revisión documental, con el objetivo de describir la configuración del cuerpo discursivo sobre inequidad y exclusión educativa en Latinoamérica. En sus conclusiones expresa que en el marco del modelo actual se ve un reduccionismo cultural, que se debe combatir con una visión desde la periferia, la libertad y la racionalidad, recordando la obligación del sistema educativo de promover la igualdad de oportunidades, lo cual sólo se puede conseguir mediante la propuesta por la inclusión y la búsqueda de la equidad; este es un llamado a la acción para las docentes investigadoras, quienes también evidencian prácticas exclusivas en su Institución; también halla que en el momento coyuntural latinoamericano son más necesarios que nunca los discursos y las prácticas de inclusión en la escuela, incentivando a la realización de la actual propuesta investigativa.

El mismo año 2015, Carlos Tumburú se encargó de analizar la función del concepto de “diferencia”, involucrado en aquellos procesos de inclusión y de exclusión escolar. Dicho análisis se realizó a partir de un estudio de caso, cuyo objetivo fue determinar las prácticas de

inclusión y exclusión en una institución educativa de Argentina. Desde la visión psicopedagógica se encontró que la problemática de exclusión surge de una patologización de la diferencia, lo cual conlleva a conductas inapropiadas e incluso, a conductas violentas hacia quien es considerado como “diferente”. Por ello, entre las conclusiones el autor recomienda cuestionar los discursos y prácticas de normalización y homogeneización escolares que se dan dentro del aula. Este aspecto se encuentra reflejado también en el caso estudiado, donde se intentan ignorar las diferencias tanto físicas, culturales y de pensamiento, de quienes pertenecen a pueblos indígenas, en vez de reconocer sus diferencias y enriquecerse con ellas. La visión del argentino desde la psicopedagogía da importante sustento al actual estudio nutriéndolo desde otra rama del saber; y sus descripciones de los fenómenos de inclusión y exclusión explicados mediante teorías psicosociales y cognitivas nutren el marco teórico de la investigación.

Seguidamente, en el año 2016 los autores Becerra, Canales y Webb, hacen un abordaje cuantitativo desde la investigación educativa y la segregación escolar en Chile, centrando su atención particular en la población indígena con el propósito de determinar los factores de riesgo que contribuyen a la segregación escolar, y cómo se evidencian estas conductas en unas desigualdades invisibilizadas. Los investigadores encontraron que, aunque se encuentran relacionadas, la segregación escolar, socioeconómica e indígena, corresponden a fenómenos distintos; y que esta última llega incluso a influir en los resultados educativos. Este hallazgo es muy relevante para el actual estudio, al igual que la recomendación que generan como conclusión, de fortalecer y capacitar los establecimientos localizados en sectores donde habitan estas comunidades y desarrollar programas de educación intercultural y otras propuestas para la inclusión étnica y cultural.

También en 2016, los españoles Calvo et al (2016), con una metodología cuantitativa de tipo no experimental buscaron evaluar aquellas actitudes que tienen los docentes hacia la inclusión. Con esto, buscaron conocer las estrategias de dichos docentes para promover la inclusión y determinar su efectividad. Con este ejercicio los investigadores encontraron la presencia de una actitud positiva en los docentes hacia la inclusión educativa, pero notan que se emplean de forma moderada estrategias y prácticas inclusivas debido a que requieren mayor preparación y recursos. Entonces, en las conclusiones se propone a Instituciones Educativas y entes gubernamentales facilitar materiales y realizar capacitaciones para el trabajo con poblaciones diversas y para desarrollar estrategias de inclusión. Este estudio se centra en los docentes, que en la actual investigación son sólo una parte de los actores involucrados; pero se tiene una consideración previa sustentada en la revisión por ellos realizada. Y, el análisis de las características y elementos de las estrategias y prácticas inclusivas resulta de utilidad a las docentes investigadoras para fortalecer sus propios procesos pedagógicos.

En España igualmente, Juan Manuel Escudero (2016) hizo la presentación de un macro-proyecto exploratorio cualitativo en el que se agrupan y analizan distintas experiencias de inclusión y exclusión educativa, hallando que las políticas educativas deben tener coordinación y coherencia con las políticas sociales de lucha contra la exclusión. De esta manera el investigador concluye que los ajustes metodológicos y curriculares son fundamentales para dar respuesta a asuntos de diversidad en el aula; además, explica que los docentes deben entender que el fracaso o la exclusión escolar no es algo que sólo pertenezca a los estudiantes; siendo en muchas ocasiones parte del problema y parte afectada, pero no de forma exclusiva. Este es un hallazgo interesante y una motivación para el cambio del pensamiento como docente, que puede tornarse

impasible ante la exclusión socialmente normalizada; y su extensivo sustento teórico nutre el marco teórico propio.

Durante ese año, también fue publicado el estudio cualitativo de revisión documental de Enrique Bautista (2016), en el cual busca caracterizar la Educación Indígena en México, enriqueciendo las perspectivas sobre inclusión educativa presentando el caso de las Escuelas Indígenas y la lucha de las comunidades nativas frente a la desatención y aculturación. A partir de esta premisa, el autor concluye que ha identificado que el verdadero proceso de inclusión surge con una perspectiva que se contextualiza desde la escuela, cuya visión de diversidad es la representación de oportunidades que contribuyan a la formación integral de niñas, niños y jóvenes. Dicho proceso estará enriquecido con la interculturalidad para así poder evitar las trampas que se dan a causa de la segregación y la homogenización, sobre todo para la población estudiantil. Esta es una valiosa reflexión para las investigadoras debido al proceso que requiere el caracterizar la inclusión educativa, pues es un estudio que provee herramientas teóricas en su revisión documental, así como en los antecedentes investigativos que alimentan el interés del presente estudio.

Para el año 2017 Arnaiz, Caballero y Escarbajal presentaron un estudio con carácter cuantitativo no experimental, con el objetivo principal de analizar aquellos elementos propios del contexto escolar que se constituyen como obstáculos o como facilitadores en el proceso de inclusión educativa en Murcia, España. Se hizo un importante hallazgo acerca de las políticas institucionales que pueden llegar a constituirse en una barrera para las iniciativas de inclusión, que los docentes de educación infantil tienen una disposición más favorable hacia el fomento de la inclusión, y que los estudiantes igualmente manifiestan mayores impactos en iniciativas de inclusión en grados inferiores, cuando llevan menos años permeados por los imaginarios sociales

circundantes. Estos hallazgos son muy importantes, pues indican la necesidad de estrategias de inclusión desde los primeros grados de escolarización, y sugieren que las actitudes que presentan los estudiantes indígenas y no-indígenas en el grado quinto de Básica Primaria reflejan no sólo sus consideraciones personales y las de sus hogares, sino la formación que han recibido hasta el momento en el entorno escolar y las dinámicas que viven dentro y fuera del aula.

Durante el mismo año 2017, Domingo y Martos se encargaron de socializar un estudio cualitativo bajo el método de análisis crítico del discurso y de esta manera el objetivo consistía en determinar la forma apropiada para investigar la exclusión educativa. Los investigadores concluyeron que el estudio de caso resulta ser la metodología que más se ajusta para este tipo de investigaciones, ya que la prioridad es:

(...) el análisis y la comprensión específica, naturalizada y contextualizada de las zonas y dinámicas de vulnerabilidad y riesgo; la perspectiva dialógica del estudio de caso le convierte en la metodología más conveniente para un acercamiento a esta realidad compleja y dinámica (Domingo y Martos, 2017, p. 2)

En conformidad, las docentes investigadoras han decidido aplicar este enfoque metodológico para abordar el tópico. El estudio internacional provee de fundamentos conceptuales y lineamientos para la selección de los aspectos metodológicos de la investigación actual.

De igual forma en 2017 la mexicana Rosa Mendoza publica un ejercicio llevado a cabo desde el enfoque cualitativo, cuyo eje central fue la investigación educativa siendo el referente principal para la investigación que aquí se presenta, esto principalmente por la coincidencia temática de inclusión y del contexto escolar con población indígena. Su objetivo consistió en determinar las repercusiones de una estrategia de inclusión educativa intercultural en estudiantes

provenientes de población indígena y sus conclusiones proveen una perspectiva desde el panorama internacional de la situación a abordar ya que:

Los derechos de los niños indígenas en el ámbito educativo corren riesgo, por un modelo de atención escolar homogéneo que no ofrece una educación culturalmente pertinente y bilingüe, y que continua la histórica marginación de los pueblos indígenas, por ello se debe fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en las políticas y prácticas educativas (Mendoza, 2017, p. 54).

Así, se concluye que el modelo tradicional educativo no provee lo que los niños indígenas requieren para su formación integral, y que, por el contrario, les pone en riesgo de perder sus raíces identitarias y sus vínculos culturales; por ello, es importante el actual ejercicio de propender por una educación incluyente teniendo en cuenta la diversidad étnica.

El último referente, es el estudio de Philip Altmann (2019), con enfoque cualitativo y metodología de estudio de caso enriquecido con revisión documental, con el objetivo de conceptualizar aquellas necesidades de la población indígena basadas en la identificación de su propia cosmovisión y del buen vivir global, como aspectos claves para fomentar la inclusión. En este sentido, se expone la situación de Ecuador donde la educación se ha catalogado históricamente para los pueblos indígenas, como un instrumento de sometimiento, dominación, aculturación, desideologización y explotación empleado por sectores dominantes; en tal sentido, como conclusión se expresa que la inclusión en la educación se entiende como una acción política reivindicativa y en apoyo de la autonomía y soberanía de estas comunidades, repercutiendo en las esferas sociales y económicas, posteriormente. Se puede encontrar bastante similitud de la situación en Colombia de los pueblos indígenas con la de los del país vecino, por lo cual este estudio nutre la presente investigación con su revisión teórica y hallazgos; además, es

importante al momento de conceptualizar la educación y la inclusión en la educación, entender que, aún sin afiliaciones políticas, se realiza una acción política.

Respecto al estado del arte a nivel global, durante la revisión documental se evidencia que las investigaciones relacionadas con inclusión y exclusión educativa han aumentado su cifra en años recientes, demostrando un creciente interés investigativo, desde las áreas de docencia y psicopedagogía, sobre el tema; además, respecto a la diversidad de naturaleza cultural, racial y étnica, los estudios suelen situarse en Latinoamérica y el Caribe, manifestando así un interés de la población de esta región por visibilizar, reconocer y proteger su diversidad frente a los procesos colonialistas y globalizadores de homogeneización de la ciudadanía.

Los estudios encontrados revelan la necesidad de políticas y prácticas de inclusión educativa, identifican la existencia de prácticas y patrones de exclusión en escuelas y colegios de todo el mundo, así como la réplica de dinámicas sociales circundantes, incluyendo dentro de la población más vulnerable frente a estas acciones a los niños y niñas indígenas. Finalmente, en varios de estos estudios sobresale la importancia que tiene el rol docente en la configuración de espacios basados en la tolerancia y el dialogo desde la diversidad. La revisión que se ha hecho través de estudios e investigaciones de carácter internacional provee contexto global y referentes para la medición del progreso a nivel nacional y local de las estrategias de inclusión educativa.

3.2 Antecedentes Nacionales

Se abre la revisión nacional con la Tesis de Maestría de Diana Vásquez (2015), un ejercicio cualitativo analítico de revisión documental con el objetivo general de establecer las políticas de inclusión educativa a partir de la situación de dos países de América Latina: Colombia y Chile. Para ello se evidenció que en los dos países se han generado cambios

enfocados en el marco de la política de inclusión educativa, ya que Colombia ha centrado su concepto en el estudiante y ha optado por el término inclusión, mientras que Chile se ha basado en la definición de factores externos que pueden constituir barreras/oportunidades, hablando de integración. Así, las docentes investigadoras ven en el caso chileno, aspectos aplicables para la realidad colombiana, y coinciden con las conclusiones del estudio internacional: no es suficiente con establecer normas y leyes que promulguen la igualdad y equidad, se deben ejecutar, asignando los recursos necesarios y generando difusión de estas políticas y programas; y los docentes deben estar al tanto del marco legislativo alrededor del campo educativo para ser agentes de desarrollo y no factores de estancamiento del mismo.

El año siguiente, Barrera, Carrillo y Montánchez (2016) presentan un ejercicio cualitativo de análisis con base en revisión documental en el cual se analiza la situación de la región latina y del Caribe en lo referente a los retos para alcanzar la educación inclusiva, con el objetivo de determinar el estado y avance de procesos de Inclusión Educativa que se han implementado en la región, encontrando que aún falta un largo camino por recorrer, que la formación y disposición docente es fundamental para alcanzar estos objetivos y que lo ideal es que en el aula “las experiencias particulares de los educandos cobren sentido, su historia, su lenguaje y su cultura, para comprender los modos en que los distintos discursos de poder configuran sus subjetividades” (Barrera, Carrillo y Montánchez, 2016, p. 280).

Por ello, en sus conclusiones proponen una pedagogía crítica del lenguaje, la instauración de una red de escuelas inclusivas y el desarrollo de investigaciones educativas-sociales para potenciar buenas prácticas y avanzar en el camino a la inclusión. Sus hallazgos, y su conceptualización de la inclusión desde el reconocimiento de la diferencia, constituyen grandes aportes para el trabajo en desarrollo.

Durante el mismo año, Nilva Rosa Palacio (2016) presenta un artículo investigativo donde el objetivo es dar a conocer la relación dialógica existente entre normatividad de inclusión educativa y actitud docente frente a la diversidad. Para alcanzar dicho objetivo la autora consideró necesario llevar a cabo, desde el enfoque cualitativo, un estudio descriptivo-explicativo en tres instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Medellín. Entre sus conclusiones, expresa que la educación inclusiva debe identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema y proponer estrategias para sortearlas o derribarlas; en tal medida, se encuentra una disonancia entre la normatividad educativa colombiana y la actitud docente que se manifiesta en las prácticas pedagógicas frente a la diversidad e inclusión, pues al analizar las dinámicas del aula no se ve la satisfacción de las necesidades educativas de los grupos poblaciones vulnerables, reconocidos por la ley, ya sea por desconocimiento legal, por falta de capacitación y preparación para la adaptación de las estrategias didácticas para estas poblaciones, o como resultado de los propios prejuicios y consideraciones del docente. Estos hallazgos sobre los docentes, unos de los actores centrales en el proceso educativo, dan importantes cimientos al presente estudio y establecen un referente comparativo para la Institución a analizar.

De igual manera, Adriana Aponte y Faidy Garaycoa (2016) realizan un estudio cualitativo de naturaleza documental para comparar la educación en Colombia antes y después del proceso de inclusión escolar que está articulado con la normatividad del Ministerio de Educación Nacional. Así, encuentran que ha habido avances en la transformación de los conceptos, que poseen los diversos agentes educativos, frente a los niños con NEE, entre ellos los pertenecientes a poblaciones vulnerables, y a las posibilidades de desarrollo de estos mismos. Pero se resalta la necesidad de articulación entre los actores y procesos para procurar brindar esta

inclusión, en tal medida se hacen necesarias estrategias interdisciplinarias, y también trabajo conjunto entre las Instituciones Educativas y agentes gubernamentales locales y nacionales. Su exhaustiva revisión de las consideraciones legales nacionales ayuda a precisar en el presente estudio el marco legal investigativo; además de aprender de su estructurada metodología la forma de organizar los aspectos metodológicos del presente estudio.

En 2017, el estudio cualitativo de corte etnográfico Wilmar Ramírez (2017), tiene como objetivo establecer un panorama histórico de la exclusión e inclusión en la educación. El investigador destaca que las acciones del aula se deben convertir en estrategias que marquen un camino de acción para un país, apoyando a la transformación social para alcanzar una verdadera inclusión. Como conclusión el autor da a entender que, con políticas educativas en consonancia con la sensibilización, el ejemplo de docentes y demás personal de la Institución Educativa, los estudiantes interaccionan con mayor tolerancia y hay una mayor estabilidad a nivel académico, así como la disminución en índices de las brechas causadas por la exclusión social. Este es un aspecto importante a tener en cuenta en el actual estudio, debido al aporte de los diferentes actores educativos a la construcción de una cultura inclusiva.

Ese mismo año, Fonseca, Mateus, Obando y Vallejo (2017) logran recoger, mediante un estudio de caso de naturaleza cualitativa, la percepción sobre inclusividad escolar por parte de los diferentes actores de una comunidad educativa. Así, abordaron temas de accesibilidad y recursos pedagógicos prestando particular atención a las acciones dentro de la comunidad educativa que fomentan la inclusión o exclusión; en las conclusiones, respecto a las prácticas, aspecto de gran interés para el actual estudio, se encuentra que las actividades culturales focalizadas en las problemáticas escolares tienen un gran impacto en el proceso de inclusión; también, enfatizan que se requieren cambios curriculares y acompañamiento docente para

fomentar las prácticas de inclusión y erradicar las acciones excluyentes entre compañeros. Ya que el estudio de 2017 también busca conocer las subjetividades de la población escolar y comparte el tema de inclusión, se identifica como un precedente del actual estudio, siendo el desarrollo de su proyecto un modelo orientador para el ejercicio investigativo en el marco local.

También en 2017, Juan Bustamante y Carolina Mejía (2017) en un estudio de naturaleza mixta de revisión documental asumen el objetivo de determinar el papel de las TIC para garantizar entornos de inclusión educativa. Encuentran que, mediante estos recursos, se puede generar un ambiente de universalidad e inclusión, adaptable y flexible a las necesidades y diferencias de las personas, eliminando así barreras que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y concluyen que mediante estrategias educativas que implementen recursos TIC se puede, y debe, fomentar no sólo la educación inclusiva sino la inclusión social y transformar los paradigmas de la educación, mediante una revolución no sólo tecnológica, sino que cuestione aspectos curriculares y metodológicos de la actual escuela. Para las docentes investigadoras, esta perspectiva de transformación educativa es muy significativa, y el aporte de reflexionar sobre las TIC como posibles herramientas facilitadoras de los procesos de inclusión educativa es un gran aporte abriendo las puertas para diversas estrategias que hagan uso de estos recursos.

En la tesis posgradual de Mónica Gallego (2017) se presenta un ejercicio cualitativo de tipo estudio de casos múltiples, para poder determinar el grado de evidencia de inclusión educativa que hay actualmente en el departamento del Quindío. La investigadora manifiesta que la inclusión es sin duda un fundamento de carácter esencial en el tema de la educación contemporánea y que, por ende, los procesos de inclusión educativa se deben promover en toda Colombia para estar en consonancia con los avances educativos que se dan desde el ámbito global. Con esta finalidad, la investigadora hace una recomendación para que tanto instituciones

educativas como cuerpo docente, posean claridad en cuanto a diversidad de la población en sus centros escolares e identifiquen los micro contextos de entrada, para tenerlos en cuenta en las prácticas educativas; sólo de esta forma se puede evitar caer en prácticas de homogeneización, consolidando como principios de la Institución la Inclusión y la Formación Integral. Para las docentes investigadoras, esto genera dos llamados: primero, a revisar el PEI con el fin de diagnosticar factores asociados a la presencia de la inclusión educativa y la formación integral, como ejes principales en procesos propios de la Institución; y segundo, identificar y advertir prácticas de inclusión y exclusión en el aula, así como el papel que juega el docente en estos procesos.

Posteriormente, se presente el estudio cualitativo de Martha Izquierdo (2018), una sistematización de experiencias pedagógicas con el objetivo de analizar la experiencia educativa de una población indígena colombiana. Se encuentra la importancia del diseño y desarrollo de políticas públicas educativas para el aprendizaje pertinente y contextualizado; además, entre sus conclusiones, destaca la necesidad de fomentar el diálogo intercultural para el reconocimiento de las diferentes formas de aprender, diversas visiones del mundo y contextos, para evitar la invisibilización de la diferencia y homogeneización de los estudiantes, ayudando a que mejoren las relaciones docente/estudiantes y estudiante/estudiante, reduciendo las prácticas violentas y excluyentes. Entonces, la solución no es la segregación de la población indígena dentro de las escuelas indígenas, más bien, se trata de la aceptación de esta y el respeto que merece su cultura bajo el marco de una educación promotora del diálogo desde la diversidad.

Y cerrando el panorama nacional, se encuentra la investigación descriptiva de tipo documental presentada por Mora y Rodas (2019). Aquí se tuvo como objetivo examinar la situación que vive la población indígena con discapacidad en el sistema educativo colombiano,

para ello fue necesario recoger información sobre la Inclusión Educativa de esta población entre 1998 y 2018. Entre las conclusiones sobresale la importancia de ofrecer formación para la vida, competencias laborales y ciudadanas que tengan coherencia con el proyecto de vida de todos y cada uno de los niños y niñas. Se encuentra gran dificultad para implementar la normatividad sobre inclusión educativa por los choques entre el ideal de escuela y las realidades de cada Institución Educativa como limitaciones físicas, falta de recursos tecnológicos, escasez de personal de apoyo, poca o nula capacitación docente para estrategias de educación inclusiva, entre otros. La investigación es bastante reciente, y además de su cercanía contextual, comparte el interés por la población indígena de las docentes investigadoras, aunque añade el factor de discapacidad, así que sus hallazgos son de gran relevancia para el actual estudio; y su revisión de estado del arte provee suministros para la propia revisión de antecedentes investigativos del plano nacional.

El estado del arte a nivel nacional revela reciente interés por la inclusión educativa fomentada por los lineamientos y normativas proferidos por entes gubernamentales, en tal medida se encuentran variados estudios revelando los encuentros y desencuentros entre dichos lineamientos y las prácticas educativas en diversos lugares del país; es extensa la revisión contextual e histórica de la exclusión social y de los procesos de inclusión educativa; dentro de este tema, es escaso el análisis de los factores étnicos y culturales pues la atención se suele centrar en la población con discapacidad; en tal medida, no se encuentra un ejercicio de precisión de las prácticas de inclusión y exclusión hacia los niños y niñas indígenas, ni se estudian las características particulares de la comunidad indígena Nasa, como se presenta en el actual estudio.

3.3 Antecedentes Locales

Este apartado empieza la revisión con el artículo elaborado por Menjura, Peña, Ramírez y Sánchez (2017), quienes tuvieron como propósito explicar las concepciones y los modelos de gestión en materia de convivencia escolar con la comunidad educativa de Instituciones Educativas localizadas en los municipios de Yaguará en el Huila y Flandes en el Tolima. La metodología que los autores utilizaron fue de carácter cualitativo con diseño etnográfico, lo cual sirvió para concluir con aspectos asociados a la inclusión y exclusión escolar en correspondencia con las concepciones de los docentes, ya que estas actúan como facilitadoras u obstáculos en procesos de integración de la comunidad educativa. En tal medida, el docente debe poseer interés por la concertación, comunicación asertiva, lectura de contexto personal y familiar, participación de los actores educativos, trabajo de orientación escolar y fortalecimiento de redes interinstitucionales. El factor disciplinario es una de las dimensiones que reflejan las prácticas de inclusión y exclusión; al estar tan extensamente estudiado en esta investigación, se aporta un importante insumo para el actual estudio.

En 2018, René Aguirre y Diego Molina (2018), mediante una investigación cuantitativa experimental plantean como objetivo general diseñar una estrategia pedagógica, desde la perspectiva gerencial, para el proceso de inclusión educativa en el Colegio La Presentación del municipio de Pitalito, en el Huila. Una de las conclusiones plantea la necesidad e importancia de llevar a cabo una planificación educativa para la generación de oportunidades que mejoren el estilo de vida de los estudiantes, mediante un uso diversificado y coordinado de recursos para la formación no sólo de estudiantes sino de ciudadanos, fomentando la participación, inclusión y generando una cultura de paz. Tal llamado es bien recibido por las docentes investigadoras; y los

aspectos pedagógicos de la propuesta desarrollada son material para análisis y adecuación del ejercicio propio.

