

Determinación de los niveles de planeación y ejecución de políticas públicas de educación
incluyente en educación básica primaria en el municipio de Chinchiná.

Carlos Humberto Cortes Patiño

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Especialización en Gestión Pública

Chinchiná, junio de 2020

Determinación de los niveles de planeación y ejecución de políticas públicas de educación
incluyente en educación básica primaria en el municipio de Chinchiná.

Carlos Humberto Cortes Patiño

Trabajo de grado en modalidad de monografía.

Asesor:

Jonathan Alfonso Parra Forero

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Especialización en Gestión Pública

Chinchiná, junio de 2020

Dedicatoria

A Dios, por brindarme los dones de la salud y el bienestar físico y espiritual, a mi familia por ser el motor que me impulsan a superarme cada día y motivación para trazarme nuevas metas y lograrlas.

Agradecimientos

La elaboración de este documento monográfico es fruto del acompañamiento y asesoría brindada por los tutores de la Universidad, y también al concurso de instituciones y amigos que me sirvieron de apoyo y voz de aliento. A todos ellos infinitas gracias.

RESUMEN

Las complejidades de las sociedades modernas caracterizadas por factores de diversidad de orden étnico, social, económico o de perspectiva de género son cada vez más latentes y cobran mayor valor e influencia dentro de la definición de políticas públicas que apunten hacia la inclusión y la educación como valor y derecho fundamental que contribuyan a que la sociedad se transforme, de forma paulatina, en uno de los escenarios donde se promueva la inclusión como valor social. Una breve revisión a los entornos latinoamericanos da cuenta de ciertos avances en la definición de políticas públicas de educación inclusiva, sin embargo, las realidades a nivel de entidades territoriales colombianas son más difíciles de concretar en ejecuciones desde el Estado en favor de la inclusión educativa. Precisamente determinar los niveles de planeación y ejecución de políticas públicas educativas en educación básica primaria que favorezcan procesos de inclusión en el municipio de Chinchiná se convierte en el objetivo general a cumplir con la elaboración de este documento monográfico.

Ahora desde la metodología se emplea el estudio de caso como estrategia investigativa, construyendo un marco teórico y conceptual que permite reconocer a la educación como valor para la construcción de sociedad, y de forma consecuente las inequidades que pueden percibirse cuando en los procesos educativos no se consideran las diferencias como factor caracterizador de la población. El marco teórico se complementa con aproximaciones a la importancia de la educación inclusiva y sus aportes a la construcción de sociedad, y de otro lado se abordan conceptos de política pública como un mecanismo de accionar del Estado para garantizar los derechos y deberes de la ciudadanía

El proceso de recolección de investigación demandó la consulta en fuentes electrónicas y la remisión a la administración municipal con un derecho de petición solicitando información

básica para la construcción de la monografía. Los hallazgos permiten identificar cómo desde el orden nacional se tiene claramente definida una política de educación inclusiva que sirve de eje orientador para que las entidades territoriales formulen sus planes en esta materia, a nivel departamental existe un programa liderado por la gobernación que define acciones públicas en favor de la inclusión educativa, pero para el caso del municipio de Chinchiná no se identificó una política pública en materia de educación incluyente para el nivel de básica primaria, solo la enumeración de acciones para la atención de población con necesidades educativas especiales, pero nada en materia de educación incluyente en términos de la diferenciación étnica, social, económica y de perspectiva de género.

Palabras claves

Modelo educativo, políticas públicas, diversidad, educación incluyente, equidad educativa.

ABSTRACT

The complexities of modern societies characterized by diversity factors of an ethnic, social, economic or gender perspective are increasingly latent and are gaining more value and influence within the definition of public policies that point towards inclusion and education as value and fundamental right that contribute to society gradually transforming itself into one of the scenarios where inclusion is promoted as a social value. A brief review of the Latin American environments shows certain advances in the definition of public policies for inclusive education, however, the realities at the level of Colombian territorial entities are more difficult to specify in executions from the State in favor of educational inclusion. Precisely determining the levels of planning and execution of public educational policies in primary basic education that favor inclusion processes in the municipality of Chinchiná becomes the general objective to comply with the preparation of this monographic document.

Now, from the methodology, the case study is used as an investigative strategy, building a theoretical and conceptual framework that allows recognizing education as a value for the construction of society, and consequently the inequities that can be perceived when educational processes are not they consider the differences as a characterizing factor of the population. The theoretical framework is complemented by approximations to the importance of inclusive education and its contributions to the construction of society, and on the other hand, concepts of public policy are addressed as a mechanism of action of the State to guarantee the rights and duties of citizens

The research collection process demanded consultation in electronic sources and the referral to the municipal administration with a right of petition requesting basic information for the construction of the monograph. The findings allow us to identify how an inclusive education

policy that serves as a guiding axis for territorial entities to formulate their plans in this area has been clearly defined from the national order. At the departmental level there is a program led by the government that defines public actions in In favor of educational inclusion, but in the case of the municipality of Chinchiná, a public policy on inclusive education was not identified for the elementary primary level, only the enumeration of actions for the attention of the population with special educational needs, but nothing in inclusive education subject in terms of ethnic, social, economic and gender perspective differentiation.

Keywords

Educational model, public policies, diversity, inclusive education, educational equity.

Tabla De Contenido

1. Planteamiento del problema	13
2. Objetivos	17
2.1 General	17
2.2 Específicos	17
3. Justificación.....	18
4. MARCO REFERENCIAL	20
4.1 Marco Conceptual	20
4.1.1 Acercamientos a la Educación	20
4.1.2 Los Fines de la Educación	20
4.1.3 Entorno Educativo en Colombia	21
4.1.4. De las Políticas públicas.....	25
4.1.5 El concepto de Inclusión.	27
4.2 Marco Teórico	28
4.2.1 Inequidad en los logros de aprendizaje.	28
4.2.2 Políticas y programas educativos para avanzar hacia la equidad en la educación.....	30
4.2.3 Aproximaciones a la inclusión educativa en el entorno colombiano.....	32
5. Hallazgos.....	34
5.1 Nivel Nacional.....	34
5.2 Nivel Departamental	34
5.3 Nivel Municipal.....	36
6. Conclusiones	38
Referencias	41
Anexos.....	43

Lista de Figuras

Figura. 1. Estructura del Sistema Educativo en Colombia.....	24
--	----

La educación no es algo estático, inmóvil o ajeno a las diversas manifestaciones de cambio que constantemente expresa una sociedad, por el contrario, la educación ha de ajustarse a las nuevas realidades étnicas, culturales, sociales económicas y de enfoque de género que van generando condiciones de diversidad que ameritan que los modelos educativos consideren la educación incluyente como una nueva dinámica que debe caracterizar, tanto a los procesos pedagógicos, como procesos de orden institucional y de accionar del Estado para garantizar condiciones de calidad educativa en tiempos de diversidad e inclusión.

Ahora, una revisión a las acciones del Estado en materia de educación incluyente destaca al Ministerio de Educación Nacional (MEN) el cual ha diseñado una política pública reconocida como el eje articulador para que las entidades territoriales planeen y ejecuten programas de inclusión educativa. Ya a nivel territorial no se evidencia con tanta claridad el ejercicio público para estos nuevos contextos educativos. De allí que se plantea como problema de investigación determinar la existencia, la operatividad y la eficacia de una política municipal educativa que vincule la inclusión como estrategia para disminuir la inequidad educativa y contribuir a la calidad de la misma para el nivel educativo de básica primaria, tomando como estudio de caso el municipio de Chinchiná, Caldas.

