



Revista Innova Educación

www.revistainnovaeducacion.com

ISSN: 2664-1496 ISSN-L: 2664-1488

Editada por: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú



ARTÍCULO ORIGINAL

Educación inclusiva. ¿Cómo estamos?

Inclusive education. How are we?

Educação inclusiva. Como estamos?

Ana Montoya-González¹

Universidad Americana de Europa, Benito Juárez - Quintana Roo, México

 <https://orcid.org/0000-0003-0665-0015>

ana.montoya4107@gmail.com (correspondencia)

DOI (Genérico) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>
DOI (Documento en español) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002.es>
DOI (Document in English) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002.en>

Recibido 24/09/2020/ Aceptado 26/06/2021 Publicado 06/07/2021

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

Inclusión, educación, necesidades educativas, discapacidad, políticas.

KEYWORDS

Inclusive, education, educational needs, disability, policies.

RESUMEN. En el presente artículo se buscó resumir todo el proceso que han pasado los niños con necesidades educativas especiales, comenzando por el recorrido histórico para ser reconocidos como sujetos de derechos, el proceso que se ha llevado a cabo para integrarlo al aula en clase teniendo en cuenta las políticas con respecto al tema y finalmente, las dificultades que se siguen presentando con los niños en situación de discapacidad dentro del sistema educativo colombiano. La revisión se llevó a cabo, por medio del método de bola de nieve, en el cual un autor nos referenciaba a otro que podía seguir aportándonos en el tema. Los resultados evidencian la caracterización de las necesidades de la población vulnerable con discapacidad diferencial en función de respetar los derechos fundamentales y universales de la educación a la población objetivo en mención, fortaleciendo conceptos en temas de diversidad funcional, fundamentado en la implementación de una estrategia sólida y sustentada de enseñanza universal para la accesibilidad necesaria para la población con discapacidad variada.

ABSTRACT. In this article we sought to summarize the entire process that children with special educational needs have gone through, starting with the historical journey to be recognized as subjects of rights, the process that has been carried out to integrate them into the classroom in class having considered the policies regarding the issue and finally, the difficulties that continue to arise with children with disabilities within the Colombian educational system. The review was carried out using the snowball method, in which one author referred us to another who could continue to contribute to the subject. The results show the characterization of the needs of the vulnerable population with differential disabilities in terms of respecting the fundamental and universal rights of education to the target population in question, strengthening concepts on issues of functional

¹ Investigadora de la Universidad Americana de Europa.



diversity, based on the implementation of a solid strategy and supported by universal education for the necessary accessibility for the population with varied disabilities.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão, educação, necessidades educacionais, deficiência, política.

RESUMO. Este artigo procura sintetizar todo o processo por que passaram as crianças com necessidades educativas especiais, partindo do percurso histórico para serem reconhecidas como sujeitos de direitos, processo que se tem vindo a realizar para integrá-la na sala de aula tendo em conta os as políticas relacionadas ao tema e, por fim, as dificuldades que continuam surgindo com as crianças com deficiência no sistema educacional colombiano. A revisão foi realizada por meio do método bola de neve, no qual um autor nos encaminhou para outro que poderia continuar a contribuir com o assunto. Os resultados mostram a caracterização das necessidades da população vulnerável com deficiência diferenciada com base no respeito aos direitos fundamentais e universais da educação à população-alvo em questão, fortalecendo conceitos sobre as questões da diversidade funcional, com base na implementação de uma estratégia sólida e sustentada pela educação universal para a acessibilidade necessária à população com deficiências variadas.

1. INTRODUCCIÓN

La discapacidad ha sido un tema de interés a través de qué pasa el tiempo, no solo en la pedagogía sino también en otras áreas como la psicología; además, ha sido en los últimos años tema de utilidad en las políticas públicas de nuestro país, donde se ha buscado llevar la inclusión educativa a nuestras aulas de clase. Aunque la intención ha sido buena, nos hemos encontrado con ciertos obstáculos, tal como se plantean en el siguiente escrito, el cual buscó de manera efectiva realizar de forma práctica una síntesis dinámica de ejecución de la educación inclusiva, los pasos que se han dado y las dificultades que se encuentran durante el ejercicio de la existencia (Padilla, 2011). De esta forma, se busca que el lector pueda visualizar el estado actual en el tema de inclusión educativa en Colombia y así poder reflexionar acerca de aquellas acciones necesarias para poder mejorar la calidad educativa de las personas con necesidades educativas especiales.

No es desconocido en las ciencias sociales, que la niñez tuvo que pasar a través de la historia por un sin fin de transformaciones antes de que el niño fuera reconocido como niño y se convirtiera en un sujeto de derechos, asimismo, las personas con discapacidad debieron sortear diferentes cambios, los cuales, hasta el día de hoy aún están en proceso, para ser reconocidos también como sujetos de derechos. Según Palacios (2000), citado por Bastidas Sandra (2013) antes del siglo XVII no existió interés científico desde la academia por la infancia, sugiriendo a su vez que el interés por la discapacidad iba a ser aún menos alentador.

Sin embargo, a partir del renacimiento, en los siglos XVI y XVII, la infancia comienza a adquirir la significación psicológica y cultural que actualmente se le atribuye y se le asigna (Rincón, 2012). Entre tanto, los niños con discapacidad, llamados deficientes mentales fueron llevados durante el siglo XVII y parte del siglo XVIII a orfanatos, manicomios, prisiones, allí se encerraban con ancianos, delincuentes y pobres (Bastidas, 2013). De esta forma, según Irimia (2007) el concepto medieval se mantuvo por varias décadas para los niños con discapacidad, así, mientras otros niños empezaban a ser visibilizados, la infancia en situación de discapacidad del siglo XVII aún no va a la escuela e incluso no hace parte de la familia. Es así que hacia el siglo XX, según Irimia (2007) citada por Bastidas (2013), apareció el concepto de “anormal” definido como: “individuos que a consecuencia de un déficit ocasionado después del nacimiento o en tierna edad, no quedan en las mismas condiciones que los demás hombres para vivir su vida y no son capaces de dirigir sus propios asuntos” (pág. 56).

En la segunda parte del siglo XX, los conceptos que en Europa habían aparecido en los siglos XVII y XVIII aterrizaron en propuestas de reforma pedagógica y educación pública. Clarapede (1909), (Pestalozzi (1928) y Montessori (2003) constituyen modelos pedagógicos que hoy orientan la educación del niño, pero además, nace la educación especial por cuenta de estos pedagogos que en décadas anteriores se interesarían por la discapacidad (Bastidas, 2013).

La atención a personas “deficientes” se extendió considerablemente, surgiendo la educación especial y las disciplinas dedicadas a las dimensiones del desarrollo como la terapia ocupacional y la fonoaudiología en Colombia, cuya aparición se debe a necesidades educativas especiales de niños cuyas familias pertenecían a las clases altas (Bastidas, 2013).