El siguiente año, Marisela Córdoba (2019) con el objetivo general de caracterizar las prácticas pedagógicas que se están desarrollando con los estudiantes de la Institución Etnoeducativa, realiza un estudio de caso con enfoque pedagógico y naturaleza cualitativa. Concluyen que el respeto de la diversidad étnica, cultural y lingüística en la escuela es necesario para que los niños y niñas puedan realizar una apropiación de sus raíces, y quienes no hacen parte de estas poblaciones puedan acercarlo a su cotidianidad, viendo que los ‘otros’ son más parecidos de lo que se cree, y que hay mucho que aprender de sus usos y costumbres. Esta perspectiva del rescate identitario y del sentido de pertenencia a las colectividades de minorías mediante la inclusión educativa es importante en la caracterización contextual y poblacional de la investigación, y su conceptualización respecto a identidad, interculturalidad, etnoeducación e inclusión educativa provee insumos para el marco conceptual del estudio en desarrollo.

También en 2019, Andrade, Amórtegui, Molano, Mosquera y Trujillo (2019), buscan caracterizar las concepciones, actitudes y prácticas del profesorado y el profesorado en formación sobre la inclusión estudiantil en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para ello trabajan con un enfoque mixto, un diseño no experimental de alcance exploratorio, descriptivo e interpretativo. En las conclusiones expresan la necesidad de fortalecer los procesos de formación, en especial en regiones y zonas con altos niveles de diversidad cultural y social. De igual forma, se indica que las prácticas docentes pueden coadyuvar en la construcción de una sociedad incluyente y equitativa a través de espacios mediados por la tolerancia, el respeto y la formación ciudadana. Las docentes investigadoras consideran que la Institución Educativa estudiada es un

ejemplo de espacio de alta diversidad, y que, en tal medida, es necesario identificar las necesidades de la población para construir una escuela verdaderamente incluyente.

Para culminar, se presenta el estudio cuantitativo, no experimental, de tipo transversal, de Diana Carolina Cruz (2019). El objetivo es identificar las condiciones de inclusión de las Instituciones Educativas en el departamento del Huila, para lo que se encuentran resultados desfavorables en cuanto a las políticas inclusivas de las I.E que han impedido la proyección de la gestión institucional bajo el reconocimiento de la diversidad. También se distingue la necesidad de una reconceptualización de valores institucionales que tengan que ver con la inclusión y el enfoque de derechos, así, el llamado que hace este estudio es a: “cambiar el lenguaje, las actitudes, la cultura, la política y las prácticas si se quieren conseguir objetivos a corto, medio y largo plazo” (Cruz, 2019, p.124). La tabla propuesta por Cruz de variables, subvariables e indicadores para la medición de las condiciones de inclusión teniendo en cuenta la cultura institucional, las políticas educativas, los currículos y las prácticas, es un recurso valioso para el actual ejercicio investigativo.

En el terreno local son escasos los estudios sobre inclusión educativa, especialmente profundizando en aspectos de diversidad étnica, racial y cultural. Los ejercicios se sitúan en diversos niveles educativos, desde preescolar hasta universitario, de forma que proveen visiones variadas sobre este fenómeno, pero no se encuentra ninguno que haya hecho lo que se plantea conseguir con el actual estudio, por lo cual se mantiene el criterio de novedad y relevancia de este. Los estudios encontrados proveen un acercamiento a la situación en el contexto departamental de los procesos escolares de adaptación al modelo de inclusión educativa; además de brindar base para la construcción de las herramientas de la investigación.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en el municipio de El Pital, Huila.

4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a la población estudiantil indígena de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro.
- Determinar las nociones sobre la condición indígenas que tienen los estudiantes mestizos de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro.
- Identificar las prácticas de inclusión y exclusión que se dan en la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, frente a los niños y niñas indígenas.

5. Referente Contextual

Colombia es un país latinoamericano, situado al extremo norte de Sudamérica, cuenta con todos los pisos térmicos y es uno de los pocos países del mundo que por su ubicación geográfica tiene acceso al Mar Caribe y al Océano Pacífico. Tiene un total de población cercano a los 50 millones de personas, de los cuales casi 2 millones de individuos se auto-reconocen como integrantes de población indígena a nivel nacional, pues según el censo realizado en el año 2018 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, existen 115 pueblos nativos en el país, lo cual ratifica la manifestación de la diversidad cultural colombiana y la heterogeneidad de identidades y expresiones culturales de los pueblos y comunidades que la conforman como nación.

De igual forma, de acuerdo con el censo realizado por el DANE en el año 2005, los grupos étnicos representan el 13.77% del total de la población colombiana. Sin embargo, la mayoría de dichos grupos es representada con el 10,40% bajo la caracterización de afrodescendientes, le siguen los pueblos indígenas con representatividad del 3,36%, y el pueblo Rom o gitano que figura con el 0,01%. Esta diversidad es reflejada en el hecho de que, en Colombia, además del castellano se hablan otras 68 lenguas que son pertenecientes a los grupos étnicos: 65 indígenas, dos lenguas criollas afrodescendientes, Creole y Palanquera, y el Romaní (Alarcón y Castro, 2012).

El departamento del Huila está localizado al suroccidente del país, registrado con una superficie de 19.900 Km², es decir, un 1.8% de la superficie total del país. Los principales límites del departamento son con los departamentos de Cundinamarca y el Tolima hacia el sur, con los de Cauca y Caquetá, al oriente con los departamentos de Meta y Caquetá, y hacia el Occidente con los de Cauca y Tolima. El departamento del Huila ha sido geográfica y

territorialmente dividido en 37 municipios, 4 corregimientos, 120 inspecciones de policía, así como, numerosos caseríos y sitios poblados.

Estos municipios han sido agrupados bajo 18 círculos notariales y 24 notarías, hay un círculo de registro que tiene sede en la ciudad capital Neiva y 3 oficinas seccionales de registro con sedes en municipios de Garzón, La Plata y Pitalito. Existe un distrito judicial que es Neiva, ciudad que tiene 4 cabeceras del circuito judicial en los municipios mencionados. De esta manera es como se conforma la circunscripción electoral del Huila a nivel departamental (Gobernación del Huila, 2020). Según el Informe sobre Comunidades Étnicas Asentadas en el Territorio del departamento del Huila, la población indígena que se ha establecido en el Departamento ha logrado ascender a un aproximado de 8.500 personas que pertenecen a las comunidades conocidas como Anayaco, Yanakuna, Fiw Paez, Nasa, Yakuas, y Rummyaco, entre otras (Gobernación del Huila, 2019).

Ahora bien, el municipio de El Pital se encuentra actualmente ubicado al sur occidente del Departamento del Huila, con una economía basada en las actividades agropecuarias que abastecen el mercado nacional y, al mismo tiempo, son fuente de alimentación en la población pitaleña. El alto consumo de productos como yuca, papa, plátano y otros derivados de la agricultura es característico de sus habitantes. Es precisamente a 14 kilómetros de la cabecera municipal de El Pital, donde se encuentra ubicada la vereda El Socorro, que territorialmente limita por el norte con la vereda La Independencia y los Alpes; por el occidente con la vereda de El Uvital del municipio de El Pital; por el sur con la vereda conocida como Chorrillos; y por el oriente hay un importante límite con el municipio de La Plata.

Esta región se encuentra geográficamente ubicada en un ramal de la cordillera central llamada Serranía de las Cimarronas, con una altura entre 1400 a 1600 mts sobre el nivel del mar.

La principal actividad económica de la región gira en torno a la agricultura, gracias a la diversidad de suelos y clima, en especial el cultivo del café; además se siembran otros alimentos como la yuca, el plátano, el maíz, la caña, el frijol, y cítricos (Barbosa, Murcia, Segura & Silva, 2012).

Las fuentes consultadas manifiestan que el municipio es de origen indígena, primero habitado por la nación Páez y actualmente integrado a la jurisdicción del resguardo Nasa Kweth Kina. Debido a la cercanía con el Cauca, se encuentra presencia de ésta y otras comunidades nativas, respaldadas por el CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2018).

La Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro está compuesta por ocho sedes según Decreto No 117 del 26 de noviembre de 2002, ubicadas de la siguiente manera y distancia: Alto San Isidro a 4 kilómetros de la sede Principal, El Vegón a 6 Km. Independencia a 6 Km; Los Alpes a 10 Km; Monserrate a 8 km; Peña Negra 10 Km y Villa Mercedes a 12 Km de la sede principal. La I.E. cuenta con una población de alrededor de 780 estudiantes; y ofrece desde el nivel preescolar hasta la media secundaria, atendiendo población de educandos provenientes de 9 veredas aledañas a la localidad.

La mayor parte de los estudiantes habitan el centro urbano y también algunos sitios aledaños a la vereda, debido a la interacción con la comunidad se ha conocido que los ingresos de sus hogares, en su mayoría con parte del producto de actividades relacionadas con el comercio, agricultura y ganadería. Usualmente provienen de familias nucleares, pero se encuentra un porcentaje también de madres solteras, familias extensas o crianza a cargo de otro miembro de la familia. Igualmente, la mayoría tienen un sustento familiar y son pocos los casos en situación de pobreza o extrema pobreza; hay presencia indígena, debido a la cercanía de

resguardos y mingas, tales como los Nasa Páez, Potreritos, Nasa e independientes que estos tienen un 7.9 % de la población de la institución (PEI, 2019).

Los estudiantes del grado 5° son en total 31 estudiantes, en donde 16 son niñas, un 51,6% y 15 son niños, un 48,4%, con edades entre los y 10 y11 años. Es un grupo mixto, heterogéneo con intereses y necesidades diferentes, niños que en un 22%, es decir 7 estudiantes, presentan dificultades para adaptarse al grupo, demostrando problemas de convivencia, irrespeto a los compañeros, bajo rendimiento académico, hacen parte de los procesos de inclusión y tienen algún tipo de Necesidades Educativas Especiales bien sea por discapacidad o por grupo poblacional. Dentro de este conjunto, se encuentran 10 niños indígenas de los que algunos pertenecen al municipio de la Plata en el resguardo de potreritos, afiliados a la corporación regional del Huila, CRIHU, son NASA Páez, desplazados por la avalancha y los otros son asentamientos independientes, que son desplazados por el conflicto armado.

6. Marco Conceptual

Los principales conceptos para precisar en el estudio son presentados a continuación; identificando los enfoques y los lineamientos teóricos desde los cuales serán abordados, y cuyas consideraciones y afirmaciones serán constatadas o contrastadas en el ejercicio práctico, con base en las particularidades de la población objetivo:

El primero de estos conceptos es el de *Inclusión*, considerada desde un enfoque que responde de forma positiva a la diversidad de las personas, así como a las diferencias individuales, percibiendo a la diversidad no como problema sino como oportunidad de enriquecimiento social que implica una participación en la vida familiar, la educación, el trabajo y demás procesos sociales y culturales. La inclusión es imprescindible para conseguir un mundo equitativo y respetuoso frente a las diferencias, es decir, que haya un beneficio para las personas que, independientemente de sus características, se proporcione un acceso con ajustes permanentes para la participación de todos y el aporte de cada persona a la sociedad sea valorado (UNESCO, 2019).

Se entiende entonces que la inclusión guarda una estrecha relación con la aceptación de la diversidad y el fomento de la tolerancia y el respeto a la diferencia. Ante esto, la UNESCO ha expresado que las prácticas de inclusión no sólo benefician a los individuos que podrían ser segregados o ignorados, sino a toda la sociedad, lo cual hace que se vayan disminuyendo las brechas sociales que nutren las desigualdades económicas y el acceso a oportunidades, entre otras. Para hablar de la inclusión hay que reconocer las principales vertientes, que Mendoza (2017) las cataloga así:

(...) a) orientada a personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales; b) como respuesta a la exclusión por mala conducta o indisciplina de los estudiantes; c) para aquellos considerados vulnerables y susceptibles de ser excluidos; d) orientada a una escuela para todos, vinculada con las comunidades; e) como Educación para Todos promovida por la UNESCO; y f) como un enfoque de principios para la educación y para la sociedad, tales como equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, sustentabilidad y derechos (Mendoza, 2017, p.19)

Es entonces, un término amplio, como lo es la misma diversidad humana; así, al hablar de propuestas de inclusión, se puede hacer referencia a estrategias focalizadas para muy diversas poblaciones; y desde el marco de diferentes comunidades e Instituciones. Una de estas siendo la *Inclusión Educativa*.

Aún, muchos relacionan el término de inclusión y su derivado de inclusión educativa con el hecho de integrar a personas con discapacidades. Pero realmente esto abarca mucho más, pues es la apuesta por una educación que dé cabida a todos y todas, aunque tengan diversos orígenes, condiciones de vida y/o necesidades educativas, teniendo en cuenta que “la inclusión como principio rector de la educación ha sido fundamental para convertir las escuelas en centros inclusivos que den respuesta a la diversidad del alumnado, no únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales” (Calvo, Garzón & Orgaz, 2016, p.26).

Por consiguiente, se presenta un modelo de educación basado en principios rectores de equidad, participación y efectividad, los cuales son compartidos a nivel internacional donde la escuela tiene el deber de “garantizar el desarrollo de las capacidades del alumnado, adaptarse a la

diversidad de necesidades indistintamente de sus condiciones personales, sociales y culturales y trabajar por y para una educación inclusiva” (Calvo, Garzón & Orgaz, 2016, p.28).

De ahí que la escuela debe fomentar la diversidad, pero también debe combatir la desigualdad que toma cimiento dentro de ella e incurre en la vulneración de principios como la igualdad, así, la inclusión educativa es presentada como “una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia, para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva” (Corbett & Slee, 2000, p.67).

En efecto, se habla de *educación intercultural* como un postulado ideológico que busca garantizar la inclusión educativa y social de niños y niñas en edad escolar, sabiendo que actualmente es “uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa” (Arroyo, 2013, p. 144). En este sentido, la educación intercultural no se reduce a la atención al alumnado de origen indígena, raizal o de otra comunidad minoritaria, sino que trasciende, procurando fomentar la convivencia e identificando los orígenes sociales de las desigualdades, sin caer en la trampa de que la cohesión social se confunda a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo, pues la diversidad tiende a ser observada con desconcierto o recelo; pero la educación intercultural debe guiar la práctica educativa hacia la generación de múltiples conexiones para la construcción de escuela desde el reconocimiento de que los seres humanos en realidad guardamos diferencias, las cuales son concebidas por Arroyo (2013) desde el aspecto biológico y sociocultural, además de la particularidad de aquellos contextos en los que las personas se desarrollan, conviven y los asimilan. De esta manera, la presencia de diferencia no es justificante para la existencia de desigualdad, pues la diversidad es algo natural y propio de la especie humana, mientras la desigualdad se genera por estructuras políticas, relaciones

económicas o prácticas culturales, y como docentes se debe evitar que estos discursos y prácticas se creen y recreen en la escuela.

En tal sentido, el conocimiento del contexto y la población escolar se presenta como una necesidad ineludible:

Para que la evolución cultural de un pueblo sea normal, es indispensable que todos los elementos que constituyen a la población se eduquen a la vez, y esto sólo se consigue implantando la educación integral, pero esto se debe realizar con un previo y sólido conocimiento de la población en la cual se va a implantar (Bautista, 2016, p.162).

De esta manera, los docentes y el resto del personal educativo tienen el compromiso de conocer el contexto familiar, socioeconómico, condiciones culturales y étnicas, además de sus diferencias de aprendizaje, con el fin de contribuir a crear una cultura escolar en la que todos los estudiantes se sientan valorados, competentes y no excluidos del sistema educativo.

Se señala que los centros educativos en los cuales se promueve una actitud positiva hacia la inclusión entre toda la comunidad y en los que se trabaja de forma cooperativa, obtienen mejores resultados a nivel académico y presentan menores índices de deserción, además de influir a largo plazo en la transformación de las percepciones sobre la diferencia generando una cultura de paz. (Arnaiz, Caballero & Escarbajal, 2017).

Para alcanzar este objetivo, es necesario un trabajo colaborativo y una comunicación constante entre familia-escuela ya que como instituciones “ambas tienen un papel ineludible en el desarrollo integral del educando, teniendo que establecer cauces comunes y consensuados durante todo el proceso educativo” (Arnaiz, Caballero & Escarbajal, 2017, p. 205).

La inclusión educativa es una construcción en constante mejora. En la actualidad la propuesta gira en torno a centrar la visión en el sujeto, y no en el conocimiento, aunque haga participe del desarrollo integral de éste, busca fomentar una educación más humana, en donde la participación de cada uno de los integrantes del aula sea valorada y respetada; así lo que se propone es crear espacios en donde se eliminen todo tipo de exclusiones y discriminaciones de los ambientes escolares (Escudero & Martínez, 2011).

Esto implica que necesariamente se articulen de manera coherente las políticas referidas y la propuesta curricular, que sean pertinentes y relevantes, fundamentadas en una visión compartida de camino abierto al diálogo entre los distintos niveles educativos, con variedad de estrategias pedagógicas que complementen y respondan a la especificidad de cada estudiante, además de plantear una estructura física y la provisión de materiales didácticos acordes al proyecto pedagógico establecido. Además, implicaría también de una capacitación adecuada y constante de docentes con el propósito de dar a conocer a fondo el proceso de cada estudiante, pues en este caso, la educación inclusiva es una propuesta en constante transformación, y evolución en su concepción de educación, enseñanza y aprendizaje, además de una apropiación del contexto sociocultural de cada estudiante garantizando que pueda desarrollar su aprendizaje (Gutiérrez, 2007).

Así, cada escuela que pretenda enfocarse en la inclusión se enfrenta al reto de incluir a todos y no dejar a nadie por fuera desde ningún aspecto, buscando siempre el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes de la institución. De igual manera, no se puede conceptualizar la inclusión, sin entender su contraparte, la *exclusión*. En este modelo existe la idea de que hay personas *normales* y otras que no lo son. Así, quienes no lo son, quedan por fuera de la sociedad, son considerados inferiores e incluso se les llegan a negar derechos básicos; para autores como

Barrera, Cantillo & Montánchez (2017) este es considerado como un fenómeno estructural muy complejo ya que es heterogéneo y tiene raíces de índole socioeconómico, cultural y por supuesto, histórico. Es decir que no es algo *natural*, a pesar de ser algo *naturalizado*, es decir, no tiene su fuente en aspectos biológicos o genéticos, sino en una suma de causales socioculturales que al permanecer como una constante histórica, se consideran la ‘normalidad’:

Resulta inevitable resaltar el hecho de que se trata de individuos que viven en condiciones de rezago que se traducen en la vulneración sistemática de derechos sociales fundamentales. Resulta preocupante que la sistematicidad de estas violaciones parece asociarse con pertenecer a un grupo culturalmente distinto que acumula desventajas sociales (CONAPRED, 2012, p.144).

Para cambiar estos paradigmas es necesario deshacerse de múltiples prejuicios e ideas preconcebidas sobre el *otro*, sobre quien es *diferente* y, a su vez, sobre la diferencia, entendiendo que:

los seres humanos somos diferentes entre nosotros en lo biológico, social y cultural, así como por la singularidad de contextos en los que vivimos y la asimilación que hacemos de los mismos. Estas diferencias se convierten en desigualdades cuyo origen no es natural, sino que se crean y se reproducen socialmente (Arroyo, 2013, p.144)

Es así como se identifica que, entre los grupos sociales con mayor vulnerabilidad a la exclusión, están las comunidades indígenas, pues en la Institución Educativa que hace parte de este análisis se han evidenciado aspectos donde:

la inclusión es una forma de superar la discriminación y la desventaja de un grupo de alumnos que sean vulnerables a las presiones excursionistas y respetar el

derecho a que todos los niños y niñas vivan las mismas experiencias para facilitarles a todos y a cada uno, el desarrollo de su potencial personal y alcanzar así, su identidad básica de ser humano y no la de ser diferente o deficiente.

(Escudero & Martínez, 2011, p.40)

Al reconocer la población vulnerable y generar estrategias para su protección, se busca la construcción de una escuela para todos, que sea plurivalente y, además, se enfoque en la atención a la comunidad socialmente diversa, en pro de la transformación de espacios escolares por medio de la diversidad, para lo que se hace necesario:

conseguir que docentes y estudiantes asuman positivamente la diversidad y la consideren un factor de enriquecimiento, en lugar de un problema aplicado al ámbito familiar y comunitario, generando un cambio de actitud que favorezca la convivencia solidaria y tolerante como una nueva forma de enfrentar la diversidad humana (Gutiérrez, 2007, p.50)

Pero, es fácil caer en el error de *segregar* al distanciar a ciertas personas que no se adaptan a la *normalidad* y por ello, pasan a ser sujetos de cuidado, delegando su atención a instituciones especiales, limitando su contacto y afectando su integración a la sociedad. La segregación es resultado del dominio de un sector social sobre otros, imponiendo unas fronteras y barreras entre los demás y el grupo dominante.

Además, se puede confundir la inclusión con la *integración*; pero estas tienen las siguientes diferencias: principalmente, la inclusión se centra en las capacidades del otro, mientras en la integración, a pesar de estar físicamente reunidos, se realiza una separación o destacado de las diferencias; mientras la integración requiere cambios superficiales en el sistema, la inclusión considera transformaciones profundas; la integración tiene como base principios de igualdad y

competencia, mientras la inclusión procede de la equidad, cooperación y solidaridad; la integración estandariza y homogeniza, en cambio, la inclusión no pretende que la persona tenga un acercamiento con el modelo de ser, pensar y el actuar estandarizado y/o normalizado. Al contrario, tiene una amplia aceptación de cada ser, es capaz de reconocer las características propias de sí mismo, ya que, según como lo ha dado a conocer Sinisi (2010) la inclusión le da a cada uno lo que necesita para el pleno disfrute de sus derechos.

También es relevante conceptualizar la *diversidad*, empezando con un acercamiento desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, y la consecuente reforma de la enseñanza se sustentan en la aceptación y respeto de las diferencias individuales de los alumnos, considerando estas diferencias a la hora de aprender, como condición inherente al ser humano, reconociendo que los alumnos pueden presentar:

Diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, debido a que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; diversidad de estilos de aprendizaje, ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), estrategias de aprendizaje, como en las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz, 2000, p.19).

Debido a la reflexión realizada en los últimos años sobre qué es, qué significa y qué implica atender a la diversidad, se ha visto la necesidad de responder a otras diversidades, como la cultural, étnica, lingüística, presentes en la sociedad y, consecuentemente, en la escuela. Ello obedece, en parte, al aumento del fenómeno migratorio, simbolizado por la presencia en los centros educativos de niños pertenecientes a otras culturas, pero también responde a nuestra riqueza cultural, configurada por las diversas comunidades autónomas del estado español y la presencia de culturas que han sido silenciadas, como el caso de la cultura gitana (ROM), los afros, raizales e indígenas (Arnaiz, 2004).

Todo ello constata el carácter dinámico y abierto que sustenta el concepto de diversidad, tratando de responder a las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias, que pueden modificarse o aumentar, buscando dar respuesta al pluralismo existente, principio fundamental de toda democracia.

Adicionalmente, se debe tener en cuenta el contexto nacional pues, “Colombia es un país reconocido por su compleja y rica diversidad cultural que se expresa en una gran pluralidad de identidades y de expresiones culturales de los pueblos y comunidades que forman la nación” (Alarcón & Castro, 2012, p. 8). Esto abarca comunidades afros, raizales, indígenas y ROM, además de múltiples expresiones culturales y diversos lenguajes a lo largo y ancho de los 1.141.748 km² de área continental colombiana. A pesar de la riqueza cultural y étnica, es también visible que:

El problema de la discriminación y violencia hacia los grupos indígenas es una realidad que impera en el país. Los cambios no han sido posibles como pudiera esperarse no obstante de lo establecido legalmente; las ideas y concepciones

discriminatorias tienen una larga historia en el país y su arraigo entre las personas continúa vigente (Bautista, 2016, p.157).