Se toma como referente de investigación el municipio de Chinchiná en razón a ser el área geográfica de residencia y desarrollo de vida profesional del investigador, y en atención a los fenómenos sociales que se evidencian tales como flujo permanente de población migrante, concurrencia de grupos poblacionales con diversidades étnicas y estructura poblacional diversa en términos de manifestaciones culturales y de ideología de género. Bajo estos escenarios se justifica el desarrollo investigativo, a efectos de identificar la existencia de una política pública de

educación incluyente, sus niveles de operatividad y las variables que permiten o dificultan la ejecución de programas de educación incluyente en el municipio de Chinchiná, convirtiéndose esto en los objetivos investigativos.

Para la construcción de la presente monografía se recurre a la consulta de información en fuentes electrónicas alojadas en repositorios y el envío de un derecho de petición a la administración municipal solicitando información pertinente acerca de la existencia de una política pública municipal en educación incluyente y sus niveles de ejecución; tanto los resultados de la consulta bibliográfica como la respuesta al derecho de petición sirven de insumo para la validación de los objetivos y la elaboración de las conclusiones del estudio. Es importante anotar que para la época en la cual se planea el desarrollo del trabajo de campo, Colombia entra en las primeras fases de aislamiento social obligatorio como consecuencia del estado de emergencia sanitaria por la presencia del covid-19 en el territorio nacional, situación esta que se convierte en la principal limitación en términos de consultar información en fuentes primarias.

Pese a las limitaciones, los hallazgos y conclusiones expresadas como resultado del trabajo investigativo son de gran utilidad, toda vez que no se identifican niveles de planificación municipal y generación de políticas públicas en materia de una educación incluyente para el nivel de básica primaria que apunte hacia la calidad y la equidad.

1. Planteamiento del problema

Son grandes y muy diversos los factores que se conjugan en los modelos educativos latinoamericanos que van generando las condiciones de desigualdad, dimensiones que van desde las condiciones de acceso, cobertura, equidad en los procesos de enseñanza, permanencia y finalización de estudios, deserción escolar, no inclusión de elementos característicos de culturas autóctonas al igual que las brechas entre educación en instituciones públicas y privadas; estos pueden ser considerados los grandes retos a los que se debe enfrentar un Estado como el colombiano en aras de mejorar las condiciones de educabilidad de su población en edad escolar; en ese sentido, una de las acciones para contrarrestar dicha problemática, es brindar desde lo pedagógico, lo estructural, lo normativo, lo presupuestal y lo político herramientas que intenten generar desde lo estatal políticas públicas educativas que de alguna manera logren abordar aquellos factores generadores de desigualdades educativas y comenzar un largo camino hacia estándares de calidad educativa, que en definitiva se convierten en las bases para la construcción de una mejor sociedad. Rivero (2000), argumenta:

Las desigualdades educativas son producidas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos. Tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos sociales, o de la sociedad donde los sistemas educativos están inmersos. Un análisis empírico que vincula la educación con la desigualdad y el crecimiento en América Latina asocia el alto grado de desnivel del ingreso en la región con la creciente brecha educativa generada por los conocidos índices de fracaso y de deserción escolar y por la mayoritaria escasa escolaridad de la fuerza de trabajo. (p.7)

Ahora, si se toma como base de análisis el sistema educativo colombiano en materia de educación inclusiva, bien vale la pena mencionar que se identifican acciones de orden normativo y de generación de planes de orden nacional tendientes a mejorar las condiciones de educación

para los sectores con mayor nivel de vulnerabilidad. Frente a esto Beltrán, Martínez y Vargas (2015) afirman:

Colombia ha avanzado en el reconocimiento de la educación inclusiva como principio infalible en la búsqueda de la educación para todos: en ese sentido, el MEN, como máximo órgano rector en materia educativa en el país, ha adelantado iniciativas en todos los niveles de formación, atendiendo las orientaciones de organismos internacionales como la Unesco. La revisión de la legislación nacional permite identificar con claridad el abordaje de los principales puntos considerados relevantes para un proceso de transformación de las instituciones educativas. (pág.71)

Sin embargo, estas intenciones pueden encontrar restricciones de ejecución cuando se llega a nivel de los distintos entes territoriales, esto justificado en el hecho de la existencia de la autonomía administrativa de la cual gozan estas entidades y en consecuencia es requerido que las respectivas secretarías de educación asuman un rol protagónico para la aplicación de las políticas públicas. Beltrán y otros (2015) afirman:

Por su condición de Estado unitario, Colombia mantiene centralizadas las funciones legislativas; sin embargo, las entidades territoriales tienen autonomía administrativa. En este sentido, las secretarías departamentales y municipales de educación adoptan un rol trascendental en la aplicación de las políticas educativas y, en este caso particular, en la puesta en marcha de las estrategias de inclusión. (pág.71)

Bajo este escenario de autonomía territorial y pretendiendo dar cumplimiento a las normativas de orden nacional, las instituciones educativas han optado por flexibilizar el acceso a la educación de la población vulnerable, pero sin considerar su condición específica, y esto no puede ser considerado como un avance o una ejecución seria de una política de educación

inclusiva. Esta ruptura ejecutiva entre los lineamientos del MEN y las acciones de los entes territoriales puede ser vista como una situación problemática, en el sentido de no cumplir con el derecho a la educación de calidad consagrado en la Constitución del 91 para aquella población vulnerable, y en especial a aquellas de diversidad étnica o cultural. Frente a esto Beltrán y otros (2015):

Son necesarias y urgentes las acciones que en este aspecto se adopten, pues el Estado debe dar una respuesta educativa a las víctimas del conflicto armado, así como a los grupos con diversidad étnica a través de enfoques multiculturales que permitan la formación de todos los alumnos en un mismo entorno escolar.(pág.72)

La anterior afirmación está dada en el entendido que aquella población vulnerable con características de necesidades especiales de educación, de alguna u otra forma goza de condiciones particulares de orden pedagógico y curricular que las instituciones educativas ya han venido implementando en sus proyectos educativos institucionales.

Ahora desde los escenarios de orden departamental es preciso referenciar el programa *Caldas camina hacia la inclusión* iniciado en el 2008 en los 27 municipios donde a través de acciones de orden pedagógico, formativa en docentes, administrativas y curriculares que permitan el reconocimiento desde la escuela, de la diversidad y heterogeneidad en el marco de la descentralización, orientando y proponiendo acciones para prestar una atención educativa acertada y oportuna con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad con estas poblaciones (Loaiza, 2011,p.8).

De otro lado la gestión estatal en materia de políticas públicas ha de ser revisada de manera constante a efectos de constatar cómo sus procesos de planeación y ejecución se encuentran alineados tanto con los planes de desarrollo de los órdenes nacionales y territoriales, como las necesidades y realidades sociales de los habitantes del Municipio. En este sentido, a la

fecha no se identifican para el ente municipal informes que revaliden una política pública territorial que incorpore gestiones en materia de inclusión educativa para los niveles de básica primaria, desde criterios físicos y sensoriales, o incluso desde parámetros sociales asociados a lo cultural y lo étnico.

El municipio de Chinchiná si bien dispone de una infraestructura adecuada para dar cumplimiento a los índices de cobertura, también es igualmente cierto que en los últimos años ha venido experimentando un crecimiento demográfico dinamizado por procesos de asentamientos de poblaciones migrantes desde otras ciudades, situación que en definitiva impacta al sistema educativo local en términos de brechas culturales, sociales, económicas y étnicas, realidades que el ente municipal debe atender y que ha de expresarse en términos de una política pública inclusiva como estrategia para disminuir la inequidad educativa.

