



Civilizar Ciencias Sociales y Humanas  
ISSN: 1657-8953  
Universidad Sergio Arboleda

Jiménez Rodríguez, Marlem; Ortega Valencia, Piedad  
**Referentes sobre inclusión educativa para personas con  
discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar 1**  
Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, vol. 18, núm. 34, 2018, Enero-Junio, pp. 85-104  
Universidad Sergio Arboleda

DOI: <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a06>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100258345008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar<sup>1</sup>

### Referents on educational inclusion for people with disabilities: lines to think about their potential in the school setting

Recibido: 17 de enero de 2017 - Revisado: 28 de septiembre de 2017 – Aceptado: 20 de diciembre de 2017.

Marlem Jiménez Rodríguez<sup>2</sup>  
Piedad Ortega Valencia<sup>3</sup>

#### Resumen

Se plantea la inclusión como un proceso de amplias discusiones tanto en el ámbito internacional como nacional que paulatinamente va conquistando espacios para garantizar el derecho a la educación de todas las personas. En primer término, se exploran los antecedentes normativos que permiten entender el devenir de la atención educativa a las personas con discapacidad, luego, se realiza un rastreo por Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, países que han adoptado la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, con la intención de observar los avances frente a las modalidades de atención educativa. A la vez, se rastrean investigaciones sobre experiencias de inclusión educativa tanto en Colombia como en países iberoamericanos con el ánimo de visualizar tendencias y establecer referentes para comprender este hecho y poder entender su potencial en el día a día del ámbito escolar permitiendo la emergencia de nuevos saberes con relación al proceso mismo.

#### Palabras clave

Discapacidad, escuela, formación, inclusión educativa, normativas en educación, derechos humanos.

#### Abstract

The inclusion is proposed as a process of broad discussions at national as well as the international level that gradually gaining spaces to guarantee the education rights for all the people. First, it explores the normative that allows to understand the educative attention focused on people with disability. In order to identify the progress in the educative attention modalities, we search about the rights for the people with disability in countries like Argentina, Brazil, Chile, Colombia, and Ecuador, which have signed the Convention of the Rights of Persons with Disabilities. At the same time, we analyze other researches about experiences in educative inclusion in Colombia and in other Iberic-American countries to visualize tendencies and establish references to understand this fact and be able to understand the potential in the school environments allowing the emergence of a new field of knowledge in relation with the same process.

#### Keywords

Disability, school, formation, educational inclusion, normative in education, human rights.

<sup>1</sup> Artículo producto de la investigación doctoral “Trayectorias de las experiencias del vínculo en procesos de inclusión educativa con población con Discapacidad Intelectual”, orientada por la Doctora Piedad Ortega, se inscribe en el grupo Educación y Cultura Política, en la línea: Pedagogías Críticas y Alteridad.

<sup>2</sup> Educadora Especial. Magistra en Educación. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Profesora Apoyo Inclusión SED Bogotá. Profesora Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: marlemjimenez@gmail.com.

<sup>3</sup> Profesora Facultad de Educación UPN. Doctora en Teorías de la Educación y Pedagogía Social. Investigadora del Grupo Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: piedadortegava@yahoo.es

Para citar este artículo use: Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Revista Civilizar*, 18(34), 85-104.

## Trayectorias de la normatividad en el proceso de inclusión educativa

La normatividad sobre inclusión educativa presenta un denominador común: procede de las declaraciones, investigaciones y pronunciamientos que realizan los organismos internacionales constituidos en agencias<sup>1</sup> que recogen las problemáticas de los diferentes países miembros diseminados a través de todos los continentes.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el primer antecedente que se genera en términos de reconocer la libertad e igualdad de todos los seres humanos en dignidad y derechos sin distinciones de ninguna naturaleza. En ella se consagra el derecho a la educación que “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 1948).

A pesar de esta formulación, solo hasta finales del siglo XX e inicios del XXI se configura una política para la inclusión con miras a garantizar una educación de calidad para todos, por ello los países miembros de los organismos internacionales realizan encuentros que permiten formular declaraciones en las cuales se ofrecen lineamientos, orientaciones y proyectos de trabajo entorno a estos propósitos. En general dichos pronunciamientos son adoptados, sin embargo, el cumplimiento y seguimiento presenta dificultades, las que se formulan como declaraciones no tienen poder vinculante legal, pero las que se formulan como convenciones sí, dependiendo para su aplicación la firma de adhesión y ratificación por parte de cada estado miembro.<sup>2</sup>

Un segundo antecedente para construir los lineamientos de la normatividad se presenta en los países escandinavos, desde mediados de 1950 a través de la formulación del principio de normalización enunciado por Nirje y Wolfensberger, (1991) quienes postulan la necesidad del acceso al “uso de medios culturalmente valora-

dos para permitir que la gente viva vidas culturalmente valoradas” (p.26). Éste se convierte en una referencia importante porque muestra la necesidad de las personas con discapacidad de llevar una vida común; se considera elemento clave para las propuestas de integración, paso importante en el desarrollo de la perspectiva de inclusión.