El problema dentro del sistema educativo, y de otras instituciones sociales, es cómo tratar las diversidades culturales y étnicas, asunto que hasta el momento no ha recibido una atención amplia, crítica y concreta sobre cómo profundizar la unidad de lo diverso, cómo promover la interculturalidad y cómo formar ciudadanos capaces de practicar la equidad y de confrontar las tensiones que caracterizan el siglo XXI: la tensión entre lo mundial y lo local; la tensión entre lo universal y lo propio; la tensión entre tradición y modernidad (Walsh, 2000).

Para ello, la comunidad escolar debe reconocer la diversidad como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos, lo cual se puede lograr siempre y cuando se promueva un paradigma incluyente basado en respeto, empatía y corresponsabilidad entre las instituciones del Hogar y la Escuela.

Al hablar de prácticas de inclusión y prácticas de exclusión, se entienden dentro del concepto de la *práctica social*, que es un modo recurrente de realizar determinada actividad, compartido por todos, o la mayoría de, los integrantes de una comunidad. La validez de estas prácticas está dictada por la sociedad y estas se van construyendo a través de los años, cambiando significativamente a lo largo de la historia.

Las prácticas sociales se identifican, según Abric, 2001, como un elemento esencial en la elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social y sujeto a un doble sistema de determinación entre Representaciones Sociales y Prácticas, reconociendo que la Representación Social (RS) funciona como un sistema para interpretar la realidad que rige las relaciones que tienen los individuos con el entorno físico y social en el que se hayan, al punto de ser un determinante en el comportamiento y las prácticas, pues son guías para la acción ya que

establece anticipaciones y expectativas, traduciéndolos como factores que influyen en el propio accionar.

En tal sentido, no se deben ver las prácticas como fenómenos aislados sino como resultados de un conjunto de ideas que comprenden las Representaciones Sociales y también a las Estructuras de la Sociedad, pues las representaciones, dentro de sus múltiples funciones incluye la de la persistencia o refuerzo de la posición social del grupo involucrado, ya que “la Representación Social tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede – como los estereotipos- pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (Abric, 2001, p. 17).

A su vez, se ha de tener presente la existencia de todo un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas como de las percepciones y apreciaciones de dichas prácticas, propias o ajenas; de tal manera, las estructuras sociales predeterminan en cierta medida las prácticas sociales de los sujetos, en el marco de la espontaneidad regulada. Se comparan entonces las prácticas con las acciones dentro de un juego, a simple vista ilimitadas, pero que responden a las reglas de juego siendo estas las normas para la vida en sociedad y para la aceptación en determinada comunidad. Entonces, son producto de un sentido práctico, de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometido; estas son características condicionantes de las mismas (Gutiérrez, 2012).

Las *prácticas cotidianas*, en tal medida, son las diversas maneras de marcar socialmente la diferencia producida en un dato a través de la práctica, pasando a convertirse en repertorios colectivos; en tal sentido se van evidenciando maneras de pensar investidas de una manera de actuar, es decir, que se encuentra una mutua influencia entre el pensamiento y la práctica, tanto

del individuo como de las comunidades; estas se enmarcan en las discursivas, aquellas que hacen uso del lenguaje, y las no discursivas, que también comunican pero mediante otros medios (Cassigoli, 2016).

Según Certeau (1995), desde la optimización técnica del siglo XIX se confinaron las prácticas cotidianas al espacio privado y a la región folclórica, esto no disminuyó su influencia pues estas esferas sientan las bases de las interacciones en el espacio público, pero sí convierten estas prácticas en una serie de acciones primitivas y respuestas básicas, consideradas por él una docta ignorancia pues no llegan a someterse a la racionalidad y la reflexión debido a su origen en la esfera privada.

Tales prácticas entran en confluencia con consideraciones como la diversidad de carácter étnico y su rol en la identificación propia; por ello es necesario entender la *identidad étnica*:

como una construcción cultural realizada por los miembros de las sociedades demostrando alteridad frente a otros con los que se identifica. Se estructura con base en representaciones colectivas sobre un «nosotros», frente unos «otros». Solamente se comprende desde una relación identitaria y de pertenencia y se construye a raíz de relaciones históricas y de poder subyacentes (García, 2008, p.27)

El desarrollo social que se realiza desde las comunidades, en este caso desde cabildos y resguardos de la etnia Nasa, teniendo en cuenta las características de territorio, demarcan el sentido de la etnicidad que aparece como un recurso identitario crucial en el desarrollo y construcción de las personas las colectividades a las que pertenecen (Zaragoza, 2010).

La etnicidad es un proceso de construcción social y cultural que implica la selección y elaboración de elementos objetivos y materiales. Éstos son incorporados como patrimonio de una

comunidad y subjetivados como parte de su habitus, constituyéndose a su vez en esencia de la pertenencia a una comunidad dada, y asimismo en soporte o referente material de la identidad (Capera, García & Pardo, 2017, p.120).

La apreciación de la diversidad étnica se fundamenta en el ejercicio de visibilización de la pluralidad étnica en la nación y el reconocimiento de sus aportes, entre los cuales se aprecia el valor por la preservación de la Pachamama, el valor cultural y aporte de la población indígena a la población mestiza de acuerdo con los saberes ancestrales del cabildo. Así, se propende por la búsqueda de:

estrategias de consolidación y preservación de los usos y costumbres, para que así sean comunidades autónomas desde sus territorios, pero que, aun así, por parte del Estado colombiano sigan siendo reconocidas como ente fundamental de toda una sociedad multiétnica y pluricultural (Capera, García & Pardo, 2017, p.128)

De allí el importante papel de la Educación como compensadora de posibles desigualdades. Para que la diversidad étnica y cultural se transforme en algo enriquecedor es preciso respetar la diversidad y promover el intercambio para conseguir pasar de una sociedad multicultural a otra intercultural (Dris, 2011). El problema yace en que, incluso en la actualidad:

algunos de los integrantes de las comunidades perciben el proceso educativo occidental como «la estigmatización de salvajes», desde tiempo atrás el desconocimiento de la cultura ha llevado a tal grado de irrespeto que los empobrecidos ambientes educativos y la carencia de materiales, las deficiencias en la formación de los docentes y los contenidos repetitivos y obsoletos, hicieron que lo verdaderamente asimilado por los educandos indígenas fuese el desprecio

por lo propio y la necesidad de parecerse al «blanco» (Capera, García & Pardo, 2017, p.130)

Es así como se da una identificación de discursos y de acciones los cuales están “encaminados a desdibujar una educación pertinente para la niñez y la juventud indígena, desde el punto de vista cultural y lingüístico” (Mendoza, 2017, p.20); es decir, la escuela se vuelve una Institución opresora, imponiendo los saberes occidentales e ignorando los saberes propios, buscando «letrar» a los niños y niñas indígenas, en lugar de establecer canales de comunicación para la integración de la diversidad, a partir de la interculturalidad y del reconocimiento a la diferencia. Además, se suman las dinámicas originadas por la globalización y transnacionalización, lo cual ha ido generando crisis de identidad tanto cultural como étnica y personal, de tal manera que:

la existencia de una crisis de identidad generalizada en la sociedad latinoamericana se ha convertido en una patología que imposibilita la formación de un yo y un nosotros como sujeto social, político e histórico. Este *SER* sujeto está sumergido en la cultura de masas o encerrado en comunidades o sociedades autoritarias; en consecuencia, ya no sabemos quiénes somos. Esta crisis se refleja en el individualismo, egoísmo, falta de autoestima, consumismo, apatía y pérdida del sentido de la vida (Stavenhagen, 2010, p.180).

Situación que en Colombia es nutrida por el histórico saqueo, reemplazo y alteración de la identidad de los pueblos nativos, primero por los colonizadores, luego por los criollos, y actualmente, sin reconocimiento ni protección suficiente, viéndose nuevamente desplazados y minados por las dinámicas globalizadoras:

es difícil hacerse a un panorama de la situación precaria e inestable de la cual depende nuestra cultura por el extranjerismo, donde cada vez somos menos de nosotros mismos en un país que está siendo moldeado por los 'ideales' de occidente como peón de las grandes potencias (Zambrano, 2017, p. 1)

Dentro de este tenso proceso histórico y esta zozobra circundante, los niños y jóvenes están desarrollando sus propios procesos transitorios hacia la maduración mental en una etapa biológicamente crucial en la determinación de su desenvolvimiento con el entorno espacial y en un momento en el cual se plantea su lugar dentro de la sociedad, su opinión frente al sistema y la radicalidad de su pensamiento y accionar. Esta población forja su propia identidad en el reconocimiento de similitudes y diferencias con el otro, y de su ambiente familiar dependen en gran medida sus comportamientos y los conceptos que guiarán su vida (Guzmán, 2018).

El objetivo es entonces brindar una educación para quienes integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios o autóctonos, ligada al ambiente, al proceso de producción, al proceso social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones; y reconociéndoles no sólo como parte de un colectivo, una tribu, una etnia, sino como sujetos que considerando diversas influencias y elementos del contexto forjan su propia identidad. Y, dando un paso más allá, educar a quienes no pertenecen a dichas etnias para el reconocimiento del valor y los aportes de estas, para el fomento de la tolerancia y la inclusión, desde la celebración de la diversidad cultural, racial y étnica.

7. Marco Legal

La Inclusión Educativa requiere el dominio de saberes pedagógicos, condiciones materiales que la hagan posible y una actitud crítica, investigativa y de entrega por parte de los profesionales que se desempeñan en este campo. Estos aspectos se ven potenciados o en ocasiones, restringidos por las Políticas Públicas y los programas gubernamentales evidenciándose una gran disimilitud entre países, dependiendo de sus enfoques sobre el tema teniendo en cuenta que:

la Declaración Universal de los Derechos Humanos define a la educación como un Derecho Fundamental, del que son sujetas todas las personas sin distinción de etnias, ideologías políticas, condición social o ninguna otra, es decir que es obligación de los Estados fomentar las condiciones necesarias para hacerlo accesible a todos y todas (ONU, 1948).

Ya que Colombia, como parte de los países miembros de las Naciones Unidas, está suscrito a esta declaración, tiene el compromiso de velar por el cumplimiento de este derecho. Precisamente el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, dice que “a través del Sistema Educativo se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (C. P, art. 67, 1991); y que el Gobierno Nacional es el encargado de garantizar el adecuado cubrimiento del servicio asegurándole a los escolares menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, algunos estudios encuentran altos índices de deserción escolar de estudiantes provenientes de las comunidades indígenas, comparando el número de estudiantes matriculados con aquellos que culminan exitosamente el proceso educativo (Bonilla y Dasilva, 2017).

De igual manera, ante esta situación la misma Ley General de Educación ha plasmado lo que en el país se considera como educación, es decir:

un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; y que está dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Ley General de Educación, 1994, art. 1)

En lo que concierne a la población indígena y el reconocimiento de sus derechos, se retoma lo que en la Carta Magna de 1991 se ha constituido:

(...) la Asamblea Constituyente que redactó la nueva Constitución en 1991 había tres representantes indígenas: Francisco Rojas Birry, Lorenzo Muelas Hurtado y Alfonso Peña Chepe. Su participación permitió la inclusión de disposiciones que protegen los derechos de los pueblos indígenas y de otras minorías étnicas, empezando por el principio constitucional de que Colombia es un Estado multicultural y pluralista (art. 1) (...) todas las culturas son iguales en valores y dignidad (art. 70) (...) esto supone adoptar medidas especiales para proteger la integridad cultural, social y económica de los pueblos indígenas, y su entorno natural (arts. 8 y 80). Las lenguas indígenas son reconocidas como lengua oficial en sus territorios y los pueblos indígenas tienen derecho a una educación bilingüe (art. 10) (...) todas las personas nacen iguales ante la ley, el Estado adoptará medidas especiales para potenciar una efectiva igualdad y proteger a los grupos discriminados y marginados (art. 13) (Olsen, 2008, p.9)

Así, se encuentran planteamientos legales y sustento jurídico para basar las propuestas de inclusión educativa, siendo uno de los pilares el Decreto 1241 de 2017¹, en el cual se ha definido explícitamente a la educación inclusiva como aquella que:

reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna (Mineducación, 2017)

Y para fomentar procesos de reconocimiento de la diversidad, en especial, de la diversidad étnica, tomando como base la Ley 115 (1994), que indica:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (art. 55).

En tal medida, lo que ha sido escaso es la aplicación y ejecución de estas normativas, además de la vigilancia y acompañamiento a Instituciones y comunidades para la aplicación de las políticas, tanto internacionales como nacionales, de inclusión educativa y social.

¹ Este es un Decreto de subtipo Decreto reglamentario, dado en la ciudad de Bogotá el 29 de agosto de 2017 bajo el gobierno de Juan Manuel Santos y la ministra de Educación Nacional, Yaneth Giha Tovar, “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (Mineducación, 2017).

8. Diseño Metodológico

8.1 Tipo de Estudio

Las investigadoras han optado por la investigación de tipo **cualitativo**, en la cual se busca describir las cualidades de un fenómeno, apostándole al entendimiento en profundidad de los pensares y sentires de la población indígena en la vereda El Socorro.

Se seleccionó porque, acorde con Mendoza (2006) tiene una perspectiva holística, permite trabajar a pequeña escala, valora la proximidad a la realidad empírica, los investigadores participan e interactúan con los sujetos de estudio, y es flexible en sus procedimientos; características acordes con el tipo de trabajo que se desea desarrollar en la Institución Educativa; de esta manera, la investigación cualitativa, como indica Balderas (2017) permite el acercamiento a las experiencias de los sujetos acorde al interés del estudio y posibilita aproximarse a sus vivencias en una ubicación contextual y temporal.

Así, se espera identificar las prácticas de inclusión y exclusión en el grado quinto de básica primaria, no desde una perspectiva externa y como un fenómeno aislado, sino reconociendo las perspectivas de los actores involucrados, especialmente los niños y niñas indígenas, y siendo conscientes de que, como fenómeno social, la problemática a analizar es compleja y multifactorial. Para ello, se emplean distintos métodos y técnicas. Además, se entiende que:

Cuando un investigador se introduce en la investigación cualitativa lo hace en un mundo complejo lleno de tradiciones caracterizadas por la diversidad y el conflicto. A ello debemos añadir la necesidad de confrontar las dimensiones ética y política de la investigación (García et al., 1996, p. 65).

Es decir, la investigación cualitativa no es una opción fácil ni ‘menos profunda’, trae sus propios desafíos, pero como recompensa, se generan conocimientos que reconocen la particularidad de los sujetos a investigar, que son conscientes de los factores contextuales, y que no ignoran el potencial de la investigación, en este caso educativa, para construir sociedades más justas e incluyentes.

Como precisa Pérez (2000), la investigación cualitativa realizada en educación no pretende la comprobación de teorías en la realidad; por ende, se opta por una perspectiva *fenomenológica*, la cual busca comprender la forma en la cual los sujetos perciben la realidad y la manera en que actúan para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión:

la fenomenología surgió como una necesidad de explicar la naturaleza de las cosas; pero, lejos de ser una secuencia de pasos, es un nuevo paradigma que observa un fenómeno para conocerlo exactamente y, de esta forma, encontrar la verdad de dicho fenómeno (Trejo, 2012, p. 98)

Así, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro no se realiza propiamente un estudio cuyo eje sea comprobar de la presencia de prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas, sino más bien, se pretende tener una profundización en el fenómeno dado, identificar sus causas, afectaciones, la forma en como es percibida, concebida y vivenciada en cada uno de los y las integrantes de la comunidad educativa, para con ello lograr potenciar las prácticas de inclusión y frenar las de exclusión ante esta población.

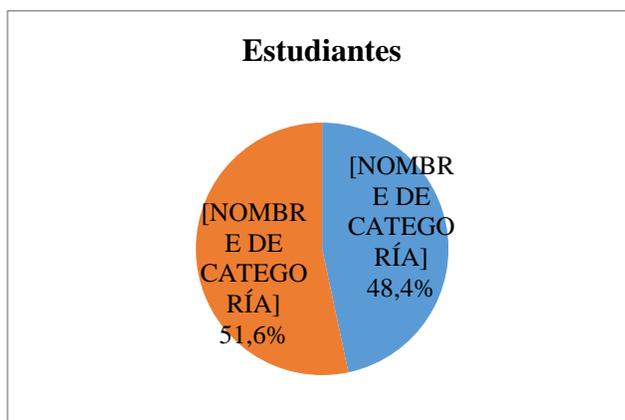
Lo importante aquí, es tener en cuenta que en la fenomenología “el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas en torno a un fenómeno de acuerdo con cómo lo describen los participantes del estudio” (Cresswell, 2003, p. 15). Para ello, se resalta que el fenómeno dado y propio a estudiar son las prácticas de inclusión y exclusión hacia los niños y

niñas indígenas, lo cual se conocerá desde la perspectiva de los estudiantes, con ojos, oídos y mente abierta a sus expresiones, relatos y discursos.

8.2 Población

La Encuesta de Proyecto de Orientación Escolar de Grupo, POEG, aplicada en 2020, indica que los estudiantes del grado 5° de la Sede Primaria de la I.E. Nuestra Señora del Socorro son en total 31 estudiantes, en donde 16 son niñas, un 51,6% y 15 son niños, un 48,4%.

Figura . Estudiantes por género



Nota. Datos tomados del POEG. (2020).

Además, se menciona que los menores están entre los 9 y 10 años; y que es un grupo heterogéneo con intereses y necesidades diferentes. De este grupo, un 22%, es decir 7 estudiantes, presentan dificultades para adaptarse al grupo, demostrando problemas de convivencia, irrespeto a los compañeros y bajo rendimiento académico. También se presenta la siguiente caracterización poblacional con base en las NEE y en los grupos poblacionales, donde se

identifican individuos pertenecientes a colectivos indígenas, que forman parte de la comunidad educativa:

Tabla . Caracterización Poblacional.

GRUPO POBLACIONAL	Estudiant es	NEE-Discapacidad	Estudian tes
Indígenas	10	Lesión neuromuscular	0
Desplazados	0	Baja visión	1
Mestizos	19	Limitación física(poliomelitis)	1

Nota. Datos tomados del POEG. (2020).

8.3 Muestra

La muestra suele ser definida como un subgrupo de la población. Es necesario establecer claramente las características de la población, a fin de delimitar los parámetros muestrales. Se pretende —desde luego— que este subconjunto sea un reflejo fiel del conjunto de la población (Baptista et al., 2003, p. 15).

Por ello, se ha establecido una muestra de investigación no probabilística, compuesta de 16 de los 31 estudiantes del grado 5°, de los cuales 8 serán indígenas y 8 estudiantes mestizos. El tamaño de la muestra representa un 52% de la población total e incluye las perspectivas tanto de los estudiantes indígenas como de sus compañeros, considerando que:

(...) la ventaja de una muestra no probabilística es su utilidad para un determinado diseño de estudio que requiere no tanto de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Baptista et al., 2013, p. 19)

Ya que, “Escoger quiénes van a ser medidos, es decir, la unidad de análisis depende no sólo del objetivo de la investigación sino del diseño de esta” (Baptista et al., 2013, p. 2), también se ha optado por, complementariamente, añadir la mirada de dos docentes de la institución sobre las prácticas de inclusión y exclusión que se dan alrededor de los niños y niñas indígenas. Estas docentes se desempeñan en la jornada de la tarde, conocen el desarrollo y rutina de los estudiantes de la institución, y enriquecerán con su perspectiva el estudio.

8.4 Técnicas de Recolección de Información

Para poder dar continuidad con el desarrollo metodológico que se propone, se trabajará bajo la técnica de *Entrevista a Profundidad*, ya que su contribución en los estudios cualitativos tiene como meta:

aproximarse a los fenómenos sociales, pues juega un papel importante, ya que se construye a partir de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender la individualidad de cada uno (Robles, 2011, p. 18)

La entrevista a profundidad es una técnica que maneja una estructura flexible, que se caracteriza por su interactividad, es de naturaleza generativa pues se desarrollan nuevos conocimientos y sus resultados se comprenden mediante la exploración y explicación. Como herramienta para la misma se tendrá un diseño del *cuestionario de preguntas*, teniendo en cuenta que el listado de interrogantes puede modificarse, ampliarse o reducirse dependiendo de la interacción en el momento de la aplicación de la entrevista, teniendo siempre presente las categorías de investigación. Estas se aplicarán a los docentes y a una muestra de estudiantes indígenas y no indígenas.

En el caso de las entrevistas a los menores, como indican los lineamientos de la UNICEF, “la planificación de las entrevistas debe incluir la identificación de los posibles riesgos y la reducción de la probabilidad de que se produzcan, así como el desarrollo de planes de acción para responder adecuadamente en caso de necesidad” (McDonald y Rogers, 2014, p.10). Esta se hará de forma más concreta y sólo a la población muestral seleccionada ya que, “las entrevistas solo deben emplearse cuando haya una expectativa razonable de que se podrá utilizar la información obtenida y de que probablemente resultarán beneficiosas” (McDonald y Rogers, 2014, p.11).

Además, teniendo en cuenta su edad, se recurre a ayudas gráficas para facilitarles el entendimiento de los planteamientos y ayudar a su expresión libre, no se presionará de forma alguna a responder preguntas que les resulten incómodas y se tendrán siempre presentes las consideraciones éticas del estudio.

También, se ha considerado necesaria la presentación de la técnica denominada *Cartografía Social*, con la cual se busca la identificación de lugares por parte de los sujetos de estudio, pues estos proponen:

lugares más allá del mundo conocido, es decir mundos intra e intersubjetivos, espacios habitados, deshabitados y transitados, espacios de sueños y de deseos; observando los mapas que cada sujeto traza a lo largo de su diario vivir, en donde los sujetos expresan sus mundos a través de una serie de claves que hacen comprensible el universo que conoce y el cómo se conoce (García et al., 2002, p. 76)

Para realizar este mapeo se recurrirá a emplear *dibujos* elaborados por los estudiantes con relación a las categorías de análisis, y *mapas* de la Institución Educativa en los cuales los

estudiantes sitúen sus experiencias de inclusión y exclusión, esto en un plano micro; y, *dibujos y mapas* de la vereda como análisis del contexto macro.

Por último, se menciona una técnica que se transversaliza con las otras, el *taller*, el cual como técnica de recolección de información estimula el diálogo y la interacción entre los participantes, a través del uso de diferentes instrumentos. Se destacan algunos principios sobre el uso pedagógico de los talleres: primero, poseen una metodología participativa, ya que, estimulan la socialización de los saberes de los participantes. Segundo, se basan en una pedagogía de la pregunta al propiciar el conocimiento a partir de respuestas a preguntas. Tercero, poseen un carácter globalizante e integrador porque permiten superar dicotomías entre la teoría y la práctica, así mismo, entre los procesos intelectuales y procesos volitivos y afectivos. Cuarto, involucran el trabajo grupal y el uso de estrategias pertinentes.

Desde una perspectiva general, los talleres se conciben como una estrategia que soporta el trabajo en equipo en donde los participantes realizan aportes a partir del conocimiento de hechos reales y se da la oportunidad para construir propuestas por medio de manifestaciones artísticas. Por otro lado, los talleres se apoyan del arte como artefacto de expresión y sensibilización, que permite reflexionar sobre un hecho en particular, donde se vinculan las emociones y los sentimientos y da oportunidad de emitir juicios sobre lo planteado.