Con base en los anteriores planteamientos se propone como problema de investigación determinar la existencia, la operatividad y la eficacia de una política municipal educativa que vincule la inclusión como estrategia para disminuir la inequidad educativa y contribuir a la calidad de la misma en el nivel escolar de básica primaria.

2. Objetivos

2.1 General

Determinar los niveles de planeación y ejecución de políticas públicas educativas que favorezcan procesos de inclusión en los niveles de básica primaria en el municipio de Chinchiná

2.2 Específicos

Reconocer los ejes orientadores de la política educativa a nivel Nacional, departamental y Municipal.

Identificar la prevalencia de variables de inclusión educativa para el nivel de básica primaria en el municipio de Chinchiná.

Reconocer la normatividad, acciones, programas y estrategias de gestión pública en materia de inclusión educativa para el nivel de básica primaria en el municipio de Chinchiná.

3. Justificación

La inclusión educativa se ha venido convirtiendo en un eje sobre el cual se empieza a debatir acerca de las políticas públicas en educación en los escenarios internacionales, a tal punto que se han logrado consensos alrededor de la definición propuesta por la Unesco (2007) frente a brindar oportunidades a niños y niñas equivalentes de aprendizaje, de forma independiente a los antecedentes psicosociales, culturales, o a sus capacidades o habilidades especiales, de manera tal que las instituciones educativas y los entes territoriales proporcionen ambientes de aprendizaje propicios, equitativos y con reales oportunidades de enseñanza fomentando con ello la socialización y la inclusión. En este sentido, es interesante que a partir de presentación de datos y experiencias en materia de políticas públicas, es posible considerar cómo el modelo educativo colombiano ha venido considerando la inclusión como una realidad susceptible de valorar e integrar a los entornos escolares, esto como una estrategia para hacer frente a los fenómenos de desigualdad e inequidad; y de manera consecuente es necesario aceptar a la escuela como una institución que puede contribuir de forma efectiva a la construcción de escenarios de calidad educativa como alternativa para combatir la pobreza, pero su labor no puede estar aislada del compromiso de la sociedad y la comunidad en general.

De otro lado reconociendo en Chinchiná una población con una alta actividad demográfica en términos de población flotante y migrante, con características particulares de orden cultural, sociales, económicas y étnicas, es importante identificar las acciones que desde la administración municipal se están desarrollando a efectos de garantizar condiciones de acceso al derecho a la educación a la población infantil de nivel escolar de básica primaria que hace parte de este círculo de vulnerabilidad, y que en consecuencia demandaría la formulación de una política pública de educación inclusiva donde han de participar tanto la comunidad, como el Estado y las instituciones educativas.

Al reconocer la existencia de una política pública educativa incluyente acorde a las necesidades comunitarias y en sintonía con los planes nacionales, y sus impactos en los procesos formativos de la población en edad escolar, se aportaría al menos desde lo investigativo algunos elementos que servirán para la estructuración de acciones públicas para el mejoramiento de las condiciones de educación con criterio de inclusión; factor que sería de gran utilidad para el ente territorial y justificación para el desarrollo de la propuesta monográfica. En este sentido además de la identificación de una política pública educativa incluyente en los términos que desde el Ministerio de Educación se han planteado, es de gran interés determinar los compromisos de la administración municipal en materia de planeación y ejecución de la política pública objeto de investigación, de lo cual podría plantearse relaciones entre la valoración del fenómeno de diversidades culturales, sociales, económicas y étnicas como una realidad social latente, y el desarrollo de procesos de inclusión educativa en el sistema municipal.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 Marco Conceptual

4.1.1 *Acercamientos a la Educación*

La educación misma y su calidad son quizás dos de los temas que se encuentran mayormente ligados al desarrollo de modelos educativos, y que, en consecuencia, han tomado mayores grados de importancia en los últimos años en los sistemas de los países latinoamericanos.

4.1.2 *Los Fines de la Educación*

La educación impartida o desarrollada por sí sola, como acción meramente humana de distribución o construcción de conocimiento, no cumple con la verdadera tarea de formación de sociedad, la educación debe cumplir con fines, los cuales son definidos por cada Estado en conjunto con sus habitantes, sin fines no es posible garantizar una construcción de sociedad incluyente, igualitaria, respetuosa, democrática y competente para afrontar los desafíos de una humanidad tecnológicamente formada, sobrecomunicada y diversa.

La educación como pilar formador e integrador de la sociedad debe desarrollarse a partir de fines u objetivos a cumplir, en este sentido no sería posible pensar en procesos educativos si estos no conducen al cumplimiento de un fin puntual; no es entonces educar a una comunidad solo por el hecho de transmitir, fortalecer o construir conceptos, una dinámica efectiva del proceso educativo ha de permitir pensar para qué, por qué, a quiénes educar, en otras palabras, cuáles son los fundamentos que invitan a la misma sociedad a educarse, se habla entonces de una educación con un fin, y a partir de tales claridades llegar a construir una política pública en educación que consulte las necesidades sociales y se convierta en respuesta a las problemáticas que aquejan a la comunidad; y de manera consecuente la misma política debe estar fuertemente

cohesionada con un modelo educativo adaptado a las condiciones socioculturales, a la determinación de prácticas pedagógicas y formativas que efficienten los recursos disponibles y apunten hacia una educación de calidad.

El anterior bosquejo de una propuesta educativa para una sociedad en formación parte de una simple cuestión, definir un objetivo o fin para la educación, Poggi (2014), propone la siguiente tesis:

En sociedades plurales, como son las de la región, deben buscarse ciertos consensos sociales y pedagógicos no solo sobre los fines sino, además, sobre las formas en que éstos se traducen en políticas. Asimismo, las políticas producen efectos, más o menos planificados según los casos, y ellos son los que permiten componer una suerte de mapa de temas y problemas clave de la situación educativa latinoamericana. (pág.11)

La determinación de los fines propios de la educación han de traducirse en la formulación de políticas públicas que garanticen no solo el acceso y la máxima cobertura del servicio de educación, sino que de forma complementaria se brinde una educación de calidad, una calidad educativa donde los sistemas de evaluación y la implementación de herramientas TIC`s se conviertan no solo en los pilares de los modelos educativos, sino también en generadores de condiciones que orienten hacia el desarrollo social y económico de las naciones.

4.1.3 Entorno Educativo en Colombia

Desde la Constitución Política promulgada en 1991, se reconoce a la educación como derecho fundamental para todas las personas, con obligatoriedad entre los 5 y 15 años, esto a la luz de art. 67. De otro lado la normativa general que regula la educación en Colombia está contenida en la ley 115 de 1994, de donde se desprenden una serie de resoluciones y decretos que reglamentan no solo el ejercicio del derecho a la educación, sino la delegación a las entidades

territoriales el ejercicio de la gestión pública en materia de educación incluyente; tal es el caso de la resolución 2625 de 2003 donde se delega en las secretarías de educación la responsabilidad de garantizar los procesos y recursos para la inclusión en las instituciones públicas municipales a la población vulnerable. De otro lado, el decreto 366 de 2009 reglamenta la prestación de servicios de apoyo pedagógico a estudiantes con discapacidad con capacidades excepcionales. Ahora desde la visión de la institucionalidad estatal el Ministerio de Educación Nacional -MEN- en el año 2005 formula los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, estableciendo para ello los siguientes grupos poblacionales de atención prioritaria: 1) personas con discapacidad o con talentos excepcionales; 2) grupos étnicos (negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y rom); 3) población víctima del conflicto armado; 4) población desmovilizada en proceso de reinserción; 5) población habitante de frontera.