Ya en nuestra época actual hemos cambiado la forma en que vemos y pensamos sobre los niños con y sin discapacidad. De esta forma, la educación parece ser una posibilidad para la discapacidad. Sin embargo, el aislamiento y la posterior segregación educativa de este alumnado en centros especiales, ha sido y sigue siendo la respuesta mayoritaria a la tarea de encontrar un equilibrio entre la atención individual a sus necesidades específicas y la de la mayoría del alumnado. Sólo en el último cuarto de siglo pasado, se han empezado procesos parciales de integración escolar, para algunos de estos alumnos, que no siempre están desarrollándose con resultados positivos para ellos (en términos de aprendizaje, bienestar emocional y relacional) a partir de la falta de preparación de los maestros primarios para desde su entorno elaborar las respuestas educativas en correspondencia de las demandas de sus alumnos (Mendoza et al., 2015).

Uno de los retos a los que nos enfrentamos al hablar de discapacidad, es que generalmente esta es entendida en términos de normalidad y anormalidad. En este mundo parece ser que se deben cumplir ciertos requisitos para ser persona, hay “criterios de normalidad” que tendrían que estar presentes; dichos saberes funcionan desde el poder de la institucionalización (Cruz-Vadillo & Iturbide-Fernández, 2018).

En el caso de la discapacidad, la literatura puede dar cuenta de un incesante proceso de exclusión, marginación y segregación. En el curso de la historia de Occidente se ha nombrado en términos de anormalidad, déficit, necesidad, diversidad funcional, capacidades diferenciales. Estas enunciaciones surgen, en determinados momentos históricos y aluden a características asignadas en cada uno de ellos (Jiménez & Ortega, 2018). Por otra parte, según la Organización Mundial de la Salud – OMS (2014) citada por Rodríguez et al., (2017), la discapacidad es definida como un conjunto de limitaciones, deficiencias e impedimentos en la actividad y participación; es decir, es la interacción de la persona con alguna enfermedad y aquellos factores ambientales y personales que se convierten en barreras; por ejemplo, dificultades en el transporte, en el acceso a edificaciones y actitudes negativas. Lo anterior nos demuestra que muchas veces el concepto de discapacidad se encuentra ligado a las representaciones o imaginarios que las diferentes personas poseen del concepto discapacidad y disfuncionalidad.

Actualmente en el imaginario de los individuos se tiene una cosmovisión de carácter social y una construcción de la historia en el desarrollo temporal y espacial de las cosas, también es cierto que éstos no pueden ser una excusa para mantener formas de discriminación y negación de la diferencia. Este tipo de barreras tienen repercusión en la vida de los individuos considerados diferentes o con habilidades diversas. No simplemente en su movilidad, ni en su aprendizaje, ni en su acceso a la información sino en su identidad como seres humanos, en su percepción del mundo y de su propia vida. En esta medida es claro que, si estas barreras no

se eliminan, su presencia en el ámbito escolar será imposible o se limitará a la ocupación sin sentido, de un espacio físico en el aula (Gutiérrez, 2007).

Es por esto que, comprender el significado de la discapacidad y sus implicaciones en nuestras sociedades es una de las claves, una lente muy adecuada, para interpretar la naturaleza de la relación entre diversidad, diferencia y desigualdad, tanto en el plano social como educativo (Echeita et al., 2008), de esta forma, estaríamos abriendo una puerta real a estas personas a lo que es la inclusión.

A. Cuestión teórica

Inclusión educativa tomada como perspectiva de oportunidad

En la comunidad educativa se ha consensuado la certeza de que uno de los antecedentes más claros en la nueva manera de entender la atención a la diversidad se nutre del informe de Warnock. Este informe realizado en el Reino Unido por una comisión de expertos, presidida por Warnock (1978), modificó radicalmente el concepto de educación especial. Estableció una nueva denominación para aquellos alumnos que presentan, a lo largo de su escolarización, problemas en sus aprendizajes: alumnos con necesidades educativas especiales (Navarro & Espino, 2012).

Así, se ha considerado al alumno con discapacidad como parte del aula de clases, teniendo en cuenta la inclusión educativa para llevar a cabo este proceso; sin embargo, la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2013), debemos entender que todos los seres humanos somos diferentes y ocasionalmente complejos, tengamos o no una discapacidad, por esta razón la sociedad actual exige a la educación actual avanzar hacia nuevas formas de comprender la diversidad humana y, por tanto, hacia la generación de propuestas de educación relevantes y persistentes para garantizar el disfrute de los derechos humanos a todos los sujetos. En este sentido, se hable otro lenguaje frente a la diferencia. Se ha avanzado del déficit, la minusvalía, el problema, hacía términos como, necesidades educativas especiales, respeto a la diferencia, diversidad y se postula, como meta de cualquier propuesta educativa y social: la inclusión (Gutiérrez, 2007).

Así que es importante resaltar que la inclusión puede entenderse mejor si se contempla como un proceso de reestructuración escolar relativo a la propuesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad -incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión-, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado (Echeita, 2013).

Teniendo en cuenta todo lo anterior se podría decir como lo afirma Booth & Ainscow (2004) y UNESCO (2005), citados por Navarro & Espino (2012), que la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Su principal finalidad es garantizar una educación de calidad a todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser excluidos/marginados.

La inclusión social

La inclusión es un paso a paso que se ha venido gestando de forma diferencial en cada institución, con orientaciones derivadas de las políticas públicas que se van adecuando de acuerdo a las realidades escolares; la educación inclusiva es un sistema que aún se está cimentando (Jiménez & Ortega, 2018), por esta razón, es importante tener en cuenta que para llevar a cabo el proceso de inclusión educativa no basta con tener buenas intenciones, hace falta políticas públicas que apunten hacia estos objetivos y una vigilancia con respecto al cumplimiento de dichas políticas, así, “el concepto de niño en situación de discapacidad debe considerarse en los enfoques de intervención, políticas públicas y en el reciente enfoque diferencial; fundamentales en la mirada contemporánea de igualdad, participación e inclusión social” (Bastidas, 2013, p. 59). También es importante reconocer que la “Inclusión Educativa, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias” (Echeita & Duk, 2008, p. 1), sin embargo, en busca de esta inclusión educativa y a las diferentes reformas políticas, Cruz-Vadillo & Iturbide-Fernández (2018), manifiestan que, las reformas no se pueden dar sólo por consigna o mandato, hace falta un trabajo más cercano a los espacios en donde dichas políticas tendrían que impactar y, sobre todo, un lugar de formación para aquellas personas a quienes van dirigidas.

Pero con el fin de poder garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y el incluirlos en las políticas públicas, Navarro y Espino (2012), proponen tres etapas hacia el pleno disfrute de la educación siendo estas: una primera etapa que consiste en conceder el “derecho a la educación” a los grupos tradicionalmente excluidos, pero en opciones segregadas, en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos. Una segunda fase que rechaza la segregación educativa, promoviendo la integración en las escuelas, pero sin transformar los sistemas educativos; de tal manera, que las personas o grupos que se incorporan tienen que adaptarse a la enseñanza disponible, independientemente de su lengua materna, cultura, capacidades o situaciones de vida. La tercera etapa consiste en adaptar la enseñanza a las características y las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que estos se adapten a la escolarización disponible. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión (Navarro & Espino, 2012).