De igual forma, los talleres se presentan como un medio activador para motivar a los participantes a compartir sus experiencias, además de como una estrategia para fomentar la empatía y la tolerancia con el otro, teniendo siempre presente la perspectiva integral de la diversidad. En este orden de ideas, se proponen un total de 3 talleres con los estudiantes indígenas y no indígenas, orientados en temas de inclusión, diversidad y tolerancia.

Tabla . Técnicas y Herramientas de Investigación.

Técnicas	Herramientas
Entrevista a Profundidad	Cuestionario de Preguntas
Cartografía Social	Dibujos, Mapas
Taller	Diseño de Taller, Guía de Observación

8.5 Categorías de Análisis

Dentro de este proceso metodológico, se proponen las siguientes categorías de análisis, que son las encargadas de facilitar los hallazgos y análisis:

- Prácticas de inclusión, como la cooperación, la comunicación y el respeto a la diversidad.
- Prácticas de exclusión, como la invisibilización, la burla y el aislamiento.

Para la observación de estas se tienen en cuenta como actores centrales los estudiantes y docentes. Los padres de familia proveen suministros sobre la situación de los estudiantes, pero no hacen parte de la población observada. Adicionalmente, se han de reconocer para cada uno los distintos escenarios, tipo de relación y los modos de comunicación que se identifiquen ligados a dichas prácticas de inclusión y exclusión, lo cual se resume en la siguiente tabla:

Tabla . Categorías de Análisis.

Categorías de Análisis	Definición	Subcategorías	Descriptorios de la dimensión
Prácticas de Inclusión	Prácticas sociales de respeto a la diversidad, convivencia solidaria y tolerante.	Escenarios Relaciones Comunicación	aula, recreativos escolares, familiares código de trato, lenguaje
Prácticas de Exclusión	Prácticas sociales de discriminación, violencias y rechazo hacia la diferencia, y también se atribuye a prácticas de invisibilización, aislamientos y deserción	Escenarios Relaciones Comunicación	aula, recreativos escolares, familiares código de trato, lenguaje

que puede sufrir una
persona en un contexto
determinado.

8.6 Procesamiento Analítico de Datos

Según Gómez y Okuda (2005), en la investigación cualitativa, puede resultar difícil valorar algunos criterios como la objetividad, la confiabilidad, la validez interna, la validez externa y la aplicabilidad. Respecto a la problemática de la evaluación de la validez interna o grado en que son válidos los resultados dentro del contexto de la calidad metodológica del estudio, se ha utilizado la triangulación como una alternativa para aumentar la fortaleza y calidad de un estudio cualitativo. En tal medida:

la triangulación se refiere al uso de varios métodos (cuantitativos- cualitativos), fuentes de datos, teorías, investigadores o ambientes en el estudio de un fenómeno. Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos. Se cree que una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y enriquece el estudio (Gómez y Okuda 2005, p. 119)

A continuación, se presenta una tabla que indica cómo se realizará la triangulación de técnicas:

Tabla . Triangulación de Técnicas.

Categorías	Dimensiones	Técnicas	Herramientas
Prácticas de Inclusión	Escenarios	Entrevista	Cuestionario
		Cartografía Social	- Mapa
		Taller	- Diseño de Taller
	Relaciones	Entrevista	- Cuestionario
		Cartografía Social	- Dibujo
		Taller	- Diseño de Taller
	Comunicación	Entrevista	- Cuestionario
		Cartografía Social	- Dibujo
		Taller	- Diseño de Taller
Prácticas de Exclusión	Escenarios	Entrevista	- Cuestionario
		Cartografía Social	- Mapa
		Taller	- Diseño de Taller
	Relaciones	Entrevista	- Cuestionario
		Cartografía Social	- Dibujo
		Taller	- Diseño de Taller
	Comunicación	Entrevista	- Cuestionario
		Cartografía Social	- Dibujo
		Taller	- Diseño de Taller

8.7 Fases de la Investigación

Según Roberto Hernández Sampieri (2014), el proceso de investigación cualitativa tiene cuatro fases que se superponen y mezclan en camino a responder las preguntas planteadas.

Inicialmente, va la **Fase Preparatoria**, dividida en dos etapas: La reflexión, en la cual se identifica el problema o fenómeno a analizar y se establece un marco teórico-conceptual sobre el mismo; para ello las investigadoras emplean buscadores especializados y bases de datos académicas: Scholar Google, Scielo, Redalyc, Dialnet, además del material provisto por el curso en desarrollo; contrastando con sus perspectivas y experiencias gracias a la cercanía con la población a estudiar. Y el diseño, en el cual se definen las actividades a ejecutar, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procesamiento de la información recogida y otros aspectos. Este punto se realiza siguiendo la estructura sugerida para este tipo de estudios por la Universidad Surcolombiana y con la rigurosidad propia del nivel posgradual.

Luego, se da paso al **Trabajo de Campo**, para el muestreo y la recolección de datos; esto, mediante las técnicas seleccionadas y las herramientas diseñadas en la fase previa; para garantizar el rigor de este trabajo de campo, se manejan tres criterios: “suficiencia (saturación informativa), adecuación (selección de la información según intereses del estudio) y triangulación” (Hernández, 2014, p. 12).

La siguiente etapa, la fase **Analítica**, abarca la reducción de datos, entendida como categorización y codificación de los mismos; la disposición y transformación de datos, mediante gráficos, tablas, matrices y otros recursos; y, la obtención de resultados y verificación de conclusiones. En esta fase es importante resaltar el ejercicio de triangulación de datos, no sólo de la información recolectada mediante las herramientas de investigación, sino en contraste o complementación con los fundamentos teóricos de los autores desatacados.

Para finalizar, se llega a la **Divulgación de la Información**, esto se realizará con la estructuración del presente documento y la socialización del estudio aquí plasmado y sus resultados tanto en la Universidad Surcolombiana como en la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro.

8.8 Consideraciones Éticas

Se seguirán las siguientes condiciones éticas con el fin de proteger la integridad de los actores sociales participantes en la investigación (Anexo 1):

- Garantía de privacidad y confidencialidad respecto a los datos personales e información obtenida por parte de los sujetos participantes mediante el consentimiento informado, por escrito, que se les da a los estudiantes antes de iniciar el trabajo de campo.

- La participación de los estudiantes es de forma voluntaria, por ende, si desean abandonar alguna actividad, ya sea por problemas salud, agobiamiento frente al tema u otro factor, se les permitirá realizarlo; igualmente, si insisten en no ser observados en determinado tiempo/espacio será respetada su solicitud, o si deciden dar una declaración ‘off the record’ o de forma anónima; esto para dar cumplimiento con el respeto fundamental de sus derechos y libertades.
- Compromiso de informar a la comunidad. Con esto se quiere decir que, antes de dar inicio al trabajo de campo, se dará a la comunidad educativa una breve explicación respecto a objetivos, metodología y alcances de la presente investigación; durante el desarrollo del proceso se mantendrán informados sobre el proceso a los integrantes de la comunidad educativa que manifiesten estar interesados al respecto, acatando principios de privacidad y confidencialidad. Así mismo, al dar fin al proceso investigativo, se hará la respectiva socialización de resultados a la institución educativa.
- Se propiciará un espacio apto, ameno y sobre todo seguro dentro de la Institución Educativa para realizar las entrevistas y otras actividades con los estudiantes seleccionados. Es decir, los estudiantes participantes no tendrán que asistir a otros espacios, evitando que se pongan en riesgo su bienestar e integridad.
- Los relatos de los estudiantes y las producciones por ellos realizadas serán tratadas con todo el respeto y seriedad por parte de las docentes investigadoras, ya que, como exigencia profesional y personal, hay un reconocimiento ante la sensibilidad de los menores, el contexto en el que habitan y las percepciones. De esta manera se garantizará respeto a la libertad de opinión y expresión, por parte de todos los participantes.

9. Hallazgos

Los resultados de la investigación se presentan en una estructura de tres apartados, a saber: el primero alude a la descripción de escenarios, actores y espacios de interacción que se dieron en el desarrollo de la investigación, ya que esto permitió el reconocimiento de prácticas de inclusión y exclusión con estudiantes indígenas de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro de la Vereda El Socorro del Pital Huila, particularmente, la aproximación a las formas de promover competencias investigativas; el segundo apartado, corresponde al momento descriptivo de las categorías, donde a partir de las voces de los actores participantes se construyen los códigos abiertos y las categorías axiales desde las tendencias de mayor recurrencia; y el tercero da cuenta del momento interpretativo.

9.1 Momento Descriptivo

9.1.1 *Descripción de los escenarios*

En la descripción de los escenarios se hace referencia al departamento del Huila, al municipio del Pital, la Vereda El Socorro y, por último, a la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, sitio específico donde se desarrolló el proceso investigativo.

Departamento del Huila.

El término Huila “es de origen indígena y significa anaranjado en lengua Páez Montaña Luminosa debido a su majestuoso nevado” (Gobernación del Huila, 2012). El departamento está ubicado en la región andina atravesado por el río Magdalena, el cual es la corriente fluvial más

larga del país que atraviesa el departamento de sur a norte en medio de un fértil y hermoso valle. Geográficamente, el Huila está localizado “al suroccidente de Colombia, entre los 3°55’12” y 1°30’04” de latitud norte, y los 74°25’24” y 76°35’16” de longitud al oeste del meridiano de Greenwich «entre el Alto de Las Oseras, municipio de Colombia y el páramo de Las Papas, municipio de San Agustín» (Gobernación del Huila, 2012).

Debido a su ubicación geográfica, ofrece una diversidad de pisos térmicos que influyen en los estilos de relación que establecen sus habitantes, sus hábitos de vida, el uso del suelo y los procesos de poblamiento. El departamento del Huila está dividido en 37 municipios, es un departamento de carácter multirracial con una población aproximada de 1.182.944 habitantes de los cuales por lo menos 706.906 personas residen y habitan en las cabeceras municipales y 476.038 en el sector rural. La gran mayoría de la población se encuentra asentada en el valle del Magdalena, debido al tipo de economía comercial y a la posibilidad de progreso y desarrollo.

Con respecto a la cultura, surge en 1956 el festival típico del Huila como se reglamentó en la ordenanza N° 44 del 7 de diciembre de 1959 en ese momento. Estas festividades inician en honor a San Juan Bautista, un santo de la Europa cristiana. A partir de ese año y hasta el momento, se celebra entre el 24 y 3 de Julio en el departamento las festividades folclóricas y el reinado nacional del bambuco San Juan y San Pedro, siendo la capital huilense la anfitriona de las candidatas de distintos países que vienen a interpretar el baile del sanjuanero Huilense. Una característica propia del Huila para estas festividades es las rajaleñas, que han sido definidos como el bambuco crudo. En su gastronomía es característico, el asado huilense, los sancochos, bizcochuelos, achiras, arepas, lechona, tamales, almojábanas, caldo de cucas, entre otros.

En este contexto, el departamento del Huila intenta integrar sus costumbres y tradiciones en diversos espacios, que le permiten un intercambio de saberes dentro del mismo departamento

y fuera de él. Así, se realiza el encuentro departamental de Danzas “César Marino Andrade” que tiene como objetivo proporcionar espacios a los diferentes grupos folclóricos de los municipios donde estos expongan sus producciones. También, se realiza el encuentro nacional de danzas folclóricas “Inés García de Durán” que promueve el desarrollo cultural del país. Además, se hacen encuentros de música campesina y bandas municipales, rajaleñas, y encuentros de música andina.

Aspectos relacionados, con la pobreza extrema y situaciones de conflicto armado, han llevado al desplazamiento de 200.000 mil indígenas provenientes de departamento aledaños como Caquetá, Putumayo, Meta, Guaviare, Nariño, entre otros, a poblar municipios como Neiva, Pitalito y Garzón donde se registra el mayor índice de recepción que llegan al departamento en busca de nuevas oportunidades (Ducua, 2014). Ante esto, el departamento se está viendo afectado debido a la insuficiente infraestructura, servicios públicos y salud que les puede brindar.

Figura . Mapa del Departamento del Huila



Recuperado de: <https://www.todacolombia.com/departamentos-de-colombia/huila.html>

Municipio de El Pital.

El Pital, municipio que hace parte del departamento del Huila, está ubicado entre la cordillera central y oriental, en una planicie formada por el río Magdalena. Su extensión territorial de 210 km², su altura de 921 metros sobre el nivel del mar y su temperatura promedio de 20 °C siendo un clima cálido. Existen numerosas hipótesis sobre el origen del nombre de la ciudad, la mayoría afirma que le fue dado por el indio Pitayó, quien fue reconocido como uno de los caciques de mayor reconocimiento hasta que se presentó la invasión de españoles en la zona.

El municipio del Pital está estructurado a partir de 6 barrios y 8 corregimientos veredales (La Nación, 2010), algunos sectores no están formalizados, ya que muchas personas compraron de forma irregular predios y poblaron zonas de gran superficie y en el momento no han sido reconocidos como barrios pertenecientes a la comunidad. Esta localidad, aparece enmarcada en los informes del POT como un municipio receptor de población indígena, estas personas por lo general se ubican en los corregimientos periféricos de la ciudad o en asentamientos ya existentes.

El municipio es de origen indígena, primero habitado por la nación Páez, y actualmente forma parte de la jurisdicción del resguardo Nasa Kweth Kina. Debido a la cercanía con el Cauca, se encuentra presencia de ésta y otras comunidades nativas, respaldadas por el CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2018).

Actualmente, El Pital cuenta con 16.264 habitantes con 16% pertenecientes a poblaciones indígenas, que cuentan con la facilidad para acceder a los programas y beneficios que ofrece el Gobierno Nacional para contribuir a los gastos básicos de convivencia, tales como, alimentación, salud, vivienda y educación. Ante esto, se creó un centro especializado para el control de los procesos a los que hacen parte estas poblaciones, con un registro al día 3000 personas atendidas, la mayoría en busca de recursos para la salud y educación “esta descomposición que viene siendo atendida por el Gobierno Nacional al reconocer legalmente que existe una población indígena” (La Nación, 2012).

Figura . Municipio de El Pital



Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/El_Pital

Vereda El Socorro.

La vereda limita por el norte con la vereda conocida como la independencia y también con los Alpes; por el occidente se encuentra la vereda de El Uvital que es perteneciente al municipio de El Pital; por el sur el límite se da con la vereda Chorrillos; y por el oriente con el municipio de La Plata. Esta región se encuentra geográficamente ubicada en un ramal de la cordillera central llamada Serranía de las Cimarronas, con una altura entre 1400 a 1600 mts sobre el nivel del mar. La principal actividad económica de la región gira en torno a la agricultura, gracias a la diversidad de suelos y clima, en especial el cultivo del café; además se siembran otros alimentos como la yuca, el plátano, el maíz, la caña, el frijol, y cítricos (Barbosa, Murcia, Segura & Silva, 2012).

Figura . Vereda El Socorro



Recuperado de: https://co.geoview.info/vereda_el_socorro,3793173

Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro.

La Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro está compuesta por ocho sedes según Decreto No 117 del 26 de noviembre de 2002, ubicadas de la siguiente manera y distancia: Alto San Isidro a 4 kilómetros de la sede Principal, El Vegón a 6 Km. Independencia a 6 Km; Los Alpes a 10 Km; Monserrate a 8 km; Peña Negra 10 Km y Villa Mercedes a 12 Km de la sede principal. La I.E. cuenta con una población de alrededor de 780 estudiantes; y ofrece desde el nivel preescolar hasta la media secundaria, atendiendo población de educandos provenientes de 9 veredas aledañas a la localidad.

La mayor parte de los estudiantes viven en el centro urbano o aledaños a la vereda y los ingresos de sus hogares son producto del comercio o las actividades agrícolas, en la mayoría de los casos; usualmente provienen de familias nucleares; pero se encuentra un porcentaje también de madres solteras, familias extensas o crianza a cargo de otro miembro de la familia; igualmente, la mayoría tienen un sustento familiar y son pocos los casos en situación de pobreza

o extrema pobreza; hay presencia indígena, debido a la cercanía de resguardos y mingas, tales como los Nasa Páez, Potreritos, Nasa e independientes que estos tiene un 7.9 % de la población de la institución (PEI, 2019).

9.1.2 Descripción de los actores

Los actores participantes para el desarrollo de la investigación se constituyen de 14 de los 31 estudiantes del grado 5°, de los cuales 8 serán indígenas y 8 estudiantes mestizos. Además, de 2 docentes que hacen parte del plantel educativo. El tamaño de la muestra representa un 52% de la población total e incluye las perspectivas tanto de los estudiantes indígenas como de sus compañeros. Los actores seleccionados² se aproximan a los criterios de inclusión establecidos por las investigadoras, cada uno con un código para preservar su identidad. Los actores se describen a continuación:

Actores.

N1: **2211**: docente de la I.E con antigüedad de 5 años en enseñanza de básica primaria.

N2: **2221**: docente activo de la I.E sede central con 11 años en el servicio educativo dentro de este plantel.

N3: **1113**: estudiante de 5° en la I.E, género masculino, integrante de la población indígena.

N4: **1124**: estudiante de 5° en la I.E, género femenino, integrante de la población indígena.

N5: **1125**: estudiante de 5° en la I.E, género femenino, integrante de la población indígena.

² Para efectos de este estudio, se concibe género como constructo social e identificación de la persona como “femenino – masculino”. De igual forma, se establece una clasificación de población indígena y población mestiza para mayor comprensión literaria, de la metodología y de los hallazgos del estudio. Todos los actores están adscritos a la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro.

N6: **1116**: estudiante de 5° en la I.E, género masculino, integrante de la población indígena.

N7: **1127**: estudiante de 5° en la I.E, género femenino, integrante de la población indígena.

N8: **1128**: estudiante de 5° en la I.E, género femenino, integrante de la población indígena.

N9: **1219**: estudiante de 5° en la I.E, género masculino, integrante de la población mestiza.

N10: **12210**: estudiante de 5° en la I.E, género femenino, integrante de la población mestiza.

N11: **12211**: estudiante de 5° en la I.E, género femenino, integrante de la población mestiza.

N12: **12212**: estudiante de 5° en la I.E, género femenino, integrante de la población mestiza.

N13: **12213**: estudiante de 5° en la I.E, género femenino, integrante de la población mestiza.

N14: **12214**: estudiante de 5° en la I.E, género femenino, integrante de la población mestiza.

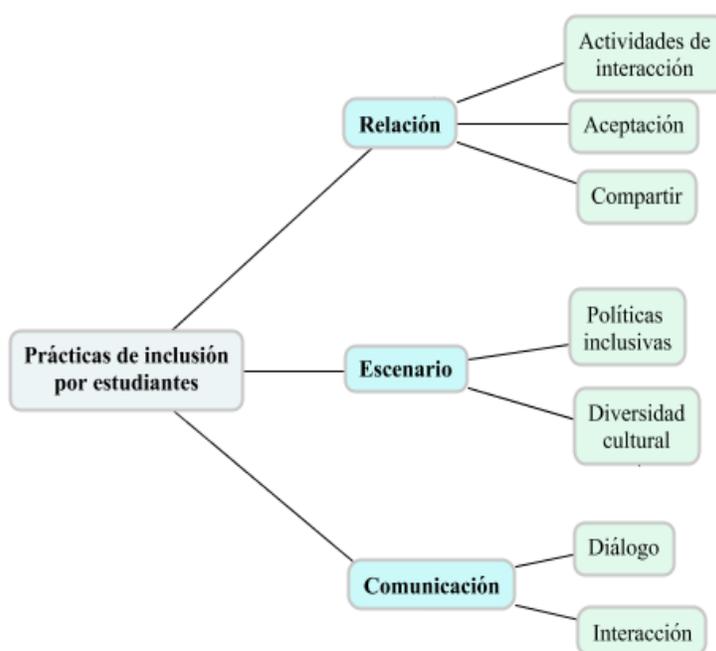
9.1.3 Descripción de las categorías de análisis desde los hallazgos

Para llevar a cabo la descripción de las categorías identificadas a partir de la compilación y análisis de los resultados, se tienen en cuenta las percepciones de los docentes y estudiantes que hicieron parte del proceso, de tal forma que, se codifican los participantes y se agrupan los hallazgos con códigos, se establece una clasificación con diferencia de colores, los cuales permiten identificar las categorías de análisis (Anexo 2). Cabe mencionar que, cada una de estas descripciones se desarrolla con la aplicación de los instrumentos necesarios en la recolección de datos y la agrupación de las tendencias, posibilitando el reconocimiento de las tendencias.

Prácticas de inclusión por parte de los estudiantes.

De acuerdo con la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes, se encontró en cada una de las subcategorías, ciertas tendencias que dan cuenta de que sí hay una práctica en la cotidianidad de acciones relacionadas con la inclusión por parte del mismo grupo de aula, siendo estas las que se recogen en la siguiente figura:

Figura . Prácticas de inclusión por estudiantes, subcategorías y tendencias



Elaboración propia

Las prácticas de inclusión que se identificaron por parte de los estudiantes del grado quinto se dividen en tres subcategorías, de las cuales subyacen las tendencias, es decir, que son las frecuencias con las que suceden y que permiten dar cuenta de acciones que se convierten en prácticas de inclusión dentro del aula o en otros escenarios.

En la subcategoría de relación las principales tendencias son: actividades de interacción, la aceptación y el compartir, las cuales se reflejan en las narrativas expresadas así: “*lo que me*

gusta es que hablan mucho conmigo y eso me divierte bastante, también juegan conmigo y eso me gusta". Los mismos estudiantes identifican estas situaciones de aceptación con respecto a sus demás compañeros *"me saludan y se alegran cuando me ven y eso me hace sentir muy contento"*, así como el compartir en aspectos propios de su edad, *"porque juego con ellos y comparto muchas cosas como mis materiales, mi refrigerio y chistes"*.

De igual forma, en la subcategoría de escenario, las tendencias se manifiestan a partir de una relación con temáticas alusivas a las políticas inclusivas y de la diversidad cultural, que existen en la institución educativa, ya que esto tiene que ver con la forma en cómo lo estudiantes van asociando, de manera instintiva, prácticas incluyentes dentro del escenario educativo que observan por parte de los docentes, tal como se evidencia al mencionar que hay culturas distintas dentro de la misma institución es parte del trabajo que se ha venido realizando frente a temas relacionados con la inclusión, respeto y reconocimiento de culturas e identidad: *"pues está la cultura indígena, esa la conocí en la escuela y tengo compañeros que pertenecen a ella y la mía"*; *"yo creo que si como la indígena y los mestizos, si porque somos de diferentes colores, y vamos a sitios diferentes esto hace que tengamos diferentes culturas"*. De igual forma, los estudiantes que pertenecen a la comunidad indígena manifiestan lo que les gustaría vivir en cuanto a la diversidad cultural de ellos: *"quiero que todos sepan de las cosas que hacemos en la comunidad como rezar, bailes y lengua que la conozcan y que aprendan"*.