Las anteriores son algunas de las más importantes normativas que no solo fortalecen la educación como derecho fundamental, sino que en sintonía con las realidades sociales, definen lineamientos de gestión pública en favor de la identificación y reconocimiento de diversidades sociales y étnicas que ameritan ser reconocidas como ciudadanía sujeta de derechos, que en especial del derecho a la educación, justifica la formulación y ejecución de acciones estatales traducidas en políticas que protejan y validen la diversidad como expresión y como eje orientador de una educación inclusiva. Y es aquí donde surge la importancia de la gestión pública, y de su materialización en políticas, como mecanismo de protección de derechos.

Ahora, una revisión al modelo educativo permite afirmar que el sistema educativo en Colombia en las últimas dos décadas ha experimentado una serie de cambios que son respuesta a las exigencias y nuevas realidades sociales que caracterizan a la población, identificándose hechos como mejoramiento en los índices de cobertura, un mayor enfoque para mejorar los resultados de los estudiantes en las diferentes pruebas, y eficiencias en la inversión pública para

el financiamiento de la educación. Sin embargo, el sistema educativo colombiano se enfrenta a dos grandes retos, en primer lugar, cerrar las brechas en términos de participación y perfeccionar la calidad de la educación que ha de ser para todos. Un panorama general del entorno educativo es presentado por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2016):

Las desigualdades comienzan a temprana edad; muchos niños desfavorecidos nunca van a la escuela, o no empiezan a tiempo o asisten a instituciones de menor calidad. La expectativa de vida escolar de los estudiantes con las peores condiciones de pobreza es de solo seis años, en comparación con la cifra de 12 años de los más ricos, y solo el 9% se matricula en educación superior, en comparación con el 53% de los pertenecientes a las familias más acaudaladas. La baja calidad de la educación es un factor determinante de este retiro progresivo...los estudiantes colombianos tuvieron un desempeño inferior comparado con el de sus pares en los países de la OCDE en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (376 puntos, en comparación con 494 en 2012). Un poco más de la mitad (51%) no alcanzó el estándar mínimo correspondiente a una participación socioeconómica plena en la edad adulta. (pág.15)

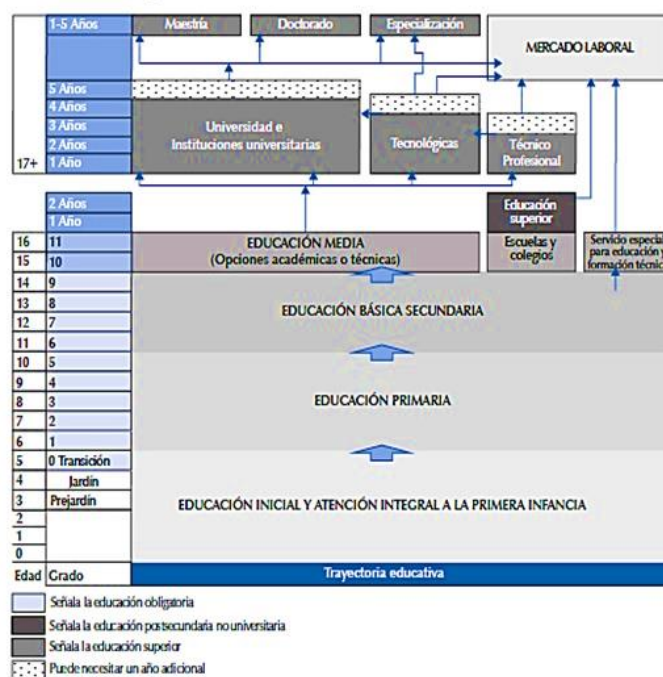
Desde una visión más particular bien vale la pena destacar que en Colombia la educación está contenida dentro de los derechos ciudadanos, tal y como se define en la Constitución Política de 1991, y a su vez en el marco general de la educación contenido en la ley 115 de 1994, donde se establece el derecho de todos los ciudadanos para acceder a la educación para su desarrollo individual y el fortalecimiento de la sociedad. El MEN (2016) presenta los siguientes datos contextuales del sistema educativo en Colombia:

La educación obligatoria actualmente es de 10 años, desde los 5 hasta los 15 años de edad... El sistema educativo colombiano está organizado en cuatro etapas clave. La

educación postsecundaria no universitaria y la educación para adultos. La Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI). En teoría, los estudiantes entran al sistema educativo en el año de transición (Grado 0 o a los 5 años de edad). La educación básica comprende nueve años (Grados 1 a 9, para niños de 6 a 14 años) e incluye cinco años de educación primaria y cuatro años de básica secundaria. La educación media dura dos años (Grados 10 y 11, para jóvenes de 15 y 16 años). El sistema de educación superior en Colombia es especialmente complejo, con una gran variedad de proveedores y múltiples programas de distintas duraciones y niveles. (pág.24)

La figura 1, esquematiza de una forma un poco más clara la anterior descripción del sistema educativo en Colombia:

Figura. 1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA.



Fuente: MEN (2016).

Puede identificarse en la figura 1 las etapas escolares, sus relaciones con las edades de los estudiantes y el tiempo en años necesarios para avanzar en cada uno de los grados de formación; es interesante notar cómo la estructura apunta hacia la inserción al mercado laboral desde cualquiera de los niveles de estudio, pero privilegiando la terminación de estudios de nivel superior como herramienta competitiva personal y de apropiación de competencias, procesos que han de permitir al estudiante vinculaciones y permanencias laborales efectivas.

4.1.4. De las Políticas públicas

Llegar a conceptualizar sobre el término de políticas públicas implica tener claridad en el sentido que éstas en forma general se definen como las acciones que el Estado ejerce a efectos de satisfacer necesidades sociales, para Aguilar (2006), (citado por Figueredo, González & Cortázar, 2016) “las políticas públicas son el resultado de la interacción entre el Estado y la ciudadanía” (p.13), para Salazar (1995), (citado por Figueredo et.al., 2016) es “el conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas” (p.14), Hogwood (1984), (citado por Figueredo et.al, 2016) afirma “Para que una política pública pueda ser considerada como política pública, es preciso que en un cierto grado haya sido producida o por lo menos tratada al interior de un marco de procedimientos, de influencias y de organizaciones gubernamentales” (p.14). Una lectura a estas definiciones permite identificar al menos tres ejes orientadores que podrían caracterizar a las políticas públicas, el primero la intención del Estado o de algún ente de orden gubernamental por realizar una acción planeada a efectos de atender una necesidad social, el segundo la necesaria interacción entre Estado y sociedad que permita además de la identificación de necesidades convertirse en pares planificadores, ejecutores y fiscalizadores, y un tercer elemento, la disposición de recursos de orden financiero, humano, técnico que posibilite el cumplimiento de los fines que dieron origen a

la formulación y ejecución de una política pública determinada. En este orden de ideas Aguilar (1996), (citado por Figueredo et.al., 2016) conceptúa que:

gobernar de acuerdo a políticas públicas, significa la incorporación de la opinión, la participación, la corresponsabilidad, el dinero de los ciudadanos, es decir, de contribuyentes fiscales y actores políticos autónomos y, a causa de ello, ni pasivos ni unánimes (p.15).