Aunque Colombia cuenta con políticas públicas de Educación Inclusiva, el recorrido que se ha hecho históricamente no ha sido fácil, con respecto a esto, Jiménez y Ortega (2018) nos muestran el siguiente resumen acerca de cómo se ha ido dando dicho proceso en Colombia: la construcción de políticas públicas educativas en Colombia está delimitada por los requerimientos sociales, económicos y políticos nacionales e internacionales. El sistema educativo formal se organiza en niveles: educación preescolar, básica, media y superior. A la vez, existe una amplia legislación que ampara los derechos de las personas con discapacidad; la Constitución de 1991 reconoce la diversidad en la nación y el deber del Estado de proveer los servicios a toda su población sin realizar ningún tipo de distinción.

Por ello, la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), título III, avanza hacia la creación de un sistema educativo integrador, promoviendo la paulatina conversión de las instituciones que

atienden exclusivamente a la población con discapacidad a entidades integradoras, mientras, al tiempo, se deben matricular los estudiantes con discapacidad en el sistema de educación formal.

Así, en el marco de la suscripción de tratados internacionales, Colombia desarrolló la Ley 762 de (Congreso de la República de Colombia, 2002), por medio del cual se aprueba y firma la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999), desarrollada en Guatemala el 07 de junio de 1999; más recientemente se promulgó la Ley Estatutaria 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013), que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y recoger los planteamientos de la Convención de los derechos para las personas con discapacidad del año 2006. Finalmente, se expidió el Decreto 1421, (Presidencia de la República, 2017), para dar cumplimiento a la Ley 1618, dirigida a la atención educativa de las personas con discapacidad.

El tránsito de la política de atención educativa a las personas con discapacidad inicia con la reglamentación de la Ley 115 de 1994, título III, y la expedición del Decreto 2565 de 2003, en el cual se utiliza el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales, que proviene de un enfoque integrador. Luego, en 2009, se expide el Decreto 366, que deroga el 2565, para organizar la orientación del servicio de apoyo pedagógico, encaminado a la atención de estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales en el marco de la Educación Inclusiva; el Decreto dicta que dicho servicio será contratado por las secretarías de educación certificadas con organizaciones que lo ofrezcan, de tal manera que se terceriza un servicio fundamental en el proceso mismo de inclusión.

En agosto de 2017 se expide el Decreto 1421 (Presidencia de la República, 2017), para cumplir lo planteado en la Ley 1618, actualizando el lenguaje para tratar la inclusión educativa de las personas con discapacidad, definiendo términos como accesibilidad, acciones afirmativas, educación inclusiva, ajustes razonables, diseño universal del aprendizaje, entre otros. Hecho que por lo menos ofrece un marco de actuación a las instituciones sobre el abordaje que deben proponer; igualmente, se definen aspectos como la oferta educativa y el plan individual de ajustes razonables para los estudiantes que así lo requieran. Se continúa con un lenguaje prescriptivo que tiene sentido en la norma, pero no en el ámbito pedagógico; por ejemplo, hay tensión entre el significado de un diseño universal del aprendizaje, que puede aparecer como una nueva pretensión homogeneizadora, lo particular de cada alumno, y se debe problematizar el alcance de los ajustes razonables y las acciones afirmativas desde la perspectiva de derechos.

Así, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2015) los principales logros alcanzados frente a la inclusión son: desarrollo de normatividad y lineamientos que orientan la atención educativa pertinente a las personas con discapacidad y capacidad o talentos excepcionales. La población con discapacidad en Colombia accede, permanece y se gradúa con mayor facilidad del sistema educativo, llegando a mayores índices en programas de educación terciaria. El sector educativo colombiano ha avanzado hacia la educación inclusiva, organizando una oferta que reconoce las singularidades y los estilos propios de aprendizaje de la población con discapacidad, basando sus acciones en ellas (Jiménez & Ortega, 2018).

Ya nos abrimos el camino hacia esta educación inclusiva, sin embargo, se debe tener en cuenta que hacer efectivo el “derecho de todos a una educación inclusiva y de calidad” no sólo es cuestión de justicia educativa, sino también de justicia social, ya que la exclusión de este derecho, especialmente en la actual sociedad del conocimiento, limita enormemente las posibilidades de participar en las diferentes áreas de la vida social y de desarrollar el proyecto vital en relación con los demás (Navarro & Espino, 2012).

A pesar de los avances que se han podido evidenciar en materia de inclusión educativa, el alumno con discapacidad tiende a generar malestar en el aula de clases ya sea por falta de formación en el docente, por la actitud de este en cuanto a los cambios o adaptaciones curriculares que se deben realizar a los estudiantes, o incluso, en ocasiones, se debe a la misma organización del establecimiento educativo, el cual no está preparado para llevar a cabo la inclusión educativa (Infante, 2010).

Los seres humanos somos diferentes y nuestra manera de vivir esta diferencia cambia de acuerdo a nuestra experiencia, formación, forma de percibir el mundo, entre otras razones infinitas. Sin embargo, la vida en comunidad nos enseña que, aunque la necesidad de aprender a convivir parezca obvia, no siempre se logra (Gutiérrez, 2007).

Durante la trayectoria escolar, según Escudero y Martínez (2011) todo este alumnado en riesgo de exclusión seguramente habrá pasado por diversos centros, aulas o dispositivos especiales o singulares creados, “por su bien” con la buena intención de atender o compensar sus limitaciones y dificultades escolares a cuenta de lo que se consideran sus déficits personales o sociales (Echeita, 2013).

En un principio, cuando un niño o niña con discapacidad inicia su tránsito educativo, se generan actitudes que expresan malestar, deseo de no tener al estudiante en el grupo, señalando constantemente sus deficiencias; tensiones entre los directores de curso y profesores con la maestra de apoyo, lo cual, producen sensaciones desde sentirse juzgada por el grupo hasta el aislamiento, para paulatinamente entrar en una disposición de diálogo (Jiménez & Ortega, 2018).

Los alumnos con necesidades educativas especiales generan nuevos retos a las instituciones educativas, ya sea porque no están preparadas para la atención de dicho alumnado o porque no cuentan con las condiciones suficientes para hacerlo pues la presencia de alumnos integrados a las aulas regulares presenta nuevos retos a los centros educativos integradores y a la comunidad en general quienes debieran poner en marcha una serie de cambios y transformaciones organizativas y curriculares, puesto que atender a la diversidad supone comprensión, respeto y sobre todo tolerancia (Becerra, 2007), con respecto a lo anterior debemos tener en cuenta que la educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo todas las prácticas excluyentes (Cruz-Vadillo & Iturbide-Fernández, 2018).

Cabe en este punto preguntarnos, entonces que es lo que requiere la escuela para llevar a cabo este proceso de inclusión, frente a esto Moriña (2004) señala que la inclusión escolar implica la creación de contextos y procesos de aprendizajes comunes guiados por un único currículo común, también a todos los estudiantes, defiende una educación eficaz para todos en las que los centros escolares constituyen comunidades educativas que generan acciones pertinentes y relevantes, logran vincular a los sujetos con su formación, satisfacen los intereses de todos y realzan las características que los hacen únicos no para aislarlos sino para identificar que, desde allí, pueden fortalecer sus lazos como miembros de una misma raza que se enriquece en la diferencia.