La descripción anterior coincide con los resultados de la cartografía realizada con los estudiantes, quienes, al exponer el mapeo de inclusión, manifiestan que el sitio en el que más se lleva a cabo esta práctica es en el aula, ya que como escenario en el que ellos interactúan, es también donde menos pelean y otros espacios de la escuela donde *"les ha ocurrido cosas muy buenas, principalmente la sala de informática, los salones y la sala de vivienda"*, son los

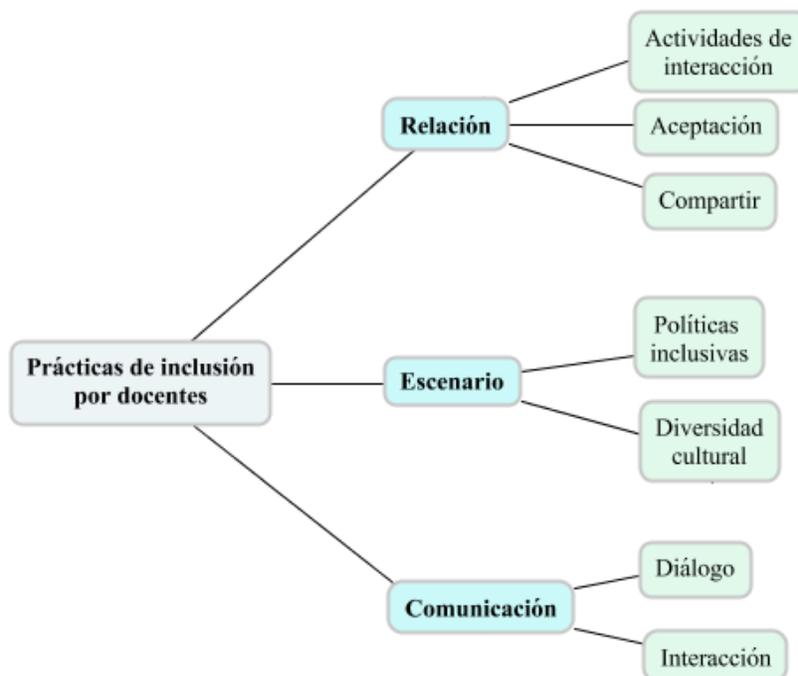
espacios donde comparten más. Ya en el contexto del corregimiento como tal, los estudiantes manifiestan que la escuela es un lugar “seguro y feliz”, sus casas también son lugares “seguros”, aunque manifiestan que en ocasiones se viven momentos agridulces como “peleas con padres, hermanos (...) mucho tiempo a solas”.

Para la subcategoría de comunicación, las tendencias son diálogo e interacción cuya frecuencia se da en las narrativas de escenarios tanto en la escuela como fuera de ella: “a veces nos encontramos con más de otra vereda y también nos estamos con ellos, jugar y hacer los trabajos que toca que ponerse hacer”; así como las expectativas que algunos estudiantes asumen como producto de la interacción y el diálogo con sus compañeros indígenas, o viceversa: “nos pueden enseñar cosas que nosotros no sabemos cómo su lengua y costumbres”; “si aprendí el español también ellos pueden aprender esa lengua que yo hablo con lo de mi comunidad”; “sepan que tenemos un color de piel diferente pero que hablamos como ellos y como nosotros”.

Es necesario mencionar que lo anterior guarda relación con los resultados de las actividades realizadas tanto en el taller como de la cartografía. En el taller, los estudiantes aprendieron a identificar entre inclusión, exclusión tolerancia y diversidad. Así mismo, coincide con lo expresado en el mapeo de la cartografía, en el que los estudiantes desarrollan el proceso de comunicación en espacios escolares como la sala de informática, los salones, el jardín, la entrada y la bodega. Los espacios identificados dentro del corregimiento que los estudiantes consideran como espacios propicios para la comunicación entre ellos, son “los parques, la cancha, las casas de los amigos”.

9.1.3.1 Prácticas de inclusión por parte de los docentes.

Figura . Prácticas de inclusión por docentes, subcategorías y tendencias



Elaboración propia

Para esta entrevista también se tuvo en cuenta las subcategorías de relación, escenario y comunicación. A partir de dichas subcategorías se hallaron las tendencias que se describen a continuación.

En la subcategorías de relación las principales tendencias son las actividades de interacción, la aceptación y el compartir, las cuales se identifican a partir de narrativas cuya referencia se da hacia los espacios predispuestos por los docentes para llevar a cabo actividades de interacción entre los estudiantes: *“considero que en todos los espacios que se presentan en la escuela ellos trabajan unidos, no veo discriminación hacia ninguno, en las diferentes actividades que se realizan en la institución”*. Los docentes han identificado espacios en los cuales pueden llevar a cabo actividades de interacción, como lo son: *“izadas, encuentros deportivos, actos*

culturales y los eventos que se realicen la Institución como el día del niño, la Familia, del colegio, la diversidad y semanas de prevención psicoactivas, de la paz”.

En cuanto a la tendencia de aceptación, los docentes saben y reconocen que en el aula hay diversidad cultural, lo cual se asume como una práctica inclusiva: *“en nuestra aula tenemos niños de diversas razas, religión, con discapacidad, campesinos y todos con diferentes ritmos de aprendizajes (...) nunca se han rechazado por su pertenencia a diferentes comunidades”*. Lo cual ha ayudado que haya aceptación por parte de todos: *“en el proceso educativo los niños se adaptan al proceso con sus compañeritos”*; *“en ningún momento he presenciado que se excluya a la comunidad indígena de estos procesos educativos, siempre han tratado de integrarlos al proceso de formación educativa”*. Sin embargo, esta posición se deja para ser interpretada en las prácticas de exclusión, debido a que la aceptación por parte de los docentes se da como una actitud visible de respeto e integración, más no porque tengan clara la profundidad de cómo se manifiesta el fenómeno dentro del aula. Lo anterior se relaciona con la tendencia del compartir, dentro del aula se llevan a cabo actividades que permiten que los estudiantes compartan y haga parte de la relación que llevan todos en dicho espacio: *“como docente les formo los grupos de trabajo y se distribuyen ya en niños y niñas indígenas y mestizos ahí ellos no tienen problemas realizan las actividades bien”*.

En la subcategoría de escenario, las tendencias halladas son las políticas inclusivas y la diversidad cultural, como parte del análisis de las prácticas inclusivas que llevan a cabo los docentes en el aula y en la institución. Es así como dentro de las políticas inclusivas se manifiesta la necesidad de integrarlas dentro del currículo: *“ofrecer al menos una actividad donde se pueda incluir diferentes lenguas, cultura específicamente de los Nasa, igualmente que ellos tengan conocimientos de diferentes culturas para que así puedan compartir espacios”*. Es

decir, que los docentes son conscientes de la necesidad de seguir hablando y practicando la inclusión en las actividades que realizan como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: *“debemos hacer un análisis de la malla curricular y la planeación de aula”*. Esto conlleva a que se haya identificado la tendencia de diversidad cultural en el contexto de la comunidad educativa: *“compartir y conocer las diferentes culturas que tenemos cerca a nuestra institución, ya que con estas actividades se puede fomentamos más el respeto hacia las diferencias y ayudamos a toda la comunidad a compartir su cultura y reconocerla”*.

La subcategoría de comunicación presenta tendencias de diálogo e interacción que se reconocen en la narrativa de la entrevista realizada a los docentes, en situaciones como: *“los estudiantes mestizos interactúan con la población indígena en el aula, lo que sucede es que la población indígena, de pronto por su timidez, de pronto por la falta de integración al aula, demuestra dificultad para este proceso, pero los estudiantes mestizos tratan de integrarse con ellos, trabajar con ellos e interactuar. En la medida que los niños tanto indígenas como mestizos puedan ir desarrollando sus habilidades psicosociales, van a ir interactuando entre la población escolar. Las actitudes son de respeto, de cariño y también de solidaridad con los indígenas”*. Este aspecto es importante para referir las prácticas de inclusión que identifican los docentes dentro del aula. No obstante, esa actitud de timidez que se están identificando en los estudiantes indígenas se puede interpretar como una forma de reaccionar ante la cultura dominante. Y es que la discusión subyace desde el periodo de colonización y de cómo algunos grupos sociales como dominicos y clérigos reaccionaron contra el trato de los colonos españoles daban a los indios, situación que no coincide con lo que algún día escribió Fray Tomás Ortiz en 1525 afirmando que los indígenas no podían *“vivir como hombres libres porque carecían de razón, no guardaban las costumbres cristianas”* (Stavenhagen, 1991, p. 8).

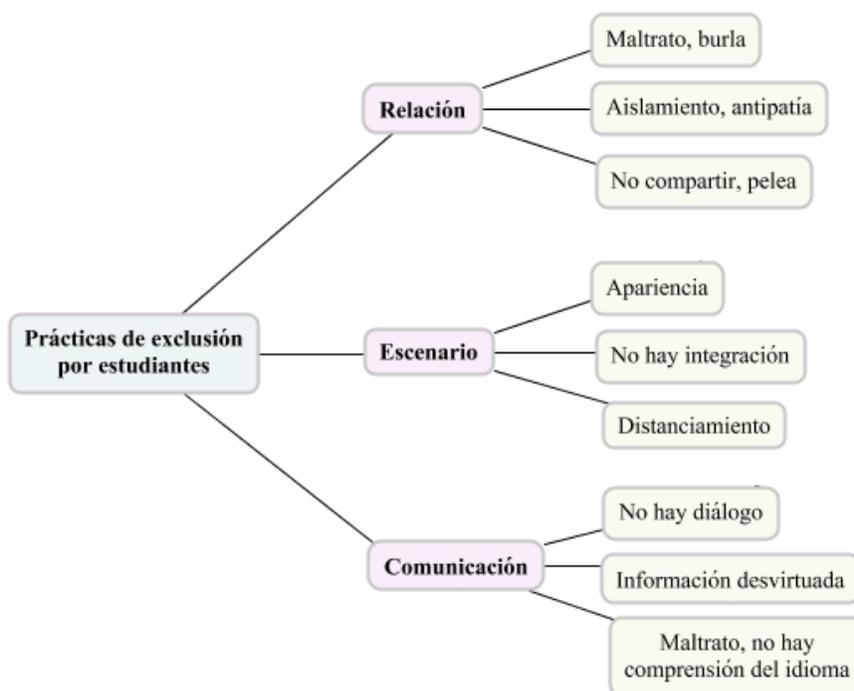
Años después, Mariano Conejo hablando sobre el pasado de los indígenas como uno de los principales y más graves obstáculos para alcanzar la democracia, afirmó “hemos heredado la timidez del carácter de la raza aborígen, raza esencialmente débil de ánimo, como consecuencia de un gobierno fanático, siempre la superstición y el fanatismo destruyen el carácter” (Stavenhagen, 1991, p. 24), esta situación se traduce a todos los escenarios, no solamente al político, han sido las élites tanto sociales como políticas las que siempre se han impuesto con un rol dominante, siendo un aspecto tan normalizado por la sociedad que se reproduce la idea de que los pueblos indígenas son débiles, lo cual puede ser manifestado a través de actitudes asociadas con la timidez. Este aspecto se amplía en el análisis de las prácticas de exclusión.

9.1.3.2 Prácticas de exclusión por parte de los estudiantes.

El análisis de la información permitió identificar dentro de la categoría de las prácticas de exclusión, tendencias que subyacen de las subcategorías relación, escenario y comunicación.

Dichas tendencias son:

Figura . Prácticas de exclusión por estudiantes, subcategorías y tendencias



Elaboración propia.

En la categoría de relación, se destacan las tendencias de maltrato, burla; aislamiento, antipatía; no comparten, pelea, frente a esto, la tendencia de maltrato, burla se reconoce en narrativas como: *“cuando habla también se ríen de que no saben lo que digo”*; *“algunos compañeros se ríen de mí, me miran como un bicho raro”*; *“pienso que mis compañeros se van a burlar de mí”*. Cabe mencionar una vez más, que estas prácticas de exclusión son percibidas por los estudiantes que pertenecen a la comunidad indígena. Esto conlleva a que se halle la tendencia del aislamiento, antipatía: *“los que más hablo son los que estamos aquí lo del mismo resguardo con los otros poco hablo”*; *“ellas siempre están ellas juntas”*; *“solo hablo con los niños de aquí de mi comunidad la lengua”*; *“entonces nos hacemos solas y jugamos solo nosotras”*.

Consecuentemente se halla la tendencia de no compartir, pelear, las cuales manifiestan los estudiantes de la comunidad indígena que son prácticas que se dan en medio de su cotidianidad: *“yo no tengo muchas amigas”*; *“jugamos solo los que somos indígenas”*; *“a veces peleamos por bobadas”*; *“comparto más con los niños que son de acá de donde yo vivo”*; *“cuando uno pelea con los compañeros no quiere ir mejor quedarse en casa”*.

Para la subcategoría de escenario, las tendencias son las siguientes: apariencia, no hay integración y distanciamiento. De esta manera, para la tendencia de apariencia, los estudiantes indígenas manifiestan: *“lo que no me gusta es que a veces me siento muy observada y no sé si eso sea bueno o malo”*; *“las creencias el idioma, las costumbre que se tienen en mi comunidad, que siempre estamos realizando en cualquier lugar donde nos encontremos con varios indígenas”*. Ellos perciben estas situaciones por parte de los otros compañeros y compañeras. La siguiente tendencia hallada en esta subcategoría es la no integración, *“pelean conmigo y no quieren jugar, solo juegan ellos los del socorro”*; *“algunas veces mis compañeros no se dan cuenta cuando llego al salón, y como que no prestan las cosas que traen y yo también me pongo en lo mismo en no prestar nada”*. La tendencia del distanciamiento, la cual se refleja en situaciones como *“me siento mal cuando llego al salón de clase”*; *“a veces me siento que no quieren jugar conmigo ni quieren hacer los trabajos”*; *“por algunos no me gustaría ir”*.

Es preciso relacionar lo expuesto en el mapeo de la cartografía, donde los estudiantes manifiestan que las prácticas de exclusión dentro de la escuela se dan en espacios como *“la cocina”*, pues consideran que este es un lugar que *“no es seguro para ellos”*, también manifiestan que *“allí han peleado”*. Tanto la realización del taller como de la cartografía y las entrevistas permitieron dar cuenta del contraste en el ambiente en cual se generan cada una de

estas actividades, pue en *“la cotidianidad de la escuela hay prácticas de exclusión en las áreas comunes y en el aula, por motivos de apariencia, género y diferencia étnica”*.

Para la subcategoría de comunicación las tendencias halladas son: no hay diálogo, información desvirtuada, maltrato y no comprensión del idioma. La tendencia de no hay diálogo dentro de las prácticas de exclusión percibidas por los estudiantes indígenas, se hallan así: *“con los compañeros algunos hablo, otros no hablamos ni compartimos nada”*; *“solo hablo con los niños de aquí de mi comunidad la lengua”*; *“que ellos aprendieran para que nos comunicamos más y así entendernos más porque con algunos ni nos miran”*. La información desvirtuada se presenta como tendencia de la siguiente manera: *“como soy indígena los niños no me tratan como soy, le dicen cosas feas por como hablo y como estamos con los otros indígenas entonces nos dicen cosas”*; *“lo más importante de nuestras cosas indígenas es el hablado, aunque yo no hablo en la escuela porque allá no saben, no entienden cuando hablamos así”*. Con esta narrativa se hace una corroboración a lo argumentado por la docente anteriormente, porque se está desconociendo la forma en cómo se sienten realmente las infancias originarias ante este tipo de prácticas. De igual forma, se relaciona como información desvirtuada porque por lo general son datos o percepciones que los estudiantes traen según lo que escuchan o viven en sus casas, o en la calle para después reflejar estas prácticas excluyentes dentro del escenario escolar. En esta tendencia de información desvirtuada, se menciona lo identificado en el taller donde hay un imaginario erróneo acerca de la población indígena con la *“falta de inteligencia”*, lo cual incide en las perspectivas de exclusión.

En cuanto a la tendencia hallada del maltrato, no comprende el idioma, se encuentran percepciones como: *“me pelean conmigo y no quieren jugar, solo juegan ellos los del socorro”*; *“ellos no saben para que hablo”*; *“me he llegado a sentir incómoda cuando hablo con algunos*

entonces casi no lo hago”; “y como a veces no se le entiende que dicen”; “no hablan como yo, ellos hablan diferente y no les entiendo”.

9.1.3.3 Prácticas de exclusión identificadas por parte de los docentes.

Figura . Prácticas de exclusión identificadas por docentes, subcategorías y tendencias



Elaboración propia

De igual forma, en la categoría de las prácticas de exclusión identificadas o realizadas por parte de los docentes, se tienen las subcategorías de relación, escenario y comunicación, de las cuales subyacen tendencias de maltrato, burla; aislamiento, antipatía; no comparte, pelea; apariencia, no hay integración; distanciamiento; no hay diálogo, información desvirtuada; maltrato, no comprende el idioma.

En cuanto a la tendencia de maltrato, burla, los docentes han percibido situaciones en las que esta práctica se manifiesta: *“en muchas ocasiones los niños son crueles, en el sentido de que hay rechazo hacia la población indígena”*. Esto a su vez, se refleja en la tendencia de aislamiento, antipatía, la cual reconocen en momentos como *“es como si tuvieran en su frente el título, algo así como no puedo aprender, no tengo la capacidad, no tengo la inteligencia. Entonces los niños, en muchas ocasiones, son callados, son tímidos o les da pena hablar, entonces en ese sentido también son molestados por los otros niños mestizos*. También se reconoce la tendencia del no compartir, pelear, en situaciones particulares que se dan entre los mismos estudiantes dentro del aula o en el escenario escolar como tal, *“cuando uno presencia una escena donde otro niño es molestado pues uno le dice al agresor que respete al otro, pero esas son cosas que sé que se deben trabajar más en el aula”* L54-56 (#2221). Esto en cuanto a las prácticas identificadas en la subcategoría de relación.

En la subcategoría de escenarios, las tendencias de apariencia se manifiestan en expresiones como *“yo a veces he presenciado que los niños se burlan del otro por su color de piel, o cuando se refieren a ellos lo hacen de manera despectiva”*. Lo cual coincide con expresiones dadas por parte de los estudiantes indígenas. Dentro de este mismo escenario se da la tendencia de no hay integración, donde los docentes entrevistados manifiestan que *“uno observa que los niños mestizos prefieren pasar el tiempo con un niño mestizo y que también los niños indígenas prefieren estar con niños de su misma comunidad”*, es decir que esta práctica de exclusión se da de manera implícita en el escenario educativo. Sin embargo, los docentes realizan actividades en las que buscan que haya integración, pero manifiestan que *“se colocan por grupos si ellos mismos se escogen los grupos siempre van a unir los niños indígenas en un grupo y los mestizos también realizan sus grupos solo con ellos ...)* en el restaurante ya se ve

más la unión de ellos por diferentes comunidades”. Hay una tendencia a no integrarse en espacios dentro de la institución, pues prefieren más aquellos aspectos en los que se puedan sentir cómodos con niños y niñas de su misma comunidad.

Es así como la siguiente tendencia hallada en la subcategoría de escenario, es el distanciamiento, que se da por los mismos estudiantes indígenas porque ellos se consideran implícitamente excluidos, *“lo que sucede es que ellos traen su lengua, sus costumbres, entonces ya en el momento de llegar al aula, como la mayoría son de otras poblaciones, se les dificulta practicar estas costumbres que ellos traen, pero en ningún momento se excluyen; se les da participación y ellos participan, pero ya para integrar estas culturas y sus prácticas, es como difícil en el aula”.*

Por otra parte, en la subcategoría de comunicación, las tendencias halladas son no hay diálogo, información desvirtuada y no comprensión del idioma. Es importante mencionar que aquí entran en juego aquellos aspectos en los que se ha excluido en las prácticas pedagógicas el tema de la diversidad cultural, pues los docentes reconocen que *“tampoco he encontrado que nos brinden las herramientas para poder trabajar este proceso”.* No hay como tal un proceso establecido ni una formalidad en cuanto al ejercicio de prácticas incluyentes para con los estudiantes indígenas: *“podría decir yo que la inclusión como tal no se da en la escuela a las comunidades indígenas, se hace un trabajo de integración en el aula, pero como proyecto pedagógico que la institución tenga estas políticas de inclusión no se da”.* Esto genera una tendencia de información desvirtuada para los docentes, conllevando a que sea una práctica excluyente dentro del aula y en la comunidad educativa, lo cual es importante realizar en materia de interculturalidad, así como lo reconoce una docente: *“no hay unas políticas educativas que permitan incluir estos niños y permitan hacer unas estrategias pedagógicas que los atiendan a*

ellos también y los incluyan, y que también los otros niños puedan ver la importancia de la tradición cultural que ellos deben llevar”.

En cuanto a la tendencia de maltrato, no comprende el idioma, se presentan momentos en los que los docentes reconocen situaciones excluyentes en cuanto al proceso comunicativo que se da dentro del aula, por ejemplo, *“cuando hablan, se expresan en su lengua materna, y hay un rechazo por parte de los otros”*. Este aspecto guarda coincidencia con aquellas narrativas excluyentes que fueron registradas por parte de los estudiantes indígenas, pues precisamente la lengua propia de su comunidad se ha constituido como un motivo fuerte en materia de las prácticas de exclusión en el aula.

Lo anteriormente descrito guarda relación con aspectos asociados a la invisibilización de la exclusión y discriminación, lo cual podría ser otra tendencia dentro de este análisis, pues los docentes en sus narrativas connotan la ignorancia de situaciones dentro del aula, no comprenden a profundidad cómo se está manifestando este fenómeno de exclusión, ya que no se da solamente con las palabras sino también con las actitudes. Por eso se incurre más en la integración de culturas dentro del aula, mas no la inclusión de las mismas, otra arista que contribuye a la necesidad de saber diferenciar primero conceptualmente para poderlo llevar a la práctica dentro del aula.

9.2 Momento interpretativo

En este apartado se presenta la interpretación que las investigadoras realizan respecto a los hallazgos. La interpretación se hace para las prácticas de inclusión y las prácticas de exclusión respectivamente.

9.2.1 Interpretación de las prácticas de inclusión

Las principales categorías de análisis son las prácticas inclusivas que, junto con sus subcategorías de relación, escenario y comunicación, permiten poner en evidencia todas y cada una de las prácticas que se dan en el grado 5 de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro en la vereda El Socorro, del municipio de El Pital. Dichas prácticas se evidencian tanto por parte de los docentes, como por parte de los mismos estudiantes y se reafirman en las tendencias halladas de actividades de interacción, de aceptación, compartir, en el marco de políticas inclusivas de la institución o relacionadas con la diversidad cultural, así como prácticas de diálogo.

En esta investigación se toma la posición de práctica como un modo recurrente de realizar una determinada actividad por parte de la mayoría de los integrantes de una comunidad o de un grupo, que en este caso han sido los estudiantes del grado 5° de la mencionada institución, así como parte del cuerpo docente de la misma. Esto conlleva a que la posición conceptual de práctica que aquí se asume, sea asociada directamente con la de prácticas sociales las cuales recobran cierta validez en el momento mismo en el que se van dictaminando por la misma sociedad, además de construirse con el paso del tiempo y van obteniendo un cambio significativo durante el transcurso de la historia.

Precisamente para Abric (2001) estas prácticas son esenciales en la construcción de identidad social del sujeto y para poder tener una interpretación de la realidad de los individuos en su entorno físico y social, siendo un escenario que, de cierta forma, determina los comportamientos y el accionar. Por eso, se considera que las prácticas son resultado de los constructos que trae consigo la sociedad y la comunidad a través de los años, y que a su vez van repercutiendo en escenarios cotidianos como la escuela y la familia.

De esta manera, las principales prácticas de inclusión halladas y ejercidas en la cotidianidad de los estudiantes y docentes del grado 5° de la I.E. Nuestra Señora del Socorro, se consolidan así:



Las prácticas inclusivas que se derivan de la subcategoría de relación son las actividades de interacción, aceptación y compartir, las cuales se interpretan desde la información proporcionada en las entrevistas: *“mi profe es muy amable conmigo y mis compañeros también”*, un relato que demuestra la relación e interacción que se da entre un estudiante indígena y su docente. El compartir es una práctica de inclusión que los estudiantes desarrollan dentro de sus actividades cotidianas, *“aprendo cosas nuevas, juego con mis amigos, hago tareas y comparto el refrigerio”*. La práctica de aceptación es también efectuada por parte de los docentes, quienes tienen en cuenta que *“nunca se han rechazado por su pertenencia a diferentes comunidades”*. Son prácticas que se llevan a cabo dentro del aula o en distintos espacios de la institución.