De otro lado Ortega, Hurtado & González. (2017), analizan las políticas educativas en un contexto de diferencias y desigualdades. Se inscribe en un análisis sobre la estrategia de inclusión social desde la perspectiva de la pedagogía crítica, en tanto posibilita la lucha por la democratización del derecho a la educación y su implementación efectiva. La pedagogía crítica reafirma la dimensión pública de la educación y su poder instituyente, basada en principios de reconocimiento, igualdad y justicia social, destacando su potencia emancipadora en la consolidación de prácticas, fortalecimiento de sujetos y movilización de acciones en torno a la defensa del derecho a la educación. En esa medida, la educación es concebida como un bien público destinado para todos, en donde los intereses de la comunidad son fundamentales para la formulación de políticas. La educación es un derecho y un proceso de formación permanente que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana en términos de su dignidad. Ortega et.al. (2017) hacen un acercamiento al proceso educativo desde visiones de orden legal y como un bien público sujeto de protección como derecho fundamental, y en ese sentido merece ser considerado dentro de la formulación de políticas públicas, las cuales en tiempos de inequidades e inclusión han de estar orientadas a dignificar el ser humano. Los abordajes conceptuales frente a variables como: educación como derecho, políticas públicas como expresión de presencia del Estado y la reducción de las inequidades a través de una inclusión

social son los principales aportes de este documento a los fines investigativos de la presente monografía.

4.1.5 El concepto de Inclusión.

La inclusión como concepto tiene sus orígenes en las ciencias económicas y de planificación, Quiceno (2011), (citado por Leal y Urbina, 2014, p.15) , y su transición hacia las áreas pedagógicas y educativas se da como consecuencia de movimientos sociales surgidos en la cultura occidental: “la cultura del otro” y “la educación del otro”, de allí que se concibe la educación inclusiva como “un concepto global, planetario, universal y de alcance total para la humanidad”, Quiceno (2011), (citado por Leal y otro,2014, p.15). En este mismo sentido, Sarto y Vanegas (2009), (citado por Leal y otro, 2014, p.15) complementan argumentando que la educación inclusiva no debería asumirse como un privilegio sino como un derecho para todos.

La UNESCO (2011), (citado por Leal y otro, 2014, p.17), en desarrollo de sus planes y en consonancia con las realidades sociales define cuatro elementos claves dentro de la conceptualización de la educación inclusiva: en primer lugar la inclusión como un proceso que se entiende como una búsqueda permanente de mejores formas para entender la diversidad; en segundo lugar la inclusión se refiere a la identificación y eliminación de barreras, para ello se hace necesaria la recolección de información a efectos de mejorar las políticas y prácticas educativas incluyentes; en el tercer elemento la inclusión se acerca a la presencia, participación y el logro de todos los estudiantes, como presencia se entiende como el derecho a la educación bajo criterios de calidad, la participación hace referencia a la incorporación de las ideas de los estudiantes como fuente para el mejoramiento de procesos y finalmente el logro se contextualiza dentro de todo el engranaje del cumplimiento del currículo y las metas de aprendizaje propuestas.

La inclusión educativa parte entonces desde el reconocimiento no solo de grupos poblacionales con diversidades de tipo étnico, cultural, sino que incluye variables de tipo socioeconómico, de aprendizaje, psicosocial, de enfoque de género, son actores sociales cobijados bajo el mismo manto de estado que reclaman y tienen derecho de acceso a la educación bajo las mismas condiciones de oferta académica y calidad educativa bajo las cuales se educa al resto de la población. La UNESCO (2005), (citada por Loaiza, 2011) afirma frente a la inclusión:

un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (pág.7)

4.2 Marco Teórico

En este apartado del marco referencial se pretende establecer las relaciones entre los fenómenos de inequidad y desigualdad con el desarrollo de un modelo educativo no incluyente, dicho en otras palabras, la no consideración de realidades sociales, demográficas, étnicas y culturales como determinantes de las nuevas dinámicas educativas, son expresiones excluyentes para determinadas poblaciones vulnerables, situación que en definitiva potencializa los indicadores de inequidad educativa y de forma consecuente en el alcance de los logros de aprendizaje.

4.2.1 Inequidad en los logros de aprendizaje.

Uno de los mayores logros que pudieran alcanzarse como consecuencia de la implementación de políticas públicas en materia de educación, es aquel de garantizar la igualdad

de los resultados en el logro de aprendizaje, de llegarse a este objetivo se hablaría de una de las dimensiones de la equidad educativa. En este sentido, los países de Latinoamérica han demostrado que sus modelos educativos distan mucho de lograr niveles siquiera aceptables en materia de igualdad de procesos pedagógicos. Ahora, para mayores clarificaciones conceptuales, vale la pena establecer que la igualdad en logros ha de entenderse como aquella estrategia educativa surgida desde el Estado que dinamice de tal forma el modelo educativo, que, sin importar las brechas socioeconómicas culturales o étnicas, la comunidad estudiantil goce de las mismas garantías para alcanzar altos niveles de logros de aprendizaje. En este sentido, un reflejo de la equidad puede evidenciarse en el hecho que todos los estudiantes alcancen logros académicos similares sin que las diferencias entre los contextos socioeconómicos se conviertan en una barrera académica; pensar al menos en sentar las bases de planeación y ejecución de políticas públicas en materia de educación equitativa e igualitaria es de principio un reto para la totalidad del establecimiento educativo, pero a la vez una dificultad que para su solución es necesaria la intervención de actores estatales, privados, sociales y en especial del cuerpo profesoral y del mismo estudiantado.

Una prueba de las realidades latentes de las situaciones de inequidad en logros académicos en los escenarios Latinoamericanos está dada por algunos resultados de los estudios internacionales comparativos, UNESCO (2004), (citada por Blanco y Cusato (s.f), donde, a excepción de Cuba, en el resto de países de la región se evidencian grandes brechas que propician las inequidades y que, en definitiva, quiérase o no, impactan de manera negativa en superar estándares mínimos de logros de aprendizaje. Los resultados referenciados muestran el desempeño de estudiantes Latinoamericanos clasificados en cinco niveles, y su comparación con Finlandia como el país donde se obtuvieron los mejores resultados. Un resumen estadístico es presentado por Blanco y Cusato (s.f) en los siguientes términos:

Mientras el país que obtiene los mejores resultados concentra a los estudiantes en los niveles más altos (79%, en los niveles 3, 4 y 5), los países de América Latina concentran entre un 6% y un 31% en los tres niveles más altos. Obteniendo la mayor concentración en los niveles más bajos (entre 70% y 95%). Sólo una mínima proporción alcanza el mejor nivel de desempeño (entre 0% y 2%). (p.7).

Lecturas complementarias a los resultados del estudio, infieren que las tareas formativas que recaen en la escuela no se están desarrollando de la mejor forma, esto en el sentido que desde los primeros niveles de educación básica se están evidenciando falencias en los procesos educativos, quizás estrategias pedagógicas no adecuadas, o la estructura misma del modelo educativo ha venido de alguna manera privilegiando a las instituciones educativas de origen privado a efectos de brindar a esta población estudiantil de mejores herramientas que en conjunto posibilitan del desarrollo de ciertas destrezas y competencias para integrarse de manera exitosa en la sociedad de hoy. Por lo anterior, continuar dentro de un modelo que propicia o genera inequidades para alcanzar los logros de aprendizaje es una decisión anacrónica, que bien merece ser intervenida a efectos de evitar que las desigualdades continúen siendo aquel factor caracterizador de los modelos educativos Latinoamericanos.