La escuela, desde esta perspectiva, tiene la tarea de encontrar en la diversidad la posibilidad de encuentros, no defendiendo al otro sino relacionándose con él (Gutiérrez, 2007), no obstante, los modelos educativos en la educación han cambiado constantemente, así, el tránsito de modelos educativos, que centraban la atención en el defecto y que como tendencia excluía a los niños, adolescentes y jóvenes con capacidades específicas o necesidades educativas especiales, hacia una escuela que integraba la atención sin negar el defecto pero estructurando la respuesta en entornos educativos diferentes y especializados, hace suponer la necesidad de ir dirigiendo las intenciones investigativas y de la práctica profesional hacia la búsqueda de otros modelos más “normalizadores” que comprenda dicha atención en el entorno natural del sujeto (Mendoza et al., 2015), así es importante reconocer el papel que juega actualmente la escuela en el desarrollo de los estudiantes con y sin discapacidad. De esta forma, se parte de reconocer la escuela como institución que pueda entender el valor de la diferencia como oportunidad para enriquecer los procesos relacionales, siendo ella uno de los escenarios que visibiliza en mayor medida la apuesta de las sociedades y las culturas.

Los procesos de inclusión educativa se presentan entonces como una oportunidad para reconfigurar subjetividades en la escuela, porque se hace evidente la afirmación de los derechos a la educación, a la participación, a la libertad de expresión, pero también porque en su implementación permiten el intercambio, la generación de resultados entre pares, quienes desde sus potenciales y capacidades diferenciales construyen espacios para la solidaridad, el apoyo, el afecto y el reconocimiento del otro (Jiménez & Ortega, 2018).

De esta forma, es importante reconocer que la escuela necesita realizar cambios para poder llevar a cabo la inclusión escolar, con respecto a esto Estévez (2019) manifiesta que para llevar a cabo la inclusión de los alumnos con discapacidad en la educación primaria requiere que la escuela deba “modificar substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (p. 8).

A pesar de tener claros los cambios que se deben generar en la escuela para la atención a alumnos con necesidades educativas especiales o inclusión educativa, debemos tener presente que estos cambios no sólo son de la parte organizativa de la escuela, estos cambios o estos conocimientos también deben hacer parte del aula escolar y ser manejados específicamente por los docentes.

Una de las dificultades que más se encuentran en el aula escolar cuando llega un niño con discapacidad es el rechazo por parte del docente, pues “en los maestros emergen procesos de inclusión educativa, entonces acuden al argumento de su falta de formación para atender estudiantes “enfermos” y proponen la vuelta de los estudiantes a lugares donde los puedan atender” (Jiménez & Ortega, 2018, p. 68), de la misma manera, existe la creencia de que la segregación no es un problema si se realiza adecuadamente, creencia en que pueden excusarse los docentes para plantear que es mejor que los estudiantes considerados diferentes por no encajar en el sistema tradicional, reciban educación especializada; sin embargo, como bien lo afirma Moriña (2004) cualquier tipo de segregación, puesto que supone una exclusión, un estar fuera de, en la mayor parte de los casos no elegida libremente es discriminación (Gutiérrez, 2007).

Formación docente para la educación inclusiva

Otras dificultades encontradas con respecto a la inclusión educativa por parte de los docentes son las señaladas por Estévez (2019), quien encontró que:



Los maestros de la educación primaria presentan insuficiencias en el conocimiento de los aspectos metodológicos que sustentan el proceso de realización de adaptaciones curriculares (Estévez, 2019). Ante esto debemos tener claro que no bastan las actitudes o buenas intenciones, sino que es necesario un proceso formativo amplio para que se desarrollen conocimientos y habilidades que permitan a la comunidad y en este caso al profesorado, brindar los apoyos pertinentes para lograr la inclusión (Cruz-Vadillo & Iturbide-Fernández, 2018).

A pesar de que existen docentes con la disposición para enseñar a sus alumnos con necesidades educativas especiales en muchos casos los docentes no están preparados para tener en sus aulas a niños que necesiten procesos diferentes, que requieren más tiempo, que tienen formas diferentes de educación. Esta falta de preparación, sumado al temor por lo desconocido y, en algunos casos, a la falta de iniciativa y voluntad, se constituye en la razón para no aceptar al otro, para no confiar en sus capacidades y en consecuencia para llevarlo al fracaso de su proceso. Se rodea al sujeto de un contexto en el que no bastan las adaptaciones físicas y recursos que compensan algunas de sus dificultades de orden físico, cognitivo y/o sensorial, sino que son urgentes verdaderos procesos de sensibilización de los docentes (Gutiérrez, 2007).

Es por lo anterior que es importante la preparación del docente en el proceso de inclusión educativa, ya que la superación profesional a los maestros de la Educación Primaria también forma parte del universo del profesorado. Estos deben estar preparados para atender las nuevas necesidades personales y sociales de sus alumnos, entre los que se encuentran los que presentan discapacidad intelectual u otra necesidad educativa especial, asociada o no a la discapacidad (Estévez, 2019).

La formación a los docentes es de suma importancia teniendo en cuenta lo señalado por Navarro y Espino, (2012), quienes manifiestan que posiblemente, nos encontramos ante uno de los sectores con mayor desfase entre lo que sabemos que debe hacerse y lo que realmente termina haciéndose. Llevar a la práctica educativa los conocimientos de los que disponemos depende, en estos momentos, de la voluntad y predisposición individual de los profesores (Navarro & Espino, 2012).

Con el fin de darle solución a la dificultad de falta de preparación del profesorado, Verdugo y Schalock, (2013) proponen, pensando en la necesidad formativa, un manual dirigido al profesorado para la inclusión de personas con discapacidad en ambientes educativos institucionalizados. En dicho texto hacen énfasis en la importancia de que los educadores miren de forma diferente la discapacidad reconociendo que la mirada de la “posibilidad y la capacidad” puede ser la condición para abrir nuevos caminos hacia la inclusión (Salinas et al., 2013).

Por otra parte, debemos tener en cuenta que no sólo es necesaria la cualificación de los docentes para la atención de los estudiantes, también es de suma importancia tener en cuenta aquellas adaptaciones curriculares que le debemos realizar a estos alumnos teniendo en cuenta cada una de sus particularidades; así, la adecuación curricular es la acomodación de la oferta educativa a las posibilidades y necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales. Según Guirado y González (2013) “es un instrumento de ajuste al desarrollo, evaluación, actuación y procedimientos de enseñanza-aprendizaje; una herramienta para adaptar la interrelación de los componentes didácticos del proceso” (Estévez, 2019).

Finalmente, se debe tener presente que cuando se piensa en adelantar procesos de inclusión se presume que el primer paso debe estar orientado a concebir las diferencias humanas como oportunidad y no como un problema. Esta nueva concepción viene acompañada de cuatro retos, según Moraña (2004) volver a pensar el currículo, repensar la diversidad de manera amplia, reestructurar la cultura y organización de la escuela y reconstruir la organización del aula (Gutiérrez, 2007).

Discapacidad e inclusión en la educación universitaria

Sánchez et al. (2018) presentan un compendio bien estructurado de los criterios de educación inclusiva para una población diversa en específico. En el primer capítulo se nos invita a encontrar los sentidos y tensiones que configuran las relaciones entre las redes conformadas por las personas con discapacidad, sus familias, docentes y profesionales con quienes interactúan. A partir de ello emerge su subjetividad e identidad, que se espera les permitirá desarrollar sus competencias, capacidades y habilidades en los procesos de inclusión particularmente educativa. Así surgen los significados y sentidos sobre la discapacidad, donde la autora evidencia la complejidad de las luchas, negociaciones y transformaciones que marcan una perspectiva reivindicatoria.