Dichas prácticas se manifiestan a lo largo del desarrollo de la jornada escolar, según las actividades pedagógicas que se desarrollan dentro del aula, los trabajos en grupo o en el momento del descanso y el juego: *“si quiero ir a estudiar, a aprender cosas nuevas y también a jugar con los demás”*. De cierto modo, los estudiantes del grado 5° que no son indígenas ejercen

un discurso de aceptación y de compartir con sus compañeros indígenas y viceversa: *“como nosotros hablamos, ellos se quedan mirando y siempre me preguntan que les enseñe a hablar”*.

En la subcategoría de escenario las prácticas que se derivan son de políticas inclusivas y de diversidad cultural, las cuales van asociadas directamente a lineamientos de la misma institución educativa y a algunas aproximaciones conceptuales que tienen sobre todo las docentes en cuanto a la diversidad, lo cual ha permitido llevar a cabo un ejercicio práctico de inclusión con los estudiantes indígenas fomentando el respeto y el reconocimiento de otras culturas dentro del territorio, la vereda y la institución. Esto se relaciona, parcialmente, con lo que UNESCO (2019) ha determinado como inclusión, siendo un enfoque que responde de forma positiva a la diversidad de las personas y donde esta diversidad no se asume como problema sino como oportunidad para enriquecer a la sociedad, ya que se identifica por otra parte, que hay prácticas negativas de discriminación, que desconfiguran esas oportunidades y reproducen la exclusión; el otro aspecto se sustenta con lo que Arnaiz (2000) plantea sobre la diversidad desde las ideas, experiencias y actitudes previas que las personas tienen ante un nuevo contenido. En ese sentido, cuando la docente dice *“porque en nuestra aula tenemos niños de diversas razas, religión, con discapacidad”*, se demuestra que tienen una conceptualización previa sobre la diversidad y la inclusión en la institución educativa, lo cual se configura como una práctica de inclusión.

Esto conduce a repensar el concepto de raza y cómo este se sigue viendo y reproduciendo desde la escuela, pues su aplicación puede traer consecuencias sociales y políticas, pero tampoco se puede dejar de lado porque sería negar una realidad histórica que se ha vivido en muchos pueblos y comunidades. El concepto de raza tiene perspectivas desde lo teórico a lo práctico, sin embargo, se asume como un “constructo ideológico y político que tiene realidad subjetiva como base materia” (Castagna & Sefa Dei, 2010, p. 113). En efecto, es necesario mencionar que hablar

de raza muchas veces omite la dimensión de “blanquitud” o de “el privilegio blanco”, pues la raza se asocia con determinados grupos sociales, pero no con el grupo realmente dominante y esto es lo que genera discusión más profunda, porque se suma el concepto de clase, de culturas políticas, relaciones sociales e incluso del conflicto. Es decir, que la continuidad que se le ha dado al concepto de raza en el ámbito escolar es un punto de partida para que las prácticas de exclusión se den sin generar una conciencia de ello, pasando a ser algo ignorado.

En cuanto a la subcategoría de comunicación, se derivan prácticas de diálogo e interacción entre los actores, lo cual también hace parte del ejercicio cotidiano y de las relaciones sociales que determinan a los seres humanos dentro de su propio desarrollo, lo cual se interpreta desde respuestas como *“lo que me gusta es que hablan mucho conmigo”*. Estas prácticas de inclusión son fundamentales para el entorno educativo, ya que las condiciones del entorno y del contexto exigen que haya una necesidad de interactuar y de dialogar con pares, pues Guzmán (2018) dice que la población infantil forja su identidad al reconocer similitudes y diferencias con el otro y en el ambiente donde se encuentren, en este sentido, la necesidad de interactuar y dialogar va más allá de las diferencias culturales. Las docentes también han evidenciado aportes para la práctica de inclusión del diálogo e interacción, al manifestar que: *“los estudiantes mestizos interactúan con la población indígena en el aula”* *“los estudiantes mestizos tratan de integrarse con ellos, trabajar con ellos e interactuar”*.

El hallazgo de estas prácticas inclusivas conlleva a la connotación de las prácticas cotidianas que realizan los individuos, es decir, las distintas formas en las que se va enmarcando el discurso, el lenguaje y la forma de comunicarse, de un determinado grupo. Las prácticas cotidianas confluyen en la forma de entender la identidad étnica como una construcción cultural y social que se da desde las comunidades, donde se tienen en cuenta las características propias

del territorio, tal como lo exponen García (2008), Zaragoza (2010), Capera, García & Pardo (2017). Son aspectos que se deben tener presentes en el marco de estar en un país cuyo reconocimiento constitucional se basa en ser un país pluriétnico y multicultural, donde la educación debe ser el vínculo transformador de la diversidad promoviendo el paso de ser una sociedad multicultural a ser una sociedad intercultural.

En consecuencia, hay una relación con lo que ha establecido la UNESCO como inclusión, siendo esta un enfoque para responder de forma positiva a la diversidad y a las diferencias que cada persona tiene, sin asumirlo como un problema sino como una oportunidad en la cual se debe participar de forma activa desde escenarios familiares, escolares y de la misma comunidad. Cuando se llevan a cabo prácticas de inclusión en un determinado entorno, se está contribuyendo a que haya un acceso equitativo en la sociedad y a la disminución de brechas de desigualdad. Estas prácticas de inclusión van directamente relacionadas con la formación en valores que se dan en los entornos en los cuales crecen y se desarrollan los menores, precisamente articuladas con la tolerancia y el respeto, los cuales deben darse naturalmente por la condición de humanos y de ciudadanos para la convivencia en sociedad.

Los niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, dentro de sus prácticas cotidianas están llevando a cabo también acciones enfocadas a la inclusión, sobre todo con aquellos pertenecientes a la comunidad indígena. La mayoría de estas prácticas se llevan a cabo en escenarios donde juegan, se divierten y comparten: *“cuando llego a la escuela se me olvida todo, me siento feliz porque quiero aprender y me gusta jugar mucho a varias cosas que jugamos en la escuela”*; *“aprendo cosas nuevas, juego con mis amigos, hago tareas y comparto el refrigerio”* (Estudiante grado 5°).

A nivel mundial, nacional y regional se ha venido apostando por la inclusión educativa, más allá del nexo existente de integrar personas con discapacidad física, se trata de un ideal que radica en la diversidad tanto de condiciones de origen, como de necesidades educativas, participación y otros factores que favorecen y garantizan el desarrollo de capacidades que tienen los estudiantes, particularmente aquellos niños y niñas cuyo entorno es y ha sido afectado por efectos de la exclusión y la desigualdad.

En este caso, los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa de El Socorro llevan a cabo un proceso educativo con pares que provienen de resguardos indígenas y esto hace que se hable no solamente de realizar prácticas de inclusión, sino también, de una educación intercultural siendo esta una vía que conduce a aplicar de forma imparcial la inclusión en el aula. Con una práctica enfocada a la educación intercultural, ya no solo se van a tener en cuenta estudiantes de origen indígena, sino que se trasciende a la atención de un alumnado con otras diversidades con las cuales se debe incentivar la convivencia, a partir del reconocimiento de la diversidad como un proceso inherente al ser humano y no como una homogeneización de la educación. La expresión manifestada por una de las docentes entrevistadas: *“en nuestra aula tenemos niños de diversas razas, religión, con discapacidad, campesinos y todos con diferentes ritmos de aprendizaje, que ahí están incluidos los niños indígenas, se reciben y se les da clases igual que a todos”* (Docente 1), es una muestra de la falta de claridad en la atención a la diversidad y, por supuesto, de una homogeneización efectuada por parte de los docentes en la realización de sus propias prácticas pedagógicas.

Las prácticas inclusivas halladas en este estudio han sido una responsabilidad de toda la comunidad educativa, pero muchas veces no hay un conocimiento fundamental al respecto. Esto hace que se desvirtúe el proceso y que estudiantes y docentes realicen prácticas inclusivas por

intuición, por fomento de valores, mas no porque reconozcan como tal el significado de estas. Muestra de ello es la expresión que refiere “*considero que no se debe propiciar la inclusión, pienso que se propicia más respeto y aceptación a la diversidad en la integración, no tanto en la inclusión*” (Docente grado 5°). A partir de dicha expresión se infiere que por parte de los docentes no hay una concepción e implementación de las prácticas de inclusión como tal. Inclusión no es lo mismo que integración, la inclusión hace énfasis en las capacidades que se reconocen en el otro a partir de equidad, cooperación, solidaridad, mientras que la integración destaca las diferencias, pese a que se encuentren reunidos de forma física en un mismo escenario bajo principios de igualdad y competitividad. Al respecto, Sinisi (2010) expresa que al llevar a cabo acciones que practiquen la inclusión, es una forma de otorgar a cada quien lo que necesita para el goce y disfrute de sus derechos.

9.2.2 Interpretación de las prácticas de exclusión

La segunda categoría de análisis son las prácticas de exclusión, las cuales subyacen de la interacción dentro del aula y son ejercidas por los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, e identificadas en varias ocasiones por parte de las docentes. En este proceso se encuentran las subcategorías de relación, escenario y comunicación, que con sus respectivas tendencias permiten llevar a cabo una interpretación más profunda de las mismas.

Después de la descripción e interpretación de las prácticas inclusivas, es menester hacer el mismo proceso con su contraparte, es decir, con las actuaciones que conducen a prácticas excluyentes entre los mismos estudiantes. Al respecto, Barrera, Cantillo y Montánchez (2017)

mencionan que los seres humanos han llegado al punto de naturalizar y perpetuar la clasificación entre personas, estableciendo categorías entre quienes son normales y las que no lo son, siendo estas últimas las que quedan prácticamente por fuera de la sociedad, determinándolas como inferiores y vulnerando sus derechos. Los autores reafirman que la exclusión es más bien un fenómeno de orden estructural cuyas raíces son de carácter socioeconómico, cultural e histórico.

En esta investigación la categoría de prácticas de exclusión se presenta como una situación que experimentan los estudiantes indígenas del grado 5° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, y que en su mayoría son ejercidas por el resto de los estudiantes, que en este caso se han identificado como mestizos; además de la ratificación de estas prácticas por parte de las docentes. Con esto se quiere decir que, en la triangulación realizada para los datos recogidos, se encontró que las docentes en realidad no ejercen las prácticas de exclusión, sin embargo, han identificado el momento en el que los estudiantes mestizos lo hacen, razón que fundamenta las experiencias vividas frente a este tema dentro del aula a partir de las actitudes, conductas, reacciones, lenguaje verbal y no verbal de los estudiantes del grado quinto, siendo parte de una reproducción estructural de la exclusión. El grupo poblacional que hizo parte de este estudio se identifica como estudiantes que aún están en un proceso físico y biológico del desarrollo de su infancia según el ciclo de vida, teniendo en cuenta que, desde el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Protección Social y el Código de infancia y adolescencia respecto al ciclo de vida:

(...) es un enfoque que permite entender las vulnerabilidades y oportunidades de invertir durante etapas tempranas del desarrollo humano; reconoce que las experiencias se acumulan a lo largo de la vida (...) que el mayor beneficio de un grupo de edad puede derivarse de intervenciones previas, además de permitir

mejorar el uso de recursos escasos, facilitando la identificación de riesgos, brechas y la priorización de intervenciones claves. Estas etapas son: primera infancia (0-5 años), infancia (6 – 11 años), adolescencia (12 – 18 años) (Minsalud, 2015).

Con base en esta categorización etaria, la Ley 115 de 1994 coincide con que la segunda infancia “está entre las edades de 8 a 10 años y pertenecen a la educación básica en los grados de 3° a 5°” (Jaramillo, 2007). Es decir que, los estudiantes del grado quinto de la institución Nuestra Señora del Socorro, están atravesando física y psicológicamente por la etapa de la infancia, donde los comportamientos y conductas que tienen con los demás hacen parte de sus habilidades sociales, de sus relaciones y el hecho de ejercer estas prácticas es coincidir con la exclusión hacia el grupo de estudiantes que pertenecen a las comunidades indígenas de la zona. Diversos estudios (Monjas Casares, 2004; Caballo, 2005; Betina & Contini de González, 2011) han demostrado que las habilidades sociales tienen una gran incidencia en el fomento y desarrollo de la autoestima, los comportamientos, el rendimiento académico, y otros factores que están presentes tanto en la infancia como en la adultez.

Lo anteriormente expuesto, es significativo dentro de esta interpretación, debido a que se están determinando prácticas que ejercen niños y niñas con respecto a sus pares en un contexto educativo, donde las habilidades sociales son relevantes debido a la relación e interacción que repercute en el ámbito escolar, familiar y social (Betina & Contini de González, 2011). Es necesario recordar que las habilidades sociales son “un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (Caballo, 2005, pág. 82).

En consecuencia, se obtiene que en la subcategoría de relación, aquellas tendencias que se convierten en prácticas de exclusión son: el maltrato, la burla, el aislamiento, la antipatía, el no compartir y las peleas; pues según Caballo (2005) las habilidades sociales a lo largo del ciclo de vida, deben posibilitar la resolución de conflictos, mitigar problemas futuros en un determinado contexto en el cual se está desarrollando el individuo y respetar las conductas de los demás, entonces, si no hay un buen desarrollo y práctica de dichas habilidades, se está incurriendo en situaciones que afectan la relación interpersonal, que para este caso las afectaciones son propiamente las tendencias ya mencionadas y que se identifican en frases como: *“algunos compañeros se ríen de mí, me miran como bicho raro”* (estudiante indígena grado 5°), esto hace parte del lenguaje no verbal que percibe un estudiante indígena con sus compañeros mestizos, y que es sin duda, una práctica de exclusión. O en el caso de otro estudiante que dice *“a veces no hago las tareas porque pienso que mis compañeros se van a burlar de mí”* (estudiante indígena grado 5°), ya hay una predisposición a lo que pueda suceder dentro del aula con sus compañeros y por tanto prefiere “prevenir” una burla en lugar de hacer la tarea, en ese sentido puede ser que ya le ha pasado o ya ha visto cómo sus compañeros se burlan de los otros estudiantes indígenas. Desde los postulados psicoanalíticos de Freud (1936), esto se considera como una forma o estrategia que el ser humano utiliza en mayor o menor medida para evitar algo que le está afectando o amenazando, teniendo en cuenta que en este sustento teórico se hizo énfasis en aquellas situaciones típicas de quienes están en la niñez y la adolescencia, por ejemplo:

la represión consiste en mantener alejados de la conciencia ciertos sentimientos que se consideran como amenazantes o desagradables, recurriendo al rechazo de la experiencia; la introyección, que implica atribuir erróneamente a uno mismo,

sentimientos o deseos de otras personas; el aislamiento, es un mecanismo que mantiene de forma inconsciente la amenaza (Freud, 2008 (1936) p. 200)

De igual forma, la interpretación de esta categoría permite deducir que las prácticas de exclusión que se derivan de la subcategoría de relación son las que mayor presencia hacen en los resultados de la investigación, pues la relación e interacción con los demás muchas veces es manifestada por medio del lenguaje (verbal o no verbal). Esto se aprecia dentro de los mismos factores y/o elementos del proceso comunicativo entre los seres humanos, donde el contenido del mensaje: “está codificado mediante un conjunto de signos que configuran el lenguaje (comunicación hablada, escrita, gestos, símbolos)” (Reyes, Díaz, & Martín, 2016, pág. 26). El sólo hecho de leer una frase que diga: “*a veces a uno no lo quieren*” (estudiante indígena grado 5°), da a entender que están notando la antipatía y que sus compañeros no quieren compartir algo con ellos. La antipatía también se refleja en los momentos que un estudiante dice: “*porque algunos compañeros me miran mal y siento que me rechazan*” (estudiante indígena grado 5°).

En este sentido, se entiende la discriminación como un acción y actitud sutil que se ocasiona por la misma violencia simbólica de la que hablaba Bourdieu y que resulta pertinente para este análisis: “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica” (Peña Collazos, 2009, p. 65). Es decir que se hace referencia a esa presencia oculta que hay en la intención de ejercer poder a través de una práctica de violencia silenciosa o simbólica, no se requiere de armas, ni combates, ni escenas de crueldad sangrienta como se da en la violencia directa. Esta violencia siempre se ha dado con el hecho de ejercer poder, fuerza e imposición súbitamente de unos sobre otros, generando así una arbitrariedad cultural y se está reproduciendo en la escuela.

Esto pone en evidencia cómo la exclusión permea la manera de relacionarse, haciendo de estas prácticas un uso cotidiano, pues Cassigoli (2016) reconoce que al hacer de algo una práctica cotidiana, esta se va enmarcando en lo discursivo haciendo uso del lenguaje, y lo no discursivo que también comunica, pero mediante otras formas y/o medios, incluso, una de las docentes manifestó que *“en muchas ocasiones los niños son crueles en el sentido de que hay rechazo hacia la población indígena”*, es decir, que ella ha evidenciado esta situación y la ha considerado no solo como una práctica de exclusión, sino como un rechazo siendo esta una brecha aún mayor para la desigualdad. Esto permite ahondar un poco más en el escenario de las desigualdades que históricamente se han vivido en Colombia y que se refleja en todos los ambientes de la vida nacional como:

distribución del ingreso, distribución de la tierra urbana y rural, inequidad de género, discriminación racial y étnica, entre la ciudad y el campo, entre el centro y la periferia y en la desigualdad de oportunidades, como consecuencia de un enfoque histórico de las políticas públicas, hacia la regionalización del desarrollo (Acosta, 2013, p. 96).

Esta situación ha permeado gravemente a las comunidades indígenas del país, que históricamente es uno de los grupos humanos más vulnerables a la violencia y a sus efectos más directos (ACNUR, 2011). Siendo este un aspecto relacionado con la trayectoria histórica de la sociedad colombiana es también un factor clave en la construcción de estereotipos que contribuyen a la discriminación y exclusión de estas comunidades, pues según Smith (2006) son los estereotipos esas creencias que se asumen respecto a las características, ya sean de personalidad, conductas, valores, historias y situaciones, frente a un determinado grupo social y sus miembros. Es decir que, establecer estereotipos se convierte en una antesala para la

discriminación, siendo esta: “una dimensión conductual referida al tratamiento diferencial injusto del que es objeto una persona en sus interacciones cotidianas por el simple hecho de pertenecer a una determinada categoría social” (Smith, 2006, pág. 52). En este sentido, si se habla de que la discriminación se da en esas interacciones cotidianas, esto indica directamente que es en las relaciones entre los individuos donde surgen las prácticas de exclusión.

Lo anterior, conduce a interpretar lo que sucede en la subcategoría de escenario, donde las tendencias afirman que las prácticas excluyentes son la apariencia, la no integración y el distanciamiento. Aquí la apariencia tiene que ver específicamente con la apariencia física: “*se burlan por mi manera de vestir y porque llego con mis zapatos rotos*” “*a veces pienso que me han rechazado por mi forma de vestir*” (estudiante indígena grado 5°). Sin embargo, esto se relaciona con las otras prácticas de la no integración y distanciamiento, donde cabe la aclaración respecto a no confundir inclusión con integración. Sinisi (2010) sustenta que la inclusión se centra en las capacidades que tiene el otro, mientras que la integración implica un acercamiento físico y una división por diferencias, pues la integración tiende más a homogenizar porque a todos se les va a dar lo mismo, mientras que con la inclusión se encarga de darle a cada quien lo que necesita para que pueda disfrutar de los mismos derechos: “*estamos aquí los del mismo resguardo con los otros poco hablo*” “*a veces sólo se hacen las que viven allá y nosotras las que vivimos en la comunidad no nos dejan estar con ellas*”. Es así como los estudiantes perciben la exclusión desde los escenarios de comunidad y escuela, donde se han sentido burlados por su apariencia, que no los integran para algunas actividades y se sienten aislados. Esto tiene que ver nuevamente con aquella construcción del estereotipo y también de los prejuicios, que como indica Soler Castillo (2020) son “representaciones de los individuos y grupos sociales contruidos a partir de imágenes fijas que constituyen una visión simplificada del otro”, que para

el caso explícitamente colombiano, se han construido a través del tiempo, estereotipos étnicos y raciales que están referidos al aspecto físico, psicológico, social y cultural que han legitimado la desigualdad con prácticas como las referidas en esta categoría de exclusión.

En cuanto a la subcategoría de comunicación, las prácticas de exclusión que se identifican son la ausencia de diálogos, la información desvirtuada, el maltrato y la nula comprensión del idioma y/o lengua de los estudiantes de las comunidades indígenas. Izquierdo (2018) efectuó una sistematización de experiencias pedagógicas en una población indígena, donde logró darse cuenta de la imperante necesidad de fomentar el dialogo como parte del reconocimiento a las diferencias, sobre todo en los aspectos ligados al aprendizaje, cosmovisión y los contextos que habitan. Pero en la institución educativa Nuestra Señora del Socorro, se identifica otro factor que puede estar incidiendo en la exclusión como obstáculo para la comunicación, y es la timidez, o por lo menos así lo percibe una de las docentes: *“son tímidos o les da pena hablar, entonces en ese sentido también son molestados por los otros niños mestizos”* (docente grado 5°), hay una privación en cuanto a la comunicación verbal porque predispone timidez.

La práctica de exclusión que refiere a la información desvirtuada, se puntualiza en aquellos datos que los estudiantes mestizos han adquirido desde otros entornos ya sea en la misma comunidad o desde su hogar: *“pero mis papás me dicen que los niños indígenas son diferentes en muchas cosas a nosotros”* (estudiante mestizo grado 5°), con este argumento se comprende la conclusión a la que llegó Tumburú (2015) cuyo estudio encontró que la exclusión es una problemática que subyace de la patologización de la diferencia, es decir, a manifestar una serie de conductas inapropiadas hacia lo que se concibe como diferente.

En consecuencia, la información desvirtuada que se recibe ha sido naturalizada lo cual ha conllevado a una mayor desigualdad no sólo en el ámbito educativo, sino también en todos los escenarios posibles donde haya interacción con grupos sociales vulnerables. Esto coincide con lo que menciona Solís (2017) respecto a los grupos indígenas, que se han convertido en un reflejo de lo que es discriminación estructural y desigualdad social, es decir, que es la misma exclusión la que conduce a que las minorías perciban una privación sistemática en el acceso de sus derechos, lo cual contribuye a la reproducción de las desigualdades. Esto es lo que se quiere decir con las raíces socioeconómicas, culturales e históricas que han vivido, en este caso, las comunidades indígenas no solo en Colombia sino en toda Latinoamérica.

Ahora bien, cuando se dice que una práctica de exclusión identificada en esta investigación es la no comprensión del idioma, es porque los estudiantes indígenas en ocasiones hablan entre ellos con vocabulario y expresiones de la lengua que han aprendido en su comunidad. Es una situación que para los mestizos resulta compleja de entender, por tanto, manifiesta uno de ellos: *“a ellos no les gusta hablar conmigo, algunas veces no hablan como yo, ellos hablan diferente y no les entiendo”* (estudiante mestizo grado 5°), que en este caso se percibe una práctica de exclusión inversa, es decir, ejercida por parte de los estudiantes indígenas hacia los estudiantes mestizos. Pero si se confronta con la percepción de un estudiante indígena, este dice: *“el hablado es cosas indígenas, aunque no lo hablo en la escuela porque allá ellos no saben”* *“por eso cuando hablo es como un chiste para ellos”*, se pueden estar convirtiendo en relatos que coinciden con aquello que mencionó Mendoza (2017) acerca del riesgo que corren los derechos de niños y niñas indígenas en el ámbito educativo, debido al modelo de atención escolar homogéneo que existe y que no se ha ofrecido una educación cultural, por lo menos bilingüe, ya que esta sería una manera de preservar la historia y trayectoria de los pueblos

indígenas, sobre todo cuando ya desde la institucionalidad nacional se reconoce a Colombia como país pluriétnico y multicultural, precisamente por la alta presencia de población indígena, y donde la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC (2015)- ha manifestado que en el país se hablan 69 lenguas, de las cuales, 65 son lenguas nativas. Entonces, no se debe hacer de esto no una situación de exclusión, ni un obstáculo para acceder a la educación o para que los estudiantes se relacionen y fomenten prácticas de inclusión que contribuyan a su desarrollo.