4.2.2 Políticas y programas educativos para avanzar hacia la equidad en la educación.

Si se toma como punto de partida las situaciones problemáticas planteadas en los puntos anteriores y en conexidad la necesidad que el Estado adelante acciones concretas en favor de la mejora de las condiciones educativas de sus ciudadanos, vale la pena mencionar que parte de esta tarea de responsabilidad estatal con la sociedad se ha venido desarrollando desde las distintas reformas educativas adelantadas por los países de América Latina en la década de los años 90, reformas sustentadas desde la visión de mejorar la calidad y la equidad, y en este sentido, las

nuevas concepciones sobre igualdad e inclusión educativa se entienden como acciones alternativas, más allá de la accesibilidad a la educación, y llegando a estados de poder brindar una educación de mayor calidad para toda la población, en especial para aquellos segmentos poblacionales que se encuentran en mayores situaciones de vulnerabilidad y desventaja.

Ahora, dentro de las políticas públicas adelantadas por los Estados de la región a efectos de brindar educación de calidad cabe destacar que estas iniciativas contienen elementos característicos, únicos para la situación de cada país, que, pese a esto, han servido en muchas ocasiones como casos de éxito y susceptible de modelo a ser replicado en otros estándares educativos. Quizás un elemento de interés de las políticas relacionadas por Blanco y Cusato (s.f), es la diversidad de alternativas y de contextos que han servido como estrategia de intervención por parte del Estado con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, dentro de estos contextos vale citar algunos de ellos:

- Diferencias socioeconómicas: se busca asegurar el acceso y finalización de estudios a la población ubicadas en niveles sociales de pobreza, y donde la escuela se convierte en la única alternativa para intentar superar esta condición socioeconómica, es una estrategia integradora entre lo pedagógico, el fortalecimiento institucional y en algunas circunstancias apoyos financieros para los estudiantes.
- Diferencias por zonas geográficas: desarrollo de programas que buscan mejorar la calidad educativa en poblaciones ubicadas en zonas rurales, lo cual implica diseñar estrategias pedagógicas y dinámica de enseñanza-aprendizaje adaptadas a las condiciones de ubicación geográfica, y limitaciones en las condiciones físicas de las instituciones educativas. Sin embargo, las experiencias relacionadas demuestran grandes avances en los procesos formativos y consecuentemente en los indicadores de calidad educativa.

- Diferencias de origen cultural: sin duda en la mayoría de los países de la región es común que exista una convivencia cultural, donde aquellos conjuntos poblacionales calificados como nativos luchan fuertemente por defender sus expresiones culturales, de allí que se evidencien experiencias de modelos educativos que han venido integrando la diversidad de dialectos, costumbres y demás prácticas culturales dentro de los lineamientos curriculares y pedagógicos, esto como una expresión de respeto por la diversidad y la inclusión como uno de los objetivos de las nuevas prácticas educativas.

4.2.3 Aproximaciones a la inclusión educativa en el entorno colombiano

Una aproximación a las realidades que caracterizan los procesos de inclusión educativa en Colombia bien puede empezar a sustentarse a partir de comparaciones entre políticas públicas de inclusión educativa desarrolladas en otros países y las mismas para el caso colombiano. En primera medida Vásquez (2015), realiza una comparación de las Políticas de inclusión educativa desarrollada por Colombia y Chile, se destaca la descripción y comparación de los marcos de políticas inclusivas, la estructura y el financiamiento en educación para niños y niñas con necesidades educativas especiales en Colombia y Chile, a partir de la revisión bibliográfica de institucionalidad, legislación y financiamiento. Las conclusiones del estudio relaciona las diferenciaciones en términos de modelo educativo, institucionalidad y financiamiento de las políticas de inclusión para los casos de Colombia y Chile; y aquí radican los principales aportes para el presente trabajo monográfico, los cuales son esencialmente la identificación del marco jurídico y financiero que el Estado ha creado a efectos de consolidar una política pública educativa que fomente los procesos de inclusión, y desde esta visión estatal identificar algunos mecanismos de integración con las acciones desde el ente territorial.

Siguiendo con análisis comparativos entre modelos y políticas de inclusión educativa, vale la pena destacar a Beltrán, Martínez & Vargas (2015), quienes analizan los avances y retos en materia de educación inclusiva en Colombia, a través de un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en el país y las medidas adoptadas por España en este mismo sentido. Para este análisis, definen nueve categorías a partir de los elementos clave identificados en los acuerdos internacionales precedidos por la Unesco: 1) enfoque de educación inclusiva, 2) grupos de atención prioritaria, 3) responsables y recursos, 4) estrategias de enseñanza y aprendizaje, 5) diseño curricular, 6) niveles educativos, 7) formación docente, 8) participación de la comunidad y 9) evaluación y seguimiento. Las principales conclusiones del estudio evidencian que si bien es cierto el Estado Colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional ha propiciado acciones orientadas a generar una cultura de educación inclusiva, ésta solo se ha entendido desde el enfoque de las discapacidades físicas y sensoriales, dejando de lado la consideración de otros grupos poblacionales en riesgo de exclusión. Precisamente el estudio de las categorías definidas por la UNESCO como criterios básicos para una política pública de educación incluyente, y cómo estos se evidencian para el modelo educativo colombiano, se convierten en los principales insumos teóricos para la presente monografía.

5. Hallazgos

5.1 Nivel Nacional

En materia de educación incluyente se identifica desde el MEN los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, tales lineamientos se convierten en los ejes bajos los cuales se han de desarrollar las políticas de orden territorial orientadas a garantizar un servicio de educación no excluyente; en este sentido queda claro que es deber del Estado proveer o definir los lineamientos o ejes orientadores para la planificación de políticas públicas, pero la adaptación de estas a las realidades territoriales y su consecuente ejecución recae en los hombros de cada entidad territorial (departamento o municipio).

Ahora de forma puntual frente a la problemática de la inclusión educativa, desde la ley general de educación se identifica la población vulnerable como “personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden” (MEN, 2005). Reconociendo que la educación es un instrumento de gran validez para enfrentar la vulnerabilidad, el MEN (2005) a través de los lineamientos entrega “orientaciones y herramientas que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones”. Lograr traducir las intenciones estatales en ejecuciones territoriales a través de las políticas públicas, hacen que estas políticas sean una herramienta de gran utilidad para generar mejores condiciones educativas para la población vulnerable.

5.2 Nivel Departamental

El departamento de Caldas en concordancia con los lineamientos definidos por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- en materia de educación inclusiva, desde el año 2007

ha desarrollado un proyecto denominado *Caldas camina hacia la inclusión* esto como un plan de acción orientado desde la entidad territorial a efectos de garantizar condiciones de educación equitativas para toda la población escolar, considerando para ello las diversidades de orden étnico, cultural, de aprendizaje, social o de enfoque de género. Llama la atención del proyecto en referencia que éste se ejecuta a través de una alianza entre la secretaría de educación de Caldas y la Universidad de Manizales. La cobertura llega a los 27 municipios del departamento con la intención de mejorar el servicio de educación a poblaciones vulnerables, desarrollando para ello estrategias de orden pedagógico, procesos de capacitación a docentes y directivos docentes, Loaiza (2011) frente a estas estrategias afirma deben permitir

el reconocimiento desde la escuela, de la diversidad y heterogeneidad en el marco de la descentralización, orientando y proponiendo acciones para prestar una atención educativa acertada y oportuna con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad con estas poblaciones. (pág.7)

A pesar de desarrollar procesos de consulta bibliográfica no se encontraron datos acerca del cumplimiento de metas o de indicadores de logro del proyecto, sin embargo, en el sitio oficial de la universidad de Manizales se referencian las siguientes cifras de cobertura

- Apoyo a 63 instituciones educativas rurales y urbanas de 27 municipios del departamento.
- Disposición por parte del proyecto de 44 profesionales que desarrollan actividades dirigidas a la comunidad.
- 72.535 estudiantes impactados.
- 229 procesos de capacitación a padres.
- 2510 beneficiados.