La integración como línea de atención educativa se pueden clasificar en tres clases: la integración física que contempla compartir lugares y espacios; la integración funcional donde además de compartir lugares y espacios se comparten actividades sociales como el deporte, la recreación, las actividades culturales; y la integración societal que promueve compartir e interactuar en todas las actividades de la vida escolar tanto las culturales-recreativas como las de aprendizaje.

Un componente importante para el desenvolvimiento de la integración educativa es el *Informe Warnock* publicado en Inglaterra en el año 1978, el aporte fundamental de este trabajo es la conceptualización sobre necesidad educativa especial. La necesidad educativa se entiende como un hecho común a todas las personas que se forman a través del sistema educativo, sin embargo, indica que algunas personas requieren mayor apoyo porque aparte de compartir la necesidad de educarse, esta necesidad adquiere unas características específicas, por ello la denominan necesidad educativa especial. El requerimiento del informe a los gobiernos se fundamenta en promover avances en términos de que las escuelas al desarrollar sus planes educativos tengan en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes atendiendo a sus características personales.

Desde la perspectiva del *Informe Warnock*, el concepto sobre necesidad educativa especial constituye primero un reconocimiento a la igualdad en el acceso al sistema educativo formal<sup>3</sup>, en segundo lugar, la valoración de las características individuales en consonancia con

las necesidades educativas específicas y en tercer lugar, la importancia de la educación como ámbito para la socialización y el desarrollo de las personas.

Un tercer elemento en el avance la política lo constituye el Programa de Acción Mundial para los impedidos (ONU, 1982), en él, se reconocen las desventajas que sufren las personas con discapacidad y la necesidad de promover acciones de prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades.

La promulgación de la Convención sobre los derechos del niño en 1989, se constituye en un cuarto elemento a tener en cuenta en la formulación de la política educativa porque permite establecer un horizonte para la población con discapacidad, en el entendido que todos los países firmantes quedan vinculados en el cumplimiento de dichas convenciones. Morlachetti (2014), destaca de la Convención sobre los derechos de los niños y las niñas que:

Los niños, niñas y adolescentes (NNA) son titulares de los derechos fundamentales consagrados por los instrumentos internacionales, y conforme al principio de igualdad y no discriminación, la protección de los derechos humanos y su ejercicio y goce corresponde a todos los seres humanos – incluyendo los NNA- sin distinción alguna. Sin embargo, afirma que ha sido necesario adoptar instrumentos vinculantes para reafirmar esa protección a grupos específicos de población ante la persistente y sistemática violación de esos derechos sea por razones de edad, raciales, de género, o por tener alguna discapacidad (p. 24).

Lo anterior, permite que en la formulación de políticas entorno a la discapacidad, el tema de los derechos se posicione adoptándose tanto en las Constituciones como en las Leyes de Educación, de los países firmantes de las Convención.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos en Tailandia, (UNESCO, 1990)

condensa los propósitos de las anteriores declaraciones emitidas por los organismos internacionales, inicia el movimiento hacia la inclusión pues su principal objetivo es garantizar los derechos de las personas y la plena vivencia de la calidad de vida. (pp. 18-20). Así, se presenta como marco para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, promueve la universalización de la educación básica sobre la necesidad de participación de minorías que han estado excluidas del sistema educativo.

El artículo tercero que versa sobre “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” enfatiza en su numeral uno el hecho de que “La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos. (p.10)

En el numeral cinco enuncia que es necesario atender las necesidades de aprendizaje de las personas de acuerdo con sus particularidades. En esta declaración se reconoce la relevancia de la educación como medio para superar la pobreza y la exclusión.

Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades. (UNESCO, 1990, p.10).

Es importante destacar que en las anteriores declaraciones el lenguaje utilizado para nombrar las personas con discapacidad está centrado en el déficit, en lo que le falta a la persona, en la necesidad de hallar formas compensatorias para suplir estas limitaciones, se encuentran términos como impedidos, incapacitados, retrasados mentales. Paulatinamente este lenguaje empieza a cambiar, entre otras razones, por los avances en las investigaciones sobre los modelos explicativos de la discapacidad, entre

ellos el modelo social que evidencia la discapacidad como resultado de la interacción entre la persona y las barreras que le impone el medio para su pleno desarrollo, por ello Parrilla (2002) afirma:

El modelo social, que surge como respuesta a la concepción y al modelo médico de explicación de la discapacidad, plantea la influencia social en el proceso que lleva a crear identidades discapacitadas, a través de una sociedad que es en sí misma discapacitadora (en su ambiente físico, en su política económica, sanitaria, en su composición social) y que legitima una visión negativa de las diferencias” (p. 20).