En la institución no se cuenta con un currículo ni programas que hagan referencia las lenguas indígenas que, según la Constitución Política de 1991, las comunidades indígenas tienen derecho a una educación bilingüe: *“no hay ningún aspecto curricular que apunte a incluir la cultura nasa”* (docente grado 5°). Pensar en una erradicación total de la exclusión es un asunto complejo debido a las características propias de sus raíces, por eso se considera que no es un trabajo que dependa solamente desde una toma de conciencia individual, sino de la intervención del Estado porque como se ha venido mencionando, este es un proceso de orden estructural que requiere del rechazo a la desigualdad que se ha acumulado a través de la historia en la sociedad, permeando el discurso y la tradición oral desde el seno de las familias y el imaginario colectivo, es decir, alimentando prácticas de exclusión que se consideran en este estudio como información desvirtuada.

10. Conclusiones

Al analizar las prácticas de inclusión y exclusión en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, en la vereda El Socorro del municipio de El Pital, este proyecto investigativo ha logrado identificar situaciones que hacen parte de la vida cotidiana y que están basadas en la interacción ejercida dentro de un contexto determinado, en este caso el aula de clase. Así mismo, se identificó que dicho contexto está delimitado por un entorno social, geográfico e histórico, debido a la confluencia de comunidades indígenas que han establecido su hábitat en esta parte del territorio colombiano debido a las dinámicas del conflicto armado y los desastres naturales que, como consecuencia, han generado una reterritorialización en el municipio de El Pital y su zona rural la cual limita con el departamento del Cauca, una zona históricamente reconocida por la interacción de estas comunidades, y donde se aplica un modelo educativo, ciudadano, nacionalista que separa, clasifica y jerarquiza bajo la idea y la concepción de “raza”, sin establecer una experiencia estratégica en la escuela donde se resignifique dicho concepto, tal como sucede en el resto del país.

Dentro de las situaciones cotidianas que se identifican en el aula, se fijó la atención en aquellas que se traducen en una serie de prácticas y conductas asociadas a la espontaneidad de los estudiantes y a la maduración de muchos de los procesos educativos por parte de toda la comunidad, lo cual conllevó a la estructura de una pregunta cuya función fue orientar el proceso de investigación: ¿Cuáles son las prácticas de inclusión y exclusión hacia los niños y niñas indígenas en el grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila? Es necesario mencionar que la delimitación de la pregunta y la identificación de la problemática tuvo que ver propiamente con la

interculturalidad y la inclusión educativa, así como el reconocimiento de los Derechos Humanos y la diversidad dentro del propio contexto y cercanía con la realidad.

En este sentido, se articula la concepción teórica que sustenta la investigación, es decir que el aula es el espacio propicio en el cual se puede hacer un análisis contextual que permita poner en práctica la educación intercultural de la forma en lo propone Arroyo (2013), como un “presupuesto ideológico que garantiza la inclusión educativa y social de niños y niñas en edad escolar y es el mejor camino para conseguir la inclusión educativa” (pág. 144). No obstante, es una oportunidad también para ratificar la obligatoriedad del Estado colombiano con la protección de los derechos de niños y niñas, que al pertenecer a un grupo o comunidad indígena se hace totalmente especial dicha acción de proteger, primero porque se hace con la finalidad de preservar tradiciones y valores culturales de su comunidad y, segundo, porque es deber del Estado tener en cuenta a la población indígena que históricamente ha sido marginada y socialmente excluida (ICBF, 2016).

A partir de dicho cuestionamiento y las respectivas bases teóricas, se organizó un trabajo minucioso con el diseño y aplicación de técnicas e instrumentos necesarios, los cuales permitieron llegar a dicho análisis, donde la población objeto de estudio es la comunidad estudiantil de la Institución en la cual se encuentran escolarizando niños y niñas pertenecientes a la comunidad Nasa, siendo un resguardo indígena de la zona cuyas familias han inscrito a sus hijos e hijas en el sistema educativo regular. Son precisamente los objetivos específicos los que hacen parte de la estructura y que buscan darle un sentido lógico a los hallazgos y su respectiva interpretación. Primero que todo, se hace una caracterización de la población estudiantil indígena de la institución, luego se determinan las nociones sobre la condición indígena que tienen los

estudiantes mestizos para así poder identificar las prácticas de inclusión y exclusión que se dan en el aula del grado quinto de la institución frente a los niños y niñas indígenas.

Es así como se emplearon técnicas de recolección de información propicias para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos específicos, es decir, cada técnica contribuye al análisis que se buscó dentro del propósito general de la investigación, teniendo en cuenta que es un estudio cualitativo. La entrevista a profundidad y el diseño del cuestionario de preguntas se aplica docentes y estudiantes indígenas y no indígenas, las preguntas estaban sujetas a modificaciones según la interacción en el momento de la entrevista y las categorías de análisis, es decir, la categoría de prácticas de inclusión y la categoría de prácticas de exclusión. La cartografía social, permitió conocer espacios en los cuales interactúa la población, con la ayuda de mapas trazaron las distintas formas de expresiones del diario vivir dentro de la institución educativa y de la vereda, empleando dibujos realizados por los mismos estudiantes. A partir de este ejercicio se utilizó la técnica basada en el taller, asumida aquí como una técnica necesaria para recolectar información basada en el estímulo del dialogo y la interacción entre los mismos participantes.

De esta manera, la caracterización de la población estudiantil indígena de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, se logra a partir de la aplicación de las entrevistas a profundidad y de la información proporcionada por la misma institución educativa según la Encuesta de Proyecto de Orientación Escolar de Grupo (POEG) aplicada durante el año 2020, la cual indicó la pertenencia de niños y niñas indígenas matriculados en la sede educativa. Así mismo, el ejercicio cartográfico permitió hacer una descripción y representación de escenarios y del territorio específico en el cual se desarrolló el proceso investigativo. La descripción se da desde el escenario macro que reconoce al departamento del Huila como una entidad territorial

que posee población multirracial, integra costumbres, tradiciones y el intercambio de saberes. Sin embargo, es un departamento que no ha estado exento de los efectos del conflicto armado que ha azotado al país por más de 60 años, provocando desplazamientos masivos de campesinos e indígenas.

Debido a lo anterior, el municipio de El Pital está dentro del informe del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) como municipio receptor de población indígena, incluso por su cercanía con el departamento del Cauca, el municipio forma parte de la jurisdicción del resguardo Nasa Kweth Kina y otras comunidades nativas. Gran parte de los estudiantes que reciben el proceso de enseñanza – aprendizaje en la institución educativa Nuestra Señora del Socorro, viven en el casco urbano muy cerca de la vereda. Dentro de la caracterización se destaca que los estudiantes viven en familias nucleares, madres solteras, familias extensas o algunos que están bajo responsabilidad de otros miembros de su familia; de igual forma, se logra reconocer que una de las características asociadas a los ingresos económicos de estas familias, se dan por el desarrollo de actividades comerciales o agrícolas.

Por otra parte, se encontró que dentro de las nociones sobre la condición indígena que tienen los estudiantes mestizos de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, estas han sido construidas y fortalecidas dentro del imaginario colectivo de la comunidad en la vereda, el discurso que se ha reproducido a través de la tradición oral en el entorno familiar, así como lo aprendido en distintas clases con respecto a la diversidad cultural que hay en el país. Esto ha sido fundamental para determinar el ejercicio de las prácticas inclusivas que se ejercen por parte de los estudiantes del grado 5° en relación con los estudiantes indígenas. La situación se identifica principalmente en los resultados que arrojan las entrevistas a profundidad realizadas y a su posterior análisis, pues de ahí surgen las tendencias dentro de las mismas categorías que como

parte de la espontaneidad de los estudiantes, las prácticas de exclusión son en su mayoría normalizadas e invisibilizadas, exigiendo así una atención mayor por parte de los mayores, es decir, de las personas que hacen parte de los contextos donde se desarrollan e interactúan los niños y niñas, siendo estos la familia, la sociedad y la escuela misma.

En efecto, el análisis expone que las prácticas de inclusión que se dan en la institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, frente a niños y niñas indígenas, son ejercidas también por los docentes y demás estudiantes. Esta categoría pone en evidencia tres subcategorías que son de relación, escenario y comunicación; en cuanto a la relación, hay prácticas de actividades de interacción, aceptación y compartir; en el escenario, se ejercen prácticas de políticas inclusivas y de diversidad cultural; en el proceso de comunicación, se ejercen prácticas de dialogo e interacción. Aunque la investigación evidencia la aceptación e interacción armoniosa en las infancias indígenas, se manifestaron relaciones tensas entre actores causadas por actitudes excluyentes y posiblemente racistas y regionalistas.

La categoría de prácticas de exclusión también contiene las subcategorías de relación, escenarios y comunicación. En cuanto a la relación, las tendencias son el maltrato, la burla, aislamiento, antipatía, no compartir y las peleas. En el escenario hay prácticas excluyentes relacionadas con la apariencia, la no integración y el distanciamiento; en el proceso de comunicación, las prácticas excluyentes es la ausencia de dialogo, la información desvirtuada y la poca comprensión de la lengua que hablan los niños y niñas indígenas. Esto se traduce como un ejemplo del ejercicio de la violencia simbólica la cual requiere ser contrarrestada desde todos los ámbitos, sin embargo, no se puede pensar en la escuela como si fuera una burbuja en la que se desconecta a los estudiantes de la realidad que los rodea, al contrario, se debe visualizar y asumir como un espacio donde se dan interconexiones complejas que ponen en evidencia

situaciones de inequidad, discriminación y exclusión, que en unos casos se desconocen incluso desde el sentir de quienes viven la exclusión pasando a ser un tema ignorado

Sin embargo, las prácticas de exclusión normalizadas e invisibilizadas son ejercidas evidentemente por parte de los estudiantes tanto indígenas como no indígenas, lo cual se sustenta en situaciones de orden conductual y comportamental en el ser humano, y que se ve influenciado por el entorno, tal como lo plantearon Barrera, Cantillo y Montánchez (2017) con la naturalización que se le ha dado al hecho de clasificarse entre personas para situarlas por fuera de un estándar normal en la sociedad. Además, se encontró una relación interpretativa en la que se deduce que las prácticas de exclusión tienen que ver con una derivación del lenguaje verbal y no verbal que hay entre seres humanos, lo discursivo y no discursivo en la comunicación, la construcción de estereotipos, prejuicios con determinados grupos de la sociedad e incluso, conductas basadas en mecanismos de defensa que enfrenta la psiquis humana. Todos estos aspectos que se analizaron contribuyen al incremento de brechas de desigualdad e inequidad social, lo cual se convierte en un obstáculo para el ejercicio educativo y en un reto para el Estado y la sociedad.

Ahora bien, la prospectiva que emerge tanto del análisis descriptivo e interpretativo, así como de las respectivas conclusiones, conduce al planteamiento de una serie de ideas que contribuyen a menguar las prácticas de exclusión que han sido identificadas dentro del aula del grado quinto y que a su vez, se puedan aplicar en otros espacios en los cuales se hagan presentes y evidentes, pues es un compromiso no solo para la institución educativa Nuestra Señora del Socorro, sino también para la comunidad en general. Para esto es necesario como docentes adjudicar el interés por solucionar esta problemática, poniendo en conocimiento de las directivas competentes la necesidad de avanzar en un proceso de implementación de políticas orientadas a

la inclusión educativa y a desaprender la integración como una práctica que es confundida por el mismo cuerpo docente dentro de la cotidianidad de su ejercicio.

Al tener claridad y poder diferenciar entre integración e inclusión educativa habrá mayor facilidad para poder establecer estrategias pedagógicas que mitiguen las prácticas excluyentes dentro del aula, sobre todo para favorecer el proceso de aprendizaje y de desarrollo en la población indígena que predomina en la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, así como en el territorio que habita la comunidad en general. Dichas estrategias pedagógicas deben encaminarse en el dominio de la comunicación verbal y no verbal, en la reconfiguración de la información desvirtuada que se alimenta del imaginario colectivo acerca de las comunidades indígenas, así como en la inclusión de un modelo curricular de valores interculturales como el reconocimiento, la aceptación, el respeto y la empatía, trabajados desde la interdisciplinariedad. Esta investigación, sin duda, provee insumos y herramientas útiles para repensar el sistema educativo, la formación docente y el escenario histórico y sociopolítico que involucra a los pueblos indígenas, por lo que se hace énfasis en establecer garantías para la pertenencia cultural y lingüística, los cuales se pueden articular al currículo educativo de la institución.

Referencias Bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Coyoacán, México: Ediciones Coyoacán.
- Aguirre, R., & Molina, D. (2018). *La Pedagogía de la Inclusión Bajo una Perspectiva Gerencial en el Colegio La Presentación de Pitalito, Huila* (Tesis de Maestría). Ciudad de Panamá, Panamá.
- Alarcón, B., & Castro, A. (2012). *Diversidad Cultural*. Bogotá, Colombia: Mincultura.
- Altmann, P. (2019). Los Pueblos Indígenas en el Buen Vivir Global, un Concepto como Herramienta de Inclusión de los Excluidos. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8 (1), p. 6-28.
- Amórtegui, E., Andrade, M., Molano, A., Mosquera, J., & Trujillo, D. (2019). La Formación del Profesorado de Ciencias Naturales frente a los Retos de la Educación para la Inclusión: Un Problema en Construcción en el Departamento del Huila, Colombia. En: *Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental*. Llevado a cabo el 9, 10 y 11 de octubre de 2019, en Bogotá, Colombia.
- Aponte, A., & Garaycoa, F. (2016). Exploración de las Prácticas de Inclusión Escolar Posteriores a la Transformación del Concepto de Integración. *Revista Evaluación e Intervención Psicológica*, 1 (2), p. 66-81.
- Aristizábal, S. (2000). La Diversidad Étnica y Cultural de Colombia: Un Desafío para la Educación. *Pedagogía y Saberes*, (15), p. 13-26.
- Arnaiz, P. (2000). Hacia una Educación Eficaz para Todos: La Educación Inclusiva. *Educación en el 2000, Revista de Formación de Profesorado*, (5), p. 15-19.
- Arnaiz, P. (2004). La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), p. 25-40.
- Arnaiz, P., Caballero, C., & Escarbajal, A. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), p. 109-124.
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: Un Camino Hacia la Inclusión Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), p. 144-159.
- Balderas, I. (2017). Aportes de la Investigación Cualitativa a la Investigación-Educación. En el: *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, desarrollado en San Luis Potosí, México.

- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Barbosa, M., Murcia, C., Segura, A., & Silva, J. (2012). *Impacto a Corto Plazo de la Intervención en la Estrategia Educativa para Estudiantes de Básica Primaria, El Pital – Huila, 2012* (Tesis de Pregrado). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Barrera, E., Carrillo, S., & Montánchez, M. (2016). Inclusión Educativa: Diversidad a Partir de la Otridad. *Innovación en América Latina*, 3, p. 271-282.
- Bautista, E. (2016). ¿Educación Inclusiva o Inclusión Educativa? Reflexiones Acerca de la Educación Indígena en México. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4 (1), p. 155-178.
- Becerra, R., Canales, A., & Webb, A. (2016). Las Desigualdades Invisibilizadas: Población Indígena y Segregación Escolar. *Propuestas para Chile*, 9, p. 279- 303.
- Bello, A., & Rangel, M. (2002). La Equidad y la Exclusión de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la Cepal*, 76, p. 39-54.
- Bonilla, S., & Dasilva, M. (2017). *Prevención de la Deserción Escolar de los Estudiantes de Comunidades Indígenas, en las Instituciones Educativas La Primavera y Francisco de Miranda del Departamento del Guainía, 2015-2017* (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Inírida, Colombia.
- Bustamante, J., & Mejía, C. (2017). Acciones y Herramientas de Software para Implementar Entornos de Inclusión Educativa en Colombia. *Teknos, Revista Científica*, 17 (2), p. 38-45.
- Cairo, H., & Castillo, L. (2002). Reinención de la Identidad Étnica, Nuevas Territorialidades y Redes Globales: El Estado Multiétnico y Pluricultural en Colombia y Ecuador. *Revista Sociedad y Economía* (3), p. 55-76.
- Calvo, M., Garzón, P., & Orgaz, M. (2016). Inclusión Educativa. Actitudes y Estrategias del Profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), p. 25-45.
- Capera, C., García, Z., & Pardo, L. (2017). Proceso de Educación Intercultural en Primera Infancia: Programa Educa a tu Hijo –Cuba- y Programa Hogares Comunitarios de Bienestar HBC –Colombia-, *Praxis Pedagógica*, (219, p. 119-142.
- Claros, R. (2009). La Inclusión de las Personas Sordas, como Grupo Étnico, en los Sistemas Educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, p. 63-75.

- Cassigoli, R. (2016). Antropología de las Prácticas Cotidianas: Michel de Certeau. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48 (4), p. 679-689.
- Certeau. (1995). *La Toma de la Palabra y Otros Escritos Políticos*. México, D.F, México: Universidad Iberoamericana.
- CONAPRED. (2012). *Discriminación en Contra de la Población Indígena en México*. Ciudad de México, México: Conapred.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115, Ley General de Educación. Santa Fé de Bogotá, D.C., 14 de diciembre de 1993.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Artículo 67. 17 de julio de 1991, Colombia.
- Corbett, J. & Slee, R. (2000). *An International Conversation On Inclusive Education*. Londres, Inglaterra: David Fulton.
- Córdoba, M. (2019). *El Runa Shimi en la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna de la Comunidad Indígena Yanacona del Municipio de San Agustín del Departamento del Huila* (Tesis de Especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cresswell, J. (2003). *Qualitative Inquiry and Research Design: Among Five Approaches*. Nueva York, Estados Unidos: SAGE.
- CRIC. (2018). *Nos Declaramos en Minga de Liberación de la Madre Tierra en El Pital*. Recuperado de: <https://www.cric-colombia.org/>
- Cruz, D. (2019). Parámetros Útiles para la Clasificación de Instituciones Educativas según sus Condiciones de Inclusión. Estudio de Cinco Casos en el Huila. *Revista PACA*, 9, p. 111-127.
- DANE. (2018). *Información de los Grupos Étnicos en Colombia*. Bogotá, Colombia: DANE.
- DANE. (2019). *Población Indígena en Colombia*. Recuperado de: <https://id.presidencia.gov.co/Paginas>
- Domingo, J., & Martos, J. (2017). ¿Cómo Investigar la Exclusión Educativa? *FQS, FORUM: Qualitative Social Research*, 18 (2), p. 2-25.
- Dris, M. (2011). Interculturalidad: Actividades para Desarrollar en Infantil y Primaria. *Innovación y Experiencias Educativas*, 6 (38), p. 1-10.
- Escudero, M. (2016). *Inclusión y Exclusión Educativa: Realidades, Miradas y Propuestas*. Valencia, España: Nau Llibres.

- Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), p. 85-105.
- Fonseca, L., Mateus, L., Ovando, D., & Vallejo, D. (2017). Percepción de las Prácticas y de la Cultura Inclusiva en una Comunidad Escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35 (1), p. 177-191.
- Foro Nacional por Colombia. (2019). *No hay Paz sin Inclusión de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de: <https://foro.org.co/>
- Gallego, M. (2017). *Análisis del Proceso de Inclusión Educativa en el Quindío, Colombia* (Tesis Maestría). Universidad de Salamanca, Madrid, España.
- García, A. (2008). La Influencia de la Cultura y las Identidades en las Relaciones Interculturales. *KAIROS, Revista de Temas Sociales*, 12 (22), p. 1-16.
- García, B., González, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa* (Tesis de Pregrado). Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Sevilla, España: Editorial Aljibe.
- García, J., Pérez, M., & Ruiz, R. (2014). Causas y Consecuencias de la Deserción Escolar en el Bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10 (5), p. 51-74.
- Gobernación del Huila. (2019). *Informe sobre Comunidades Étnica Asentadas en el Territorio del Departamento del Huila*. Neiva, Colombia: Gobernación del Huila.
- Gobernación del Huila. (2020). *Departamento del Huila*. Recuperado de: <https://www.huila.gov.co/>
- Gómez, C., & Okuda, M. (2005). Métodos en Investigación Cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), p. 118-124.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las Prácticas Sociales: Una Introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María, España: Poliedros.
- Gutiérrez, M. (2007). Contextos y Barreras para la Inclusión Educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9 (1), p. 47-56.
- Guzmán, G. (2018). *Identidad Juvenil*. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos64>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F, México: McGraw Hill Education.

- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), p. 287-297.
- Izquierdo, M. (2018). Educación en Contextos Multiculturales: Experiencia Etnoeducativa e Intercultural con Población Indígena del Resguardo Embera Chamí-Mistrató, Risaralda-Colombia. *Zona Próxima*, 29, p.1-22.
- Makar, C. (2006). *Guía de Observación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- McDonald, B., & Rogers, P. (2014). *Entrevistas*. Florencia, Italia: UNICEF.
- Mendoza, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa-Diferencias y limitaciones*. Buenos Aires, Argentina: Monografías.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión Educativa por Interculturalidad: Implicaciones para la Educación de la Niñez Indígena. *Perfiles Educativos*, 39, p. 9-18.
- Menjura, M., Peña, P. Ramírez, J., & Sánchez, J. (2017). La Convivencia en la Escuela. Entre el Deber Ser y la Realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), p. 129-152.
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá, Colombia.
- Mora, Y., & Rodas, K. (2019). *Inclusión Educativa en Población Indígena con Discapacidad- Revisión Documental 1998-2018* (Tesis de Pregrado). Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia.
- Navas, M. (2001). *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica*. Madrid, España: UNED.
- Olsen, V. (2008). *Marco Legal para los Derechos de los Pueblos Indígenas en Colombia*. Popayán, Colombia: HREV.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París, Francia: ONU.
- Palacio, N. (2016). Normatividad de Inclusión Educativa y Actitud Docente: ¿Una Relación Dialógica? *Plumilla Educativa*, 11 (16), p. 103-129.
- PEI. (2019). *Proyecto Educativo Institucional I.E. Nuestra Señora del Socorro*. Vereda el Socorro, Colombia: Secretaría de Educación Departamental del Huila.
- Plá, S. (2015). Debates Contemporáneos sobre la Inequidad y la Exclusión Educativa en América Latina, *Sinéctica*, (44), p. 7-19.