- Cobertura a 2920 docentes de instituciones educativas.

5.3 Nivel Municipal

Como resultado de un proceso de solicitud de información a través de un derecho de petición instaurado a la Secretaria de Desarrollo Social del municipio de Chinchiná, frente a la existencia de una política pública de educación inclusiva, recurso que fue respondido en los términos legales, se identificaron los siguientes hechos:

1. El municipio de Chinchiná no es una entidad territorial certificada en educación y en consecuencia toda la política pública en materia educativa se desarrolla bajo los lineamientos de la Secretaría de Educación Departamental, quien ha definido el programa *Caldas Camina hacia la inclusión* como la guía en materia de educación inclusiva, y en consecuencia el municipio de Chinchiná se acoge a lo definido desde el programa departamental.
2. Durante el cuatrienio 2016-2019 las acciones en materia de educación inclusiva se centraron en la promoción de los temas relacionados con la inclusión al interior de las instituciones educativas, priorizando en niños y jóvenes con capacidades educativas especiales. De forma complementaria se desarrollaron jornadas de formación a docentes en temáticas propias de la inclusión; esto conforme al decreto 1421 de 2017. Las acciones referenciadas estuvieron lideradas por las gestoras de inclusión y primera infancia.
3. El plan de desarrollo para la vigencia 2020- 2023 “construyendo realidades” aún se encuentra en construcción, esto como consecuencia de la pandemia del covid-19, sin embargo, se tiene contemplado dentro del capítulo de educación un programa de fortalecimiento en procesos educativos a niños y jóvenes con capacidades educativas especiales, buscando la potencialización de dichas capacidades.

4. No se informa sobre aspectos de orden presupuestal para financiar los programas de educación inclusiva que se pretenden desarrollar dentro del marco del plan de desarrollo 2020-2023. Municipio de Chinchiná (2020).

6. Conclusiones

A través de la construcción del documento monográfico se logra identificar que los fenómenos de inclusión educativa son más comunes de lo esperado, entendible esto desde el hecho que la vulnerabilidad poblacional se identifica en la gran mayoría de los países latinoamericanos y consecuentemente en Colombia; y de otro lado más complejos si se entiende desde la diversidad de factores que van caracterizando y segmentando a las poblaciones vulnerables, caracterizaciones que van desde lo étnico, lo cultural, lo social y de perspectiva de género que obligan a analizar de forma individual cómo es posible lograr procesos educativos que garanticen espacios de aula y estrategias pedagógicas incluyentes de tal forma que los estudiantes del nivel de básica primaria con características de diversidad y vulnerabilidad sean aceptados y se sientan parte integrante de una sociedad.

Desde las políticas públicas es claramente identificable los lineamientos desde el Estado a través del MEN, donde se establecen las poblaciones vulnerables y se definen ejes de acción orientados a desarrollar procesos de inclusión educativa adaptados para cada situación vulnerable. Sin embargo, a medida que se descende a los niveles territoriales la claridad de las políticas educativas parecen desaparecer. En este sentido, para el caso del departamento de Caldas, si bien es cierto la secretaría de educación departamental en asocio con la universidad de Manizales han diseñado el programa *Caldas camina hacia la inclusión* no fue posible identificar los indicadores de logro, o las estrategias de educación incluyente ejecutadas, ni los impactos en términos de tipo de población vulnerable atendida en clave de inclusión educativa. Frente a esto no queda más que referenciar, como en efecto se hizo, la existencia de un programa de inclusión con determinados objetivos y correspondencia con lineamientos del MEN.

Para el caso del municipio de Chinchiná la información recolectada y expuesta en la sección de hallazgos, no deja más que grandes dudas frente al compromiso institucional en cuanto a las realidades de los procesos de inclusión y al nivel de claridad conceptual en términos de población vulnerable y educación inclusiva para el nivel de básica primaria. Esto sustentado en el hecho que, si bien es cierto el municipio no es una entidad certificada en materia educativa y por lo tanto ha de sujetarse a los planes diseñados desde la secretaría de educación departamental, también es cierto que las acciones de educación inclusiva se limitan únicamente a la atención a la población con necesidades especiales educativas, dejando de lado y en un aparente olvido las demás categorías de población vulnerable y existente dentro de la población del municipio, dejando en evidencia, al menos con base en los datos recolectados, un total desconocimiento de los lineamientos del orden nacional en materia de educación inclusiva, situación que menoscaba los derechos a la educación para la población vulnerable.

Al realizar una revisión a las normas en materia de educación incluyente la ley 115 de 1994 refiere el término de integración académica y social enfatizando hacia personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales, solo hasta el año 2016 el MEN introduce el concepto de educación inclusiva definiéndolo como la atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes; en este orden de ideas la necesidad de la promulgación de políticas públicas en materia de educación inclusivas viene determinado desde el MEN, tanto por la aplicación de la ley general de educación (ley 115 de 1994), como desde los mismos lineamientos ministeriales. Sin embargo, ante este deber ser, los hallazgos para el municipio de Chinchiná permiten inferir la ausencia de planes, programas o proyectos en materia de una educación para básica primaria que realmente incluya las diversidades, contrariando con esto las directrices nacionales y generando espacios para la inequidad educativa en el municipio.

Los objetivos propuestos fueron cumplidos: frente al general se identificó la inexistencia de procesos de planeación políticas públicas en materia de educación incluyente para los niveles de básica primaria. En cuanto a los específicos se reconocieron ejes orientadores, se identificaron las prevalencias conceptuales en educación inclusiva en el municipio y se reconoció la gestión pública en materia de educación inclusiva.

Referencias

- Beltrán, Y. et.al. (2015). *El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos*. Educ. Vol. 18, No. 1, 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429700>
- Blanco, R., Cusato, S. (s.f). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Recuperado de: http://red-ler.org/desigualdades_educativas_america_latina.pdf
- CEPAL, (2018). *Análisis de problemas e identificación de soluciones – CEPAL*. Recuperado de https://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/7/35117/03_arbol_1.pdf
- Figueredo, C., et.al. (2016). *Las Políticas Públicas Educativas En Colombia Y Su Pertinencia En Los Planes De Desarrollo 2004 – 2018*. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5528/3/Politicass_educativas_Colombia_Figueredo_2016.pdf
- Leal, K., Urbina, C., (2014). *Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 10, núm. 2, julio diciembre, 2014, pp. 11-33 Universidad de Caldas Manizales, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>
- Loaiza, C. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos*. Plumilla Educativa, 8(2), pp. 166-175. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.8.490.2011>
- Municipio de Chinchiná. (2020). Secretaría de desarrollo social.
- Ortega, P., Hurtado, L., & González, J. (2018). *Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad*. Educación y Ciudad No. 34 Enero - Junio de 2018 ISSN 0123-425 Web-online 2357-6286 pp. 129-144. Recuperado de:

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/download/155/Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20Educativas%3A%20Trayectorias%20y%20Desaf%C3%ADos>

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires. Disponible en: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-La-educacion-en-AmLat-2014.pdf>

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-90668_archivo_pdf.pdf

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Rivero, J. (2000). *Reforma y desigualdad educativa en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación. No.23. recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a03.htm>

UNAD (2019), Líneas de investigación (ECJP), Recuperado de <https://academia.unad.edu.co/ecjp/investigacion-y-productividad/lineas>

Universidad de Manizales. Programa Caldas camina hacia la inclusión. Disponible en: <https://umanizales.edu.co/caldas-camina-hacia-la-inclusion/>

UNAD, (2018), *Procedimiento: Opciones Trabajo De Grado*, Recuperado de <https://sig.unad.edu.co/documentos/sgc/procedimientos/P-7-9.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=RfMOME0hyMk>

Vásquez, D. (2015). *Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile*. Educ. Vol. 18, No. 1, 45-61. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.3

Anexos

Anexo 1. Derecho de petición enviado al municipio de Chinchiná.