Al hablar sobre discapacidad es posible decir que existen diversos sentidos y significados que han surgido en distintos momentos históricos y que permanecen vigentes en la sociedad actual estableciendo tensiones y negociaciones entre sí para influir en la manera como las personas con discapacidad se constituyen como sujetos. En la actualidad, dentro de la vida cotidiana coexisten las dos ideas históricas que conforman la paradoja –poco humano y sujeto de derechos– y complejizan la realidad de estas personas hasta el punto de volverla contraproducente en muchas ocasiones, pues permanentemente se enfrentan a situaciones que les ofrecen espacios de participación y vida social, o les niegan las oportunidades y derechos que tienen como seres humanos y sujetos pertenecientes a una comunidad (Sánchez et al., 2018).

Bases para la implementación de la política de atención diferencial.

Becerra (2018) realiza la caracterización de la población vulnerable formada por el SENA Valle entre los años 2012 al 2016, como un aporte a la política de atención diferencial de la entidad que se implementa desde el año 2017. Se toma como referencia los datos estadísticos de 14 grupos poblaciones vulnerables atendidos por la entidad, 10 áreas de desempeño en los cuales se han formado, y los 42 municipios del Valle del Cauca distribuidos por subregiones (norte, centro, sur y occidente). Aunque las instituciones educativas inician con la atención diferencial básica entre lo rural y lo urbano, ha tenido que ajustarse a las dinámicas sociales, poblacionales, legales y económicas para ser pertinente en la inclusión de población vulnerable, que cada vez se hace más representativa y diversa.

Es así como mediante el Acuerdo 01 de diciembre de 2016 reglamenta la “Política Institucional de Atención Diferencial y Pluralista”, que tiene como propósito consolidar todas las acciones de la entidad y brindar lineamientos para cumplir con la función que le corresponde, por ser del Estado, de aportar en la generación de capacidades para la inclusión social, educativa y laboral de grupos de especial atención [...] (Becerra, 2018).

La Educación inclusiva en la formación de profesionales.

García et al., (2016) presentan consideraciones generales en relación con la educación inclusiva como contenido de la formación de los profesionales de la educación. La tendencia pedagógica que asume la política educacional



cubana en relación con el tema se percibe como una problemática que implica al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación para todos. El tema es de vital importancia en la formación de profesionales, se caracteriza por la sensibilización y concientización de los fundamentos de la educación en la diversidad. Tiene un valor teórico y metodológico, en tanto se dirige al desarrollo profesional, humano y la sistematización de conocimientos, en aras de perfeccionar y transformar modos de actuación.

La educación inclusiva implica el reconocimiento al derecho de todos a una educación de calidad y no solo de aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La inclusión no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así, que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales (García et al., 2016). El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual, así como el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad, entre otras. Cuando se habla de educación inclusiva se piensa en sociedades inclusivas, en una sociedad que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Una sociedad en la que se pueda aprender a convivir, a contribuir y a construir juntos un mundo de oportunidades reales (García et al., 2016).

Una mirada al modelo de gestión de la educación inclusiva.

Cerón (2015) hace referencia a la I.E.D. General Santander, del municipio de Sibaté, como lugar prioritario la Sede Campestre, dando una mirada a las políticas educativas e institucionales que encaminen a la educación inclusiva, los cambios y aportes desde la gestión de la institución, para lograr un currículo flexible, adaptado a las necesidades de los estudiantes, en la capacitación de las docentes que viven este proceso, con el fin de evidenciar la equidad y la calidad educativa, siendo la búsqueda incansable del país. Para lograr esta mirada se lleva a cabo un proceso investigativo de la IA, la cual permite al discente ser investigador, con un enfoque mixto, cualitativo desde la recolección de la información y cuantitativo para el análisis de la información. Facilitando así las estadísticas necesarias. Por ende, se fortalece con los aportes de las docentes inmersas en el proceso y que dan evidencias de los avances desde la pragmática de una educación para todos y la anhelada Educación Inclusiva. La educación colombiana plantea desde hace varios años la educación inclusiva.

A raíz de exigencias internacionales y la posibilidad de mejorar la educación del país, teniendo en cuenta la educación y la sociedad como una pareja indisoluble; donde es imposible estudiarlas por separado, todo lo contrario, se nutre mutuamente. Por ende, se deslumbra el ingreso de estudiantes de una diversidad inmensa, con diferentes necesidades y capacidades; desde ese momento se fusiona la educación “normal” y la educación “especial”; dando paso a la llamada educación inclusiva. Desde ese momento directivas y docentes enfrentan el trabajo con estos estudiantes; quienes presentan diferentes maneras de pensar, actuar, ver, escuchar, con alteraciones cognitivas y psiquiátricas. Por lo cual, intentan desde su quehacer incursionar en las didácticas del aula (Cerón, 2015).

Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas.

Mora (2019) presenta una investigación que inicialmente muestra un marco general del proyecto que expone la descripción de la situación problema, la pregunta de investigación y los objetivos para responder a dicha

pregunta; así como la justificación del mismo. Posteriormente se exponen los marcos de referencia, donde a través del marco legal se presenta la normatividad que reglamenta las políticas de inclusión y educación inclusiva a nivel internacional y nacional, los antecedentes que dan cuenta de la forma como se ha desarrollado el tema por medio de investigaciones y artículos académicos y el marco teórico en el cual se refieren los autores y teorías que sustentan el tema elegido. Después se presenta la contextualización del escenario donde se desarrolló la investigación y el diseño metodológico. De acuerdo al paradigma cualitativo, se realizó el diseño de cuatro instrumentos para la recolección de información. Así entonces la investigación fue desarrollada en dos partes, en la primera se buscó identificar las actitudes de los maestros mediante el análisis con la información obtenida para establecer la forma como se relacionan las actitudes de los maestros en el desarrollo de las prácticas educativas inclusivas. La política educativa actual de Colombia expone la inclusión educativa como un derecho de todos y todas para acceder a la educación sin distinción. Puntualmente, desde el año 2009 el Estado puso en marcha la revolución educativa, en la cual, se implementaron estrategias y acciones encaminadas a la materialización del derecho a la educación, adoptando como base los pilares de equidad social.

Teniendo en cuenta la educación como derecho humano, muchos colegios a nivel nacional han acogido las políticas de educación inclusiva para hacer de la escuela un escenario que fomenta el proceso por medio de la institucionalización de prácticas educativas inclusivas: proyectos, programas, estrategias y acciones colectivas encaminadas a garantizar el acceso y participación a los aprendizajes de todos los estudiantes con el desarrollo de condiciones físicas y sociales, en las que las capacidades sean el centro del desarrollo de los sujetos (Mora, 2019).

La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Velásquez (2010) presenta un profundo análisis de los estudios sobre la inclusión educativa que están siendo abordados desde distintos campos científicos, pero especialmente por pedagogos, psicólogos y sociólogos, presentando resultados que avalan un movimiento social potente que ha emergido desde el campo social y que está impregnando la vida de las escuelas, la Universidad, las publicaciones científicas y los debates internacionales. El movimiento de la inclusión emerge con el impulso que avala su fundamentación en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades, en una situación mundial en que la exclusión y la marginación son constructos sociales creados por una sociedad que dicta las normas y señala los límites de actuación de las personas, en función de sus características personales, sociales y/o culturales.