- Presidencia de la República. (29 de agosto de 2017). Decreto 1241 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, W. (2017). La Inclusión: Una Historia de Exclusión en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (30), p. 211- 230.
- Robles, B. (2011). La Entrevista en Profundidad: Una Técnica Útil Dentro del Campo Antropofísico. *Cuiculco*, 18 (52), p. 12-34.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y Pueblos Indígenas. Problemas de Medición. *Realidad, Datos y Espacio*, 4 (1), p. 5-13.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión Escolar: ¿Un Cambio de Paradigma? *Boletín de Antropología y Educación* (1), p. 11-14.
- Stavenhagen, R. (2010). Las Identidades Indígenas en América Latina. *Revista IIDH*, 52, p. 171-189.
- Tarabini, A. (2017). *Los Factores de la Exclusión Educativa en España: Mecanismos, Perfiles y Espacios de Intervención*. Madrid, España: UNICEF.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como Método de Investigación: Una Opción para el Profesional de Enfermería. *Enfermería Neurológica*, 11 (2), p. 98-101.
- Tumburú, C. (2015). La Cuestión Diferencia en los Procesos de Inclusión/Exclusión Escolar. *Revista Pilquen*, 12 (2), p. 14-23.
- UNESCO. (2019). Inclusión y Equidad. En: *Foro Internacional de la UNESCO sobre Inclusión y Equidad en la Educación*; llevado a cabo en Cali, Colombia, del 11 al 13 de septiembre de 2019.
- Vásquez, D. (2015). *Políticas de Inclusión Educativa: Una Comparación entre Colombia y Chile* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el Tratamiento de la Interculturalidad en la Educación*. Lima, Perú: PUCP.
- Zambrano, M. (2017). *Pérdida de la Identidad Cultural en Colombia*. Recuperado de: <https://medium.com/@mayraz026>
- Zaragoza, L. (2010). Cultura, Identidad y Etnicidad, Aproximaciones al Entorno Multicultural: Rompiendo Costumbres y Paradigmas Cotidianos. *Cuiculco*, 17 (48), p. 22-37.

Anexos

Anexo 1. Formatos de consentimiento informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grados quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Judely Barrios.

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Evaristo Barrios.

Documento de identidad: 4925870.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grado quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Emerson Ricardo Cruz.

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Emerson Ricardo Cruz.

Documento de identidad: 1077867455.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grado quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Yierda Maria Campo Erazo.

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: [Firma manuscrita]

Documento de identidad: 55.132.178.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grado quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Andon David Cuelumbo

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Rosalía Cuelumbo

Documento de identidad: 1094967543

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grados quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Juan Alejandro Ortega.

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Greici Jorena Vargas

Documento de identidad: 1981405005

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grado quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Nelsonias Caliz Pomba

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Marilyn Caliz Paz

Documento de identidad: 1021412501

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grado quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Deiner Yobani Quigre Core

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Hoy Isabella Quigre

Documento de identidad: 25561240.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grado quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Carlo Norbey Ycino Capiz.

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Carlos Ycino.

Documento de identidad: 9 7 2 3 2 6 0.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grado quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Isabel Banio Sanchez.

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Evaristo Barrios.

Documento de identidad: 4925870.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grados quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Leonel elias Cometa Talaga.

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Martha Adaga.

Documento de identidad: 7081411093.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Estimado participante

Desde la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, me encuentro realizando el proyecto de investigación denominado "Prácticas de inclusión y exclusión en los niños y niñas indígenas del grado quinto de la institución educativa nuestra señora del socorro, de la vereda del socorro, en el Pital- Huila", que se aspira a desarrollar con docentes y estudiantes matriculados en el grado quinto de básica primaria.

El objetivo del proyecto es Analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión, en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila.

Para la consecución del objetivo de la investigación se requiere de la aplicación de una serie de instrumentos, de los cuales se pretende que usted participe en uno de ellos. Se le realizará una entrevista semiestructurada, una cartografía social y un taller para determinar sus aportes, opiniones y percepciones sobre lo que ha sido el desarrollo, experiencias y aprendizajes con niños y niñas indígenas presentes en el aula de clase, esta información será exclusivamente usada para los análisis requeridos para la investigación.

De igual forma es importante que usted y la institución tengan presente que los resultados de la investigación serán presentados y de conocimiento de directo de los actores involucrados.

Agradecemos la atención prestada y colaboración.

CONSENTIMIENTO

Fecha: 23 Abril 2021.

Nombre del participante: Jurony Lorena Cruz.

Autorización que la entrevista sea grabada: SI NO

Firma de entrevistado: Jhon Cruz.

Documento de identidad: 7099599 847.

Anexo 2. Agrupación de relatos por categorías

Categoría central prácticas de exclusión – estudiantes

Subcategoría comunicación

Subcategoría escenario

Subcategoría relación

Categoría	Recurrencias	Subcategoría	Tendencia
Prácticas de exclusión	Algunos compañeros se ríen de mí me miran como bicho raro	Relación	Burla
	No puedo ver a ningún profesor	Comunicación	Contacto directo
	Ahora pues no se puede ver a nadie	Comunicación	Contacto directo
	Cuando uno pelea con los compañeros	Relación	Pelea
	Veces no hago las tareas y otras veces porque pienso que mis compañeros se van a burlar de mí.	Relación	Burla
	Por mi manera de vestir y porque llego con mis zapatos rotos	Escenario	Apariencia
	Ellos tienen ocupado el computador por eso no puedo utilizarlo	Relación	No comparten
	A veces uno no lo quieren	Relación	Antipatía
	Con los amigos nos cogemos a golpe	Relación	Pelea
	Cosas feas que como que quiere pegarle	Relación	Pelea.
	No quieren jugar conmigo ni quieren hacer los trabajos	Relación	Antipatía
	Porque algunos compañeros me miran mal y siento que me rechazan	Relación	Antipatía
	No como ahora es solo puro con el módulo y la profesora está lejos por el teléfono,	Comunicación	Contacto directo
	A veces me siento solo con mis amigos	Escenario	Aislamiento
	No quieren compartir con nosotras.	Relación	No comparten.
	No me gustan que me digan esas cosas así lo gritan feo	Comunicación	Mal trato
	A veces la de golpear o decir cosas, así como groserías le dicen a uno.	Comunicación	Gritos
	Como soy indígena los niños no me tratan como soy, le dicen cosas feas	Escenario	Excluyen
Me pelean conmigo y no quieren jugar	Relación	Pelea	
A veces mis compañeros no cuidan lo que les presto	Relación	Pelea.	
Algunos de mis compañeros son fastidiosos y eso no me gusta, a ellos les gusta tomarme del	Relación	Burla.	

pele y hacerme bromas		
Es que a veces me siento muy observada y no sé si eso sea bueno o malo	Relación	Antipatía
No puedo jugar con todos mis amigos	Escenario	Contacto directo.
Pero con los del socorro si peleamos en los juegos y por cosas del salón	Relación	Pelea
A veces con los amigos llegamos cansado y por algo se enoja entonces los compañeros le dicen cosas a ahí y le contestan	Relación	Pelea.
Con algunos compañeros si a veces peleo	Relación	Pelea.
A veces no quieren compartir con los niños que somos indígenas	Relación	No comparten.
Mis compañeros casi no siempre me siento mal cuando llego al salón de clase	Relación	Antipatía
Uno como gallo fino, se agarra como gallo, pero con algunos con los otros si bien	Relación	Pelea.
A veces uno pelea con algunas niñas	Relación	Pelea.
Casi con nosotros no hablan	Comunicación	No hay diálogo.
Otros no hablamos ni compartimos nada	Relación	Antipatía.
Estamos aquí lo del mismo resguardo con los otros poco hablo	Escenario	No se integran.
Solos no estamos en cosas con los niños del socorro	Escenario	No se integran
Pero con algunos niños del socorro me dicen insultan me dicen niña indígena	Escenario	No se integran
Algunas veces peleamos con algunos	Relación	Pelea.
Pero casi no les hablo	Comunicación	No hay diálogo.
Casi no realizo nada con ellos ni jugar ni hacer trabajos	Escenario	No hay integración
Porque ellos no les gustan hablar conmigo, algunas veces no hablan como yo, ellos hablan diferente y no les entiendo.	Comunicación	No comprendo el idioma
Ellas ya tienen sus amigas y nosotras con algunas jugamos	Relación	No comparten
A veces solo se hacen las que viven allá y nosotras la que vivimos en la comunidad no nos dejan estar con ellas	Escenario	No hay integración.
Se pone a discutir, pero que uno de joven si le gusta como pegar	Relación	Pelea.
Ellos le forman pelea y uno ayuda a los de acá con los que estamos no importa que sean de otros salones	Relación	Pelea.
Por aquí no hay ni un emprender que se allá ido a la universidad que se allá suscrito	Escenario	No hay estimulación
Cosas indígenas es el hablado, aunque yo no hablo en la escuela porque allá no saben	Comunicación	No comprendo el idioma

No mucho entienden esas cosas pues hacen otras cosas	Comunicación	No comprendo el idioma
No saben de nuestras cosas indígenas de cómo vestir, hablar y rezar	Escenario	Apariencia
Ellos solo quieren jugar y hacer los trabajos ellos	Escenario	No hay integración.
Dicen ellos que no me visto bien y huelo a feo	Relación	Burla
Pero eso cuando hablo como un chiste para ellos	Comunicación	No comprende el idioma
A veces me dicen cosas porque peleamos en la escuela	Relación	Pelea.
Si burlado si a veces me dicen indio feo	Relación	Burla
Siento que a veces no quieren estar conmigo	Relación	Antipatía
Pues no, aunque a veces siento rechazo por como hablamos, no quieren estar cerca de nosotros en muchas ocasiones hacemos los trabajos	Relación	Antipatía
A veces peleamos con los demás y pues si le he dado golpes	Relación	Pelea
Todos también se ríe ahí es donde uno se siente que no debe decir nada	Relación	Burla
No, a veces me dicen palabras me siento mal, quiero llorar	Relación	Burla
Me dicen groserías, me dicen cosas así	Relación	Pelea
Un día a golpes nos dimos por no prestar algo no lo quise prestar y nos golpeamos	Relación	Pelea
A veces pienso que me han rechazado por mi forma de vestir	Escenario	Apariencia
Pues me han dicho cosas feas palabras	Comunicación	Mal trato
Por eso poco la hablamos para que los demás entiendan que estamos diciendo y no nos pregunten qué es eso	Comunicación	No hay diálogo
Van a reírse, siento que solo con los que entienden con esos debo hablar con nadie más	Relación	Burla
En el salón siento que a veces no quieren pues así estar solo le toca a uno con los amigos de aquí	Escenario	Aislamiento
Le decían no lo dejan jugar y que me van a hacer algo y no me han hecho nada	Relación	Pelea
Ummm a veces en el salón no quieren hacerse conmigo	Relación	No comparten
Cuando jugamos siento que como que no quieren jugar, solo estamos las niñas	Relación	Antipatía
Si, cuando estamos jugando a en el salón sentir que no quieren que solo los amigos	Relación	Antipatía
A veces que no quieren jugar ni estar conmigo	Relación	Antipatía

Solo quieren jugar los hombres en la cancha y a balón las niñas a veces también queremos jugar	Relación	Antipatía
En otros lados me he sentido mal con mi vestuario, pero si a veces en el salón hablamos de cosa que hacen ellos y nosotros	Escenario	Apariencia
He visto que le digan negros, mestizos, otros colorados, otros y mi tío Jhon me dijo que había otros que tenían la piel transparente	Escenario	No hay integración
Ellos no vienen a lo de nosotros no se seguro no los invitan a no saben	Relación	No comparten
Si creo que todos somos iguales, que ellos hablan menos y juegan menos	Relación	Aislamiento
A muchos de mis compañeros indígenas no les va bien en la escuela	Escenario	No hay ayuda
Con los niños indígenas viven más lejos y cuando salimos de la escuela seguimos jugando y hacemos tareas con los que están aquí en el socorro	Escenario	Distanciamiento
Aunque parece que ellos siempre estar juntos y solo quisieran compartir los juegos	Relación	Aislamiento
En la escuela, a veces cuando quieren compartir conmigo los rechazo	Escenario	No hay integración
Hecho, pero mis papás dicen que los niños indígenas son diferentes en muchas cosas a nosotros	Comunicación	Información desvirtuada
En la escuela, mis compañeros lo hacen, me siento como mal ver que hagan eso	Relación	Burla
Porque su piel y sus ojos se veían diferentes a los míos así que se lo dije	Escenario	Apariencia
Aprende iguales cosas que las que nosotros estamos aprendiendo y en los juegos también son los mismos que nosotros	Relación	Aislamiento
Deje que no los metieran a jugar, ni que les prestaran útiles para hacer trabajos en la escuela	Relación	Pelea
Pero nada más hice debería decirles a mis compañeros que no lo hiciera	Relación	Burla
Muy poco comparto con ellos	Relación	No comparten
Pero con los otros niños del socorro a veces sí pero más con los que son de aquí para hablar	Relación	Aislamiento
Algunos si no quieren compartir nada con nosotras ni juegos ni trabajos que nos dejan	Relación	No comparten
Muchas veces observo que mis compañeros no se llevan bien con otros	Relación	Aislamiento

Categoría central prácticas de inclusión- estudiantes

Subcategoría comunicación

Subcategoría escenario

Subcategoría relación

Categoría	Recurrencias	Subcategoría	Tendencia
Prácticas de inclusión	Me puso en la fila de cuarto y yo me sentía muy entusiasmado	Escenario	Entusiasmo
	Me enseñaría el respeto y a muchas cosas más que todavía guardo en mi pecho	Comunicación	Enseñanza
	Podemos así jugar con los compañeros	Relación	Jugar
	Los profesores me tratan bien	Relación	Buen trato
	Me tratan bien mis compañeros y profesores	Relación	Buen trato
	Vamos a jugar y hacemos trabajos allá en la escuela	Escenario	Jugar y enseñanza
	Se pone a jugar uno con los amigos	Relación	Jugar
	Se pone a jugar uno con los amigos	Relación	Amigos
	Si uno llega un minuto tarde no le cierran la escuela	Escenario	Buen trato
	La comida que nos da y los juegos que se hacen allá	Escenario	Comida y juegos.
	Jugamos arto hay cosas para jugar balón	Relación	Juego
	Ellas lo tratan bien, y hacemos juegos	Relación	Juego
	Voy a compartir con mis amigos y aprender cosas nuevas,	Escenario	Compartir, amigos y enseñanza
	Aprender cosas nuevas	Escenario	Enseñanza
	Son amables conmigo.	Relación	Buen trato.
	Sí quiero ir a estudia a aprender cosas nuevas y también a jugar con los demás	Escenario	Enseñanza, juego
	Aprender cosas del respeto.	Escenario	Enseñanza
	Todo a aprender, a jugar a conocer más niños	Relación	Enseñanza, juego
	Aprendo cosas nuevas, juego con mis amigos, hago tareas y comparto el refrigerio,	Relación	Enseñanza, compartir
	Compartir juegos y cosas con los compañeros.	Relación	Juego.
	Estar juntos compartir las cosas para jugar	Relación	Juego.
	Cuando estamos allá en la escuela como juegos y trabajos,	Escenario	Juego, enseñanza
Jugar y hacer trabajos	Escenario	Juego, enseñanza.	

Compartir con todos los compañeros	Relación	Compartir
Aprender mucho y que comparto con mis amigos	Relación	Enseñanza, amigos.
Jugar con mis compañeros y ver a mis profesores	Relación	Jugar, profesores.
Jugamos con muchas niñas a varias cosas	Relación	Jugar.
La profesora nos recibe, a veces nos recogen otros niños que llevan moto	Relación	Buen trato.
Me recibe bien la profesora y las otras que están ahí cuando llego	Relación	Buen trato.
La profe lo recibe le da pico lo abraza	Relación	Buen trato.
Llego me abraza y siempre nos saluda	Relación	Buen trato.
Mi profe es muy amable conmigo y mis compañeros también	Relación	Buen trato.
Mi profe me saluda con alegría y entusiasmo	Relación	Buen trato.
Me saludan y se alegran cuando me ven	Relación	Buen trato
Con ellos con los que juego me gusta también hacer los trabajos que nos dejan en la escuela	Escenario	Juego, enseñanza
Porque juego con ellos y comparto muchas cosas	Relación	Juego.
Porque siempre jugamos y hablamos mucho	Relación	Juego.
Estudiar realizar trabajos	Escenario	Enseñanza
Estar allá ir verlos a todos	Escenario	Compartir
Pero si me gustaría ir otra vez a la escuela para verla	Escenario	Compartir
Ella es muy amable y cariñosa conmigo y también me enseña	Relación	Buen trato.
Siempre me he llevado bien con ellos	Relación	Buen trato.
Intento ser respetuosa con ellos	Comunicación	Buen trato.
Tenemos una buena comunicación	Comunicación	Compartir
Estudiar y aprender la lengua con los que saben hablarla de mis compañeros y los otros intentan hablar	Relación	Compartir
Lo más importante son las cosas que hacemos aquí, como hablar, ir a la misa, bailes eso es bueno y bonito	Relación	Compartir
Que mis compañeros conocieran la religión, lo que hacemos aquí que sepan para que también lo hagan	Relación	Compartir
Como nosotros hablamos, ellos se quedan mirando y siempre me preguntan que les enseñe a hablar	Comunicación	Compartir

Que somos de otro color que sepan de que si estamos aquí y en la escuela que si estamos en el mundo	Escenario	Compartir
Pues algunas palabras que ellos supieran, también las costumbres	Comunicación	Conocimiento
Me gustaría que ellos participaran y conocieran de estas fiestas para que vieran lo bonitas que son	Escenario	Compartir
Cuando uno va caminando por el camino para la escuela lo recogen en moto	Relación	Buen trato
Les gusta oír hablar no me dicen nada no entienden	Comunicación	Conocimiento
Eso es bueno también enseñarles algunas palabras a todos los niños de la escuela	Comunicación	Conocimiento
Quiero compartir mi idioma y religión que la conozcan	Comunicación	Conocimiento
Quiero que los niños de la escuela y los señores también sepan que hablamos y no nos reímos	Comunicación	Conocimiento
Sí aprendí el español también ellos pueden aprender esa lengua que yo hablo con lo de mi comunidad	Comunicación	Conocimiento
Quiero que todos sepan de las cosas que hacemos en la comunidad como rezar, bailes y lengua que la conozcan y que aprendan	Relación	Compartir
De todas podemos aprender algo, y también que ellos compartan lo que saben y de igual nosotros también	Relación	Compartir
Aprender de las diferentes culturas que hay	Relación	Enseñanza
Nos enseñan algunas cosas de las personas antiguas	Relación	Enseñanza
Son personas como nosotros y nos pueden enseñar cosas que no sabemos, podemos compartir con ellos	Relación	Enseñanza
Por qué aprendemos muchas cosas de ellos	Relación	Enseñanza
Me gustaría que ellos compartieran más cosas conmigo, como palabras de su lengua o de su religión	Comunicación	Conocimiento
Hablo con mis compañeros que pertenecen a esa población y nos llevamos bien	Comunicación	Conocimiento
Siempre intento llevarme bien con ellos, trato de compartir	Relación	Buen trato
Supongo que los valoro mucho porque no me río de ellos ni tampoco los rechazo	Relación	Buen trato
Más que nosotros porque los no indígenas solo hablamos español, en cambio ellos hablan su lengua y la nuestra	Comunicación	Conocimiento
Ellos son muy inteligentes, y saben cosas que nosotros, pero casi no hablan son callados	Comunicación	Conocimiento

Nos pueden enseñar cosas que nosotros no sabemos cómo su lengua y costumbres	Relación	Enseñanza
Con ellos puedo compartir mi lenguaje, no se ríen y entendemos de que se habla	Comunicación	Comprensión
Con los de aquí del resguardo comparto más en los juegos jugamos harto	Escenario	Juegos.
A veces nos encontramos con más de otra vereda y también nos estamos con ellos, jugar y hacer los trabajos que toca que ponerse a hacer	Relación	Jugar, compartir
Pues en el recreo y comparto más con los niños indígenas	Escenario	Compartir
Pero a mi aquí me cogen como un líder y cuentan mire me paso eso y los ayudado diciendo así hagan	Relación	Compartir
Pues a veces me prestaron cosas que yo no traía para hacer unas cosas en el salón y no tenía	Relación	Buen trato
Algunas acciones que han hecho por mí, es que juegan conmigo	Relación	Buen trato, juego
Me han ayudado a meter a jugar eso pienso que sea una buena cosa, me ayuda a que yo pueda jugar y estar ahí con ellos	Relación	Juego
Algunos compañeros me han ayudado en las tareas	Relación	Ayuda.
Lo que me gusta es que hablan mucho conmigo	Comunicación	Diálogo
Juegan conmigo y eso me gusta mucho, también me ayudan en las tareas y cuando estoy triste siempre me hacen reír	Relación	Juego, ayuda.
Yo, también le comparto cosas que llevo y cuando jugamos los meto a jugar para que no estén por ahí solos	Relación	Juego
Yo también a veces les presto los materiales que llevo, son pocos, pero los presto	Relación	Juego
Una vez vi que mi amigo se había caído y le lavé el raspón que se había hecho	Relación	Amigo
Mis compañeros que me acepten y no nos digan nada, ni por como hablamos ni vestimos	Relación	Aceptación

Categoría central prácticas de exclusión – docentes

Subcategoría comunicación

Subcategoría escenario

Subcategoría relación

Categoría	Recurrencias	Subcategoría	Tendencia
Prácticas de exclusión	Pero como tal formación para trabajar con comunidades indígenas no	Relación	Desconocimiento
	En muchas ocasiones los niños son crueles, en el sentido de que hay rechazo hacia la población indígena	Relación	Burla
	Es como si tuvieran en su frente el título, algo así como no puedo aprender, no tengo la capacidad, no tengo la inteligencia	Relación	Falta de confianza
	Son tímidos o les da pena hablar, entonces en ese sentido también son molestados por los otros niños mestizos	Comunicación	No hay diálogo
	Presencia una escena donde otro niño es molestado	Relación	Burla
	Los niños se burlan del otro por su color de piel, o cuando se refieren a ellos lo hacen de manera despectiva	Relación	Burla
	Los niños mestizos prefieren pasar el tiempo con un niño mestizo	Escenario	Apariencia
	Siempre van a unir los niños indígenas en un grupo	Relación	Aislamiento
	Ningún aspecto curricular que apunte a incluir la cultura NASA	Escenario	No hay integración

Categoría central prácticas de inclusión – docentes

Subcategoría comunicación

Subcategoría escenario

Subcategoría relación

Categoría	Recurrencias	Subcategoría	Tendencia
Prácticas de exclusión	Porque en nuestra aula tenemos niños de diversas razas, religión, con discapacidad	Escenario	Diversidad cultural
	Campeños y todos con diferentes ritmos de aprendizajes	Escenario	Diversidad cultural
	Nunca se han rechazado por su pertenencia a diferentes comunidades	Relación	Aceptación
	Sí he trabajado con población indígena	Escenario	Diversidad cultural
	Donde se pueda incluir diferentes lenguas	Comunicación	Diálogo
	Así puedan compartir espacios	Relación	Comparten
	Compartir y conocer las diferentes culturas que tenemos cerca a nuestra institución	Relación	Comparten
	Fomentamos más el respeto hacia las diferencias y ayudamos a toda la comunidad a compartir su cultura y reconocerla	Relación	Respeto hacia diferencias
	Siempre han tratado de integrarlos al proceso de formación educativa	Relación	Actividades de Integración
	En el PEI no se brindan estas políticas de inclusión	Escenario	Políticas inclusivas
	Contribuir en nuestras clases a la inclusión de todas las culturas	Relación	Actividades de Integración
	Que nuestras clases contribuyan al mejoramiento de una verdadera inclusión	Relación	Actividades de integración
	Los estudiantes mestizos interactúan con la población indígena en el aula	Comunicación	Interacción
	Pero los estudiantes mestizos tratan de integrarse con ellos, trabajar con ellos e interactuar	Relación	Actividades de integración
	Sus habilidades psicosociales, van a ir interactuando entre la población escolar. Las actitudes son de respeto, de cariño y también de solidaridad con los indígenas	Relación	Actividades de respeto
	Se les da participación y ellos participan, pero ya para integrar estas culturas y sus prácticas	Relación	Actividades de integración
En la escuela ellos trabajan unidos	Relación	Actividades de integración	