Chinchiná, 17 de marzo de 2020

Señor:
José Wbaldo Salazar
Secretario de Desarrollo Social
Municipio de Chinchiná

Asunto: Derecho de Petición: Solicitud de Información Política pública educativa

Yo, **Carlos Humberto Cortes Patiño**, identificado con cédula de ciudadanía número 75147304 expedida en el municipio de Chinchiná y domiciliado en la cra 17 No. 8C-22 de la ciudad de Chinchiná, en ejercicio del derecho de petición que consagra el artículo 23 de la Constitución Política de Colombia, la ley 1755 de 2015, la ley 1712 de 2014 y las disposiciones pertinentes del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso administrativo, **respetuosamente solicito** informar aspectos de importancia en política pública de educación inclusiva en el municipio, para ello se requiere dar respuesta a los siguientes puntos:

1. ¿Existe una política pública de educación inclusiva en el municipio de Chinchiná?
2. De ser afirmativo el punto anterior, adjuntar copia de la política pública, copia del acto administrativo que aprueba la política pública de educación inclusiva y los soportes de los indicadores de logro en la ejecución de dicha política, agradezco adjuntar los soportes pertinentes.
3. Informar el presupuesto destinado para la política pública de educación inclusiva o de las acciones relacionadas, para las vigencias 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020.
4. En caso de no existir la política pública referenciada, cuáles han sido las razones para su ausencia y qué tipo de acciones se han desarrollado desde la administración municipal para generar espacios para la inclusión educativa.
5. Qué estrategias de inclusión educativa han sido consideradas e incorporadas en el plan de desarrollo 2020-2023 para el municipio de Chinchiná. En caso que el tema de inclusión educativa no haya sido incluido en el plan de desarrollo, por favor informar las razones respectivas.

La petición anterior está fundamentada en las siguientes razones:

- Como estudiante de la Universidad Nacional abierta y a distancia -UNAD- a nivel de especialización en gestión pública estoy desarrollando el trabajo de grado en la modalidad de monografía, cuya área problemática se basa en la identificación de las acciones del ente público frente al tema de inclusión educativa, y en este sentido la información solicitada a través de esta solicitud es primordial para cumplir con los objetivos investigativos.

- Por favor enviar respuesta a este derecho de petición a la dirección que aparece al pie de mi firma

FUNDAMENTOS DE DERECHO

Fundamento mi petición en el artículo 23 superior, la ley 1755 de 2015, la ley 1437 de 2011 y la ley 1712 de 2014.


NOTIFICACIONES


Las recibiré en la cra 17 No. 8C-22 de la ciudad de Chinchiná o al correo Electrónico: ancaju24@yahoo.es Teléfono: 3214795907

Atentamente,

Carlos Humberto Cortes Patiño
C.C. N° 75147304 De Chinchiná

Anexo 2. Respuesta del Municipio al Derecho de Petición


Alcaldía Municipal de
Chinchiná


Alcaldía de Chinchiná
CONSTRUYENDO REALIDADES

Chinchiná, abril de 2020

SEÑOR
Carlos Humberto Cortes Patiño
 C.C 75147304 de Chinchiná
 Carrera 17 N° 8 C- 22
 Chinchiná-Caldas


Asunto: Respuesta Derecho de Petición.


Reciba un cordial saludo, frente a su inquietud sobre una política pública inclusiva desarrollada en nuestro Municipio, esta se realiza conforme a los lineamientos dados por la Secretaría de Educación Departamental, por ser esta una Entidad Territorial Certificada, las cuales se dan por medio de convenio con la Universidad de Manizales, específicamente con la facultad de Psicología, programa denominado "Caldas camina hacia la Inclusión", la razón de esto es que Chinchiná, no es un Municipio Certificado, y las Políticas Públicas, las desarrollan los entes debidamente certificados, es así como las acciones desarrolladas desde la administración Municipal, durante la vigencia del Plan de desarrollo 2016 – 2019, cuyo objetivo por medio de las Gestoras de inclusión y Primera Infancia, era el de promover temas referentes a inclusión en las Instituciones Educativas del Municipio de Chinchiná, priorizando las necesidades de los niños, niñas y jóvenes con capacidades educativas especiales y así fortalecer dichos procesos, además se realizó la formación a los docentes en temáticas inclusivas, para generar entornos no solo protectores, sino brindando igualdad de derechos frente a los demás alumnos de las diferentes Instituciones Educativas, esto conforme al *Decreto 1421 de 2017*, el cual define como *"educación inclusiva aquella que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación; a facilitar los ajustes y apoyos que requieran y garantizar el derecho a una educación inclusiva."*


Desde la Secretaría de Desarrollo Social, con el área de educación, se hace acompañamiento al programa, en compañía del jefe de núcleo adscrito al Municipio de Chinchiná.


Frente al Plan de desarrollo del Municipio 2020-2023 "Construyendo Realidades", este se encuentra en proceso, toda vez que a raíz de la pandemia generada por el COVID-19, el cual será presentado al Honorable Concejo Municipal para su estudio, revisión y aprobación; pero dentro de uno de los programas del capítulo del sector de educación, se pretende fortalecer las estrategias, en programas de Inclusión y garantizar así, el derecho de los niños, niñas y jóvenes con capacidades educativas especiales, para que tengan espacios de aprendizaje que les permita desarrollar y potencializar sus capacidades.

El presupuesto que se destinó para este programa por parte de la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas, mediante convenio con la facultad de Psicología de la Universidad de Manizales, luego de indagar y

 Centro Administrativo Municipal (CAM) Cra 8 Calle 11 Esq.

 + (57) 6 840 2380 Fax + (57) 6 850 6809

 contactenos@chinchina-caldas.gov.co

 Código Postal: 176020

www.chinchina-caldas.gov.co


CHINCHINÁ - CALDAS



solicitar por medio de correo electrónico a la señora María Helena Aranzazu, profesional de la Unidad de Calidad de la Secretaría de Educación del Departamento, con el fin de que nos brindará información al respecto, no fue posible obtener la cifra destinada para la misma.

Tan pronto, nos brinden una respuesta sobre lo pedido, se la haremos llegar de manera inmediata.

Atentamente


JOSE WBALDO SALAZAR RAMIREZ
Secretario de Despacho
Secretaria de Desarrollo Social

Elaboró: VIVIANA MONTOYA GAITÁN
Apoyo Área de Educación
Secretaria de Desarrollo Social

Revisó: JUAN MANUEL VALENCIA ARIAS
Apoyo Jurídico
Secretaria de Desarrollo Social

📍 Centro Administrativo Municipal (CAM) Cra 8 Calle 11 Esq.
☎ +[57] 6 840 2380 Fax +[57] 6 850 6809

✉ contactenos@chinchina-caldas.gov.co

🌐 Código Postal: 176020
www.chinchina-caldas.gov.co

CHINCHINÁ - CALDAS