La inclusión educativa marca un espacio en donde todos los niños y niñas, familias, profesores y comunidad, independientemente de sus condiciones, pueden conseguir altos niveles de logro; tener éxito, ser competentes personal y socialmente, participar, aprender dialogando a convivir y, sentirse que forman una parte importante e insustituible de su entorno social de referencia. La escuela es ese espacio que debe permitir que todos consigan lo mencionado anteriormente. La escuela, sí, pero una escuela que sueña y haga realidad sus sueños, una escuela que se autoevalúa, que remueve sus cimientos y que se implica en procesos de cambios: a nivel curricular, organizativo y profesional (Velásquez, 2010).

2. MÉTODO

Se establece una investigación de tipo analítico – documental de lineamientos teóricos basados en los interrogantes fundamentales en el proceso de una investigación; Salamanca (2006) asocia a cuatro componentes: como primera medida hay que iniciar con la identificación y se debe concebir la naturaleza del fenómeno; como segundo componente está la descripción, asociado a cuáles son las dimensiones del fenómeno, qué variaciones existen, qué es importante acerca del fenómeno; el tercer componente es la exploración, cuáles son todas las características del fenómeno, qué está ocurriendo realmente, cuál es el proceso por el que surge o se experimenta el fenómeno; y como etapa final o el cuarto componente está asociado a la explicación estableciendo el resultado de las preguntas de cómo actúa el fenómeno, por qué existe, cuál es su significado, cómo se originó el fenómeno, etcétera.

Proceso metodológico de investigación

Figura 1

Flujograma del proceso de investigación.



Nota: el gráfico presenta el paso a paso del proceso de investigación realizado.

Inicialmente comprendió la recopilación de bibliografía y referencias, esto establecer para un levantamiento inicial de datos sobre información básica del contexto del proyecto de investigación, consulta del marco legal, social y jurídico de la educación inclusiva en Colombia, análisis de textos característicos del tema, recopilación bibliográfica existente de otros estudios del caso, análisis actual de la situación de la educación inclusiva en los escenarios de educación técnica, tecnológica y superior en el país, antecedentes de la educación inclusiva, la enseñanza educativa y el uso del componente curricular educativo.

Luego se realizó la formulación y evaluación del proyecto/preguntas de investigación, que comprende la selección del problema, se decidió cuándo el investigador analiza que se va a investigar y los motivos para hacerlo, los desafíos en el plano del conocimiento y la hoja de ruta a seguir. También se plantea una pregunta inicial de investigación en la cual se fundamenta la base estructural y núcleo del proceso investigativo. La delimitación del alcance del proyecto estará basada en los limitantes o fronteras dentro del proyecto. También se debe resaltar que hay algunas restricciones respecto al uso de la información y la recolección de la data.

Como tercera medida se estableció la formulación del marco teórico y metodología de trabajo. Como cuarta fase los procedimientos y técnicas para la recopilación de la información y la data, donde se generó la recolección de la información necesaria para el diagnóstico, seguimiento del flujo, y la trazabilidad, análisis de información de documentos académicos sobre pedagogía y educación inclusiva. Se confrontan las evidencias físicas, documentales verbales y analíticas para identificar los puntos críticos o de inflexión dentro del proceso investigativo con el objetivo de reunir de todos los procesos asociados al uso de un componente curricular exitoso. Luego se realizó la recolección de datos e información, el análisis del estado actual de los procesos pedagógicos de aprendizaje y enseñanza de la educación inclusiva, y la viabilidad de aplicar una educación inclusiva en escenarios educativos modernos. Para finalizar se generó una síntesis, conclusiones y recomendaciones finales, estableciendo unos planteamientos finales respecto a todo el proceso investigativo del proyecto, profundización de la pedagogía educativa inclusiva y el análisis respectivo de las diferentes estrategias de enseñanza para personas con discapacidad y funcionalidad variable en Colombia.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Diagnóstico inicial de la educación inclusiva

Se evidencia que, aunque Colombia cuenta con la política pública de inclusión escolar según el Decreto 1421 del 2017, dicha política no ha podido ser puesta en marcha en su totalidad debido a que se han encontrado los siguientes inconvenientes: Rechazo por parte de los docentes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, falta de formación del profesorado para atender a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, la norma no se ajusta a la realidad de nuestras escuelas, algunos docentes no realizan los ajustes curriculares exigidos por la ley para estos alumnos, a veces hay buenas intenciones de los docentes, pero su falta de formación hace que sus intervenciones sean contraproducentes para los alumnos con necesidades educativas especiales (Sevilla et al., 2018).

Lineamientos para una exitosa implementación de educación inclusiva

Debe contar con ocho principios orientadores: Sostenibilidad, calidad, enfoque diferencial, ajustes razonables, diseño universal, accesibilidad, equidad y participación. La visión a futuro debe ser asociada a que Colombia sea líder y referente regional y mundial por su contribución significativa al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad mediante una oferta de servicios accesible y de calidad. Los objetivos se deben enfocar en trabajar por la satisfacción plena de los derechos de los colombianos con discapacidad, promoviendo y garantizando, con excelente calidad, la prestación del servicio de formación profesional integral, intermediación laboral para la promoción del trabajo digno y decente y el desarrollo de iniciativas empresariales que contribuyan al desarrollo humano sostenible del país y a los propios proyectos de vida de los aprendices en condición de discapacidad. La población objeto de atención son las personas con discapacidad. Se debe incluir a aquellas que tengan discapacidad física, psicosocial, intelectual, visual, auditiva, sordoceguera y discapacidad múltiple.

Por su parte, Blanco (1999) plantea que el objetivo de la educación ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos, pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales. También, Samaniego de García (2008) plantea que, es menester considerar el conjunto de dimensiones inherentes a la discapacidad, a los múltiples factores que inciden en ella

y los diferentes sectores que, necesariamente, han de intervenir en la búsqueda y consecución de respuestas inaplazables que demanda la población con discapacidad del sistema educativo, en términos de: acceso, permanencia, eficacia, eficiencia, calidad, pertinencia, calidez y continuidad. En una palabra: inclusión. En este escenario, la educación no tiene categoría de un credo y tampoco es equivalente a una constitución o a un proyecto de ley, menos aún si está desprovista de presupuesto. Implica la conjugación de acciones coordinadas entre diversos agentes: gubernamentales, de cooperación internacional, sector privado y sociedad civil, cuyas posiciones y funciones se deben precisar para alcanzar capacidad de convocatoria de nuevos sectores que tradicionalmente no han intervenido en temas educativos pero que la actualidad así lo requiere. La heterogeneidad se torna virtud en la medida que alcanza una pluralidad respetuosa.

Política Institucional de Atención a Personas con Discapacidad

La normatividad vigente, específicamente la Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por Medio de La Cual Se Establecen Las Personas Con Discapacidad (Congreso de la República de Colombia, 2013) y el CONPES 166 (Departamento Nacional de Planeación - DNP, 2013), le exigen explícitamente a las instituciones de carácter público garantizar el acceso efectivo de la población con discapacidad a todos sus servicios, esto ha generado procesos de transformación al interior de la Entidad con una mirada inclusiva, donde se reconoce la diversidad poblacional y se promueven entornos abiertos a las personas con discapacidad para acceder a una oferta institucional con resultados de impacto a nivel personal, familiar y social.

Lo anterior se evidencia en la construcción e implementación de la Política Institucional para la Atención de Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2014 mediante la Resolución 1726, la cual contó con la asistencia técnica del Programa Pacto de Productividad, como resultado del convenio suscrito entre el SENA, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Corona, la Fundación Saldarriaga Concha y la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia APC Colombia.

Esta política se basa en los principios de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y promueve, de manera progresiva, el acceso efectivo de la población con discapacidad a la oferta de servicios de la entidad; se concibe bajo dicho enfoque (Mahecha, 2013).

En esta misma línea, para brindar herramientas a todos los colombianos que les permita interactuar de manera adecuada con esta población, se puede elaborar los siguientes programas de formación complementaria con enfoque diferencial:

- Desarrollo de habilidades comunicativas básicas en lengua de señas colombiana.
- Abordaje de personas con discapacidad.
- Programa titulado de nivel operario cuidado básico de personas con dependencia funcional.
- Orientación de procesos formativos a personas con discapacidad.
- Interacción con personas con discapacidad.

Problemática actual de la educación inclusiva

La tendencia pedagógica que asume la política educacional colombiana en relación con el tema se percibe como una problemática que implica al proceso de enseñanza- aprendizaje de la educación para todos. El tema es de

vital importancia en la formación de profesionales de población inclusiva, se caracteriza por la sensibilización y concientización de los fundamentos de la educación en la diversidad. Tiene un valor teórico y metodológico, en tanto se dirige al desarrollo profesional, humano y la sistematización de conocimientos, en aras de perfeccionar y transformar modos de actuación. De acuerdo con el objetivo de este trabajo, la formación en pregrado, de manera particular en la formación de los profesionales de la educación, en relación con la educación inclusiva se considera a partir de la necesaria interacción entre la dimensión instructiva, desarrolladora y educativa que contribuya al crecimiento profesional y personal de estos jóvenes, en particular en lo referido a aquellos valores que caracterizan su actuación profesional (García et al., 2016). Por ende, dichos planteamientos se ven reflejados en los siguientes postulados o resultados asociados: Es indiscutible que hay una insuficiente habilidad de la educación del órgano institucional de adoptar herramientas basadas en el desarrollo del diseño universal para el aprendizaje y sus pautas con enfoque diferencial y de discapacidad, esto debido al poco entendimiento de estas dinámicas por parte de sus participantes, entorpeciendo el trabajo en una metodología de enseñanza basado en la educación de discapacidad y funcional de una población objetivo.

Las instituciones educativas no fomentan el trabajo de enseñanza especial por parte de los instructores o planta profesoral de la institución ni presentar una estrategia basada en la dinámica de trabajo para con la población objetivo. Los educadores presentan un nulo o mínimo desarrollo de habilidades comunicativas básicas en lengua de señas colombiana con el fin de que la población con discapacidad auditiva se sienta incluida en los modelos educativos y pedagógicos de la institución. La orientación de procesos formativos a personas con discapacidad, para hacer este proceso se debe revisar el componente curricular de cada uno de los cursos, técnicos y tecnológicos ofrecidos por las instituciones educativas y así adecuarlos en el marco del derecho único de la educación universal y así eliminar limitaciones de carácter institucional. La mayoría de las instituciones educativas no brindan con los servicios que requiere la metodología de aprendizaje a la población diversa y funcional dentro de sus plataformas tecnológicas y también dentro de las instalaciones físicas del complejo de la institución, ya sea porque esta no cuenta con ellos o porque aun contando con ellos no se han implementado debidamente siguiendo protocolos nacionales o internacionales. Los materiales y actividades propuestos para el desarrollo de la metodología en el plantel educativo no han sido diseñados siguiendo las pautas del diseño universal para el aprendizaje de personas con funcionalidad variable e incapacidad, sino que ha sido mera adaptación del aprendizaje tradicional a través de una plataforma curricular común.

Por su parte, Apolinar (2017) plantea que se debe garantizar los derechos de las personas con discapacidad a través de asignación de recursos, programas de capacitación para docentes y familiares, garantía de ingreso de estos estudiantes a educación superior, adaptación de currículos, entre otras medidas que prometían un avance en inclusión. También, Fernández (2003) afirma que la educación colombiana plantea desde hace varios años la educación inclusiva. A raíz de exigencias internacionales y la posibilidad de mejorar la educación del país, teniendo en cuenta la educación y la sociedad como una pareja indisoluble; donde es imposible estudiarlas por separado, todo lo contrario, se nutre mutuamente. Por ende, se deslumbra el ingreso de estudiantes de una diversidad inmensa, con diferentes necesidades y capacidades; desde ese momento se fusiona la educación “normal” y la educación “especial”; dando paso a la llamada educación inclusiva. Desde ese momento directivas y docentes enfrentan el trabajo con estos estudiantes; quienes presentan diferentes maneras de pensar, actuar, ver, escuchar, con alteraciones cognitivas y psiquiátricas. Por lo cual, intentan desde su quehacer incursionar en las didácticas del aula.

Perspectivas de educación inclusiva en Colombia

La estructura actual del aprendizaje inclusivo y diverso en Colombia no está preparada para satisfacer las necesidades de la formación basado en el diseño universal para la enseñanza y la educación. El objetivo de la educación en el siglo XXI no consiste simplemente en el dominio de los contenidos del conocimiento o el uso de nuevas tecnologías, sino más bien consiste en el dominio del propio proceso de aprendizaje a través de una población totalmente diversa e inclusiva de un estudiantado con funcionalidad variable. La educación debería ayudar a pasar de aprendices noveles a aprendices expertos: personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que, desde un estilo propio basado en las fortalezas y debilidades específicos de cada persona dar un requerimiento altamente flexible y personalizado, para así estar bien preparados para el aprendizaje a lo largo de la vida y enfrentar un mundo laboral hostil e imberbe a las pocas posibilidades actuales de la población investigada.

Por su parte, Valencia y Valencia (2017) exponen los componentes curriculares de formación complementaria de la población con funcionalidad diversa e incapacidad de las instituciones educativas podrían funcionar según la metodología del diseño universal de aprendizaje si estudiantes y docentes estuviesen familiarizados con las políticas de inclusión del marco legal actualmente vigente en Colombia y las utilizaran de manera habitual en distintos aspectos de sus vidas formativas de la institución. Se aprovecharán la mayoría de los recursos de la institución enfocados en la población objetivo para la implementación de la política de discapacidad y el diseño de la enseñanza universal para el aprendizaje. Los diversos materiales y contenidos que se diseñan específicamente para el desarrollo de actividades de aprendizaje para la población con discapacidad cumplan con las expectativas del aprendizaje inclusivo.

4. CONCLUSIONES

Las demandas continuas de la población vulnerable y con discapacidad contra el Estado para la garantía de sus derechos han generado una jurisprudencia favorable que obliga a una atención prioritaria y diferencial desde las diversas entidades gubernamentales. En este sentido, el Estado colombiano ha venido construyendo estrategias para su atención integral generando articulaciones de carácter institucional. Una de las demandas por parte de la población vulnerable es el acceso al derecho universal a la educación por ser considerado un medio para superar las condiciones y barreras sociales y económicas adversas, que faciliten sobre todo una inclusión al sistema productivo para su estabilización socioeconómica. En este orden ideas, las instituciones educativas públicas del país tienen la gran responsabilidad de posibilitar el ingreso a la población vulnerable a la formación laboral que facilite su inserción al mundo del trabajo. Se debe presentar un diseño general de una propuesta institucional totalmente estructurada basada en el diseño universal de enseñanza para la población con discapacidad funcional de la población objetivo, por ende, una exitosa inclusión social de estas personas en la sociedad y la fuerza laboral productiva en Colombia debe estar fundamentada en el acceso de la educación.

Al terminar esta revisión bibliográfica se encuentra que en nuestro país todavía nos falta recorrer un largo camino en materia de inclusión escolar ya que no es tener a un estudiante en el aula sólo para que ocupe un espacio físico, es actuar con responsabilidad social en cuanto a las diferentes adaptaciones que debemos realizar en pro de este estudiante con necesidades educativas especiales. Asimismo, nos falta trabajar más en nuestro aspecto personal, en cuanto a saber qué es lo que nos generan estos estudiantes para que los rechacemos. Finalmente, se necesitan políticas que no se lleven a cabo sobre una mesa, sino políticas que se realicen en el campo de acción y que den cuenta de la verdadera realidad de nuestro entorno educativo en Colombia.

La población vulnerable en todo Colombia presenta una alta diversidad dada las condiciones específicas del país de carácter social, económico, político y/o cultural, características de toda la urbe urbana y rural del territorio, esto relacionado con la falta de garantía de aplicación de los estándares mínimos de educación y el débil proceso de restablecimiento de los derechos fundamentales que tienen las personas en condición de discapacidad. Estos grupos poblacionales presentan dificultades para acceder a los servicios del Estado, relacionados principalmente por las condiciones de pobreza y la falta de oportunidades de generación de ingresos, lo que implica una exclusión social de todo el colectivo de la sociedad en general. La complejidad de la brecha que sufre la población vulnerable y diversa se ha convertido en una problemática de gran impacto, la cual se ha recrudecido por la situación del conflicto armado que vive el país y las condiciones de desigualdad social. En este sentido, los diversos gobiernos se han visto en la necesidad y la obligación de priorizar sus políticas ante la magnitud a la que ha escalado esta situación social.

Agradecimientos / Acknowledgments:

Expreso mi agradecimiento a los docentes del programa de Doctorado en Educación de Unidad de Posgrado de la Universidad Americana de Europa, México.

Conflicto de intereses / Competing interests:

La autora declara que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

La autora declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

La autora declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Apolinar, M. P. (2017). *Las barreras de la inclusión educativa*. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/las-barreras-de-la-inclusion-educativa/>
- Bastidas, S. (2013). Imaginarios sociales de infancia en situación de discapacidad. *Revista Infancias Imágenes*, 51-59.
- Becerra, C. (2018). *Caracterización de la población vulnerable formada por el Sena Valle: Bases para la implementación de la política de atención diferencial*. Universidad ICESI.
- Becerra D. (2007). Las representaciones sociales de la discapacidad dentro del contexto del derecho a la integración escolar. *Editorial Areté*, 7, 74-76.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. En *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe n° 48* (pp. 55-72). Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (A. L. López (ed.); OrealC/UNE).
- Cerón Vega, E. Y. (2015). *Educación inclusiva" Una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental general Santander sede campestre*. Universidad Libre .
- Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Pub. L. No. Ley 115, Congreso de la República de

- Colombia. (08 de 02 de 1994) (1909).
- Ley estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las personas con discapacidad, Pub. L. No. Ley estatutaria 1648, minsalud (2013).
- Cruz-Vadillo, R., & Iturbide-Fernández, P. (2018). Disability and Education: Between the Corporality That Disables and the Right to Have Rights. *Revista Electrónica Educare*, 23(1). <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.13>
- Departamento Nacional de Planeación - DNP. (2013). *Documento Conpes Social 166* .
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo: “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 11(2), 99-118.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusion Educativa. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita, G., Parrilla, A., & Carbonell, F. (2008, marzo). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. *XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial* .
- Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Estévez, Y. (2019). La superación de los maestros primarios en la realización de las adaptaciones curriculares. *MENDIVE*, 17(1), 20-33.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 1-10.
- García, X., Massani, J., & Bermúdez, I. (2016). La educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación. Inclusive education in the training of educators. . *Revista Universidad y Sociedad* .
- Guirado, V. C., & González, D. (2013). Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. *La Habana: Pueblo y Educación* .
- Gutiérrez, J. (2007). Contextos y barreras para la educación inclusiva. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 47-56.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Irimia, M. (2007). Superando la soledad. la educación de la persona con discapacidad intelectual. *Editorial Fundamentos. Madrid, España*, 1, 279-283.
- Jiménez Rodríguez, M., & Ortega Valencia, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar*, 18(34). <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a06>
- Mahecha, P. (2013). Inclusión Educativa y Laboral de Población con Discapacidad Cognitiva y Psicosocial. En *SENA*. SENA.
- Mendoza, A., Hernández, I., & Calzadilla, O. (2015). La inclusión educativa. Retos y actualidades. *Didáctica y educación*, 6(3), 217-226.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). *Educación inclusiva*. www.mineduacion.gov.co.

- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia* (Biblioteca). Biblioteca Nueva S.L.
- Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva* (Universidad de Sevilla (ed.); Editorial). Editorial Aljibe.
- Navarro, D., & Espino, M. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *EDETANIA 41* , 71-81.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *rev.colomb.psiquiatr. [online].*, 40(4), 670-699.
- Palacios, J. (2000). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Editorial Pirámide.
- Pestalozzi, E. (1928). *Pestalozzi y La Nueva Educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Decreto 1421, Pub. L. No. Decreto 1421 (2017).
- Rincón, C. (2012). *La construcción simbólica de la infancia, una mirada desde las significaciones imaginarias de los maestros*. Revista Internacional Magisterio .
- Rodríguez, I., Nuñez, A., Bulla, J., & Lozano, A. (2017). Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios. *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 86-93.
- Salamanca, N. (2006). Capítulo I. En McGraw-Hill Interamericana (Ed.), *Introducción a la investigación en ciencias de la salud* (VI Edición).
- Salinas Alarcón, M., Lissi, M.-R., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M.-S., & Hojas Loret, A.-M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63. <https://doi.org/10.35362/rie630502>
- Samaniego de García, P. (2008). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación* (Grupo editorial CINCA (ed.). Grupo editorial CINCA .
- Sánchez, M., Muñoz, P., Gonzáles, M., & Vásquez, C. (2018). *Discapacidad e inclusión en la educación universitaria*. Editorial Universidad Santiago de Cali .
- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78).
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion Ensuring Acces to education for All. *Guidelines for inclusion Ensuring Acces to education for All*.
- Valencia, C., & Valencia, C. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120.
- Velásquez, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. . Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Verdugo, M., & Schalock, R. (2013). *Discapacidad e Inclusión: manual para la docencia*. Amarú Ediciones.
- Warnock, M. (1978). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, 1, 45-73.