En 1992 se formula el programa de acción permanente, encaminado a la inclusión plena y positiva de las personas discapacitadas en todos los aspectos de la sociedad destacando el papel de liderazgo que corresponde en ello a las Naciones Unidas. La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) recoge el marco de acción para las necesidades educativas especiales, allí se contempla el derecho que tienen todos los niños y niñas a ser educados dentro del sistema educativo ordinario, respetando sus necesidades a través de una pedagogía que las atienda. En esta declaración se habla de escuela integradora y de necesidades educativas especiales en términos de lo propuesto por Warnock en su informe de 1978, se inicia la enunciación de la inclusión educativa, aunque prevalece la idea de integración. Otras importantes acciones se observan en la Convención Americana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad de la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1999 y en la Resolución de las Naciones Unidas: hacia la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad.

En el año 2000 al realizar la revisión de las metas orientadas al logro de la educación para todos (EPT) en Dakar, se posiciona la educación inclusiva desde la perspectiva del

derecho humano. En Jomtiem se formuló un objetivo de cobertura de educación para todos en el 2015, pero al llegar el 2000, en Dakar, se hizo una revisión de esta meta y se encontró que los países, especialmente los menos desarrollados, aún se encontraban lejos de alcanzarla. Se planteó entonces, la educación inclusiva como una estrategia para promover educación de calidad con equidad para diferentes grupos minoritarios, entre ellos, las personas con discapacidad. De esta forma se pasó de un modelo de integración especialmente dirigido a esta población, a un modelo de inclusión cuyo fundamento es el reconocimiento del derecho a la educación para todos los grupos minoritarios y para las poblaciones vulnerables.

Los elementos presentes en las declaraciones de los organismos internacionales sirven como base para la formulación en 2006 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, (CDPD). Así lo refiere Bandeira (2014) cuando muestra que por...

El hecho de ser el primer tratado global de los derechos humanos en el ámbito de las Naciones Unidas del siglo XXI hace de la CDPD un punto de inflexión en el sistema internacional de protección de los derechos humanos y el inicio de una nueva visión sobre los grupos vulnerables en el mundo (p. 93).

Para la formulación de esta convención se solicitó a sus miembros no incluir nuevos derechos sino más bien posicionar los existentes en términos de promover el acceso de la población con discapacidad. Sin embargo, “incluso ante tales reservas, hay razones plausibles para creer que la CDPD no solo creó algunos derechos (aunque un número pequeño), sino que también abrió la posibilidad de reconsiderar la propia categoría de los derechos humanos mediante los derechos de las personas con discapacidad” (Bandeira, 2014, p. 94). En esta convención el artículo veinticuatro sobre educación refiere los siguientes apartes en relación con inclusión educativa:

**Cuadro No 1.**  
**Inclusión educativa artículo 21**

- a. Reconocer al derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- b. Hacer efectivo el derecho a la educación para las personas con discapacidad.
- c. Brindar a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida diaria y la participación social.
- d. Adoptar las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.
- e. Asegurar el acceso general de las personas con discapacidad a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto importante que señala la Convención en su artículo veintiséis es la rehabilitación.

Los Estados Partes adoptarán medidas efectivas y pertinentes, incluso mediante el apoyo de personas que se hallen en las mismas circunstancias, para que las personas con discapacidad puedan lograr y mantener la máxima independencia, capacidad física, mental, social y vocacional, y la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida. A tal fin, los Estados Partes organizarán, intensificarán y ampliarán servicios y programas generales de habilitación y rehabilitación, en particular en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales, de forma que esos servicios y programas (p.21).

La educación y a la rehabilitación van de la mano porque los sistemas educativo y de salud

deben actuar armónicamente para garantizar el acceso y que la persona pueda ejercer su derecho, por lo anterior se necesita el concurso tanto del ámbito de la salud en términos de responder por la calidad de vida como el de la educación para promover el desarrollo personal y social, por ello dispone que “se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (Bandeira, 2014, p.19).

La convención contempla que no se puede desconocer que las personas con discapacidad requieren ajustes razonables para desarrollar sus capacidades y habilidades en términos de lograr el aprendizaje. Monteiro (2014) advierte que la Organización Mundial de la Salud en su informe de 2011,

...se posiciona a favor de la educación inclusiva, entendiendo que, en el caso de que sea necesario realizar servicios especializados, estos se desarrollen en las unidades de enseñanza regular, con el aumento de las inversiones en infraestructura y personal, principalmente, garantizándose el apoyo necesario a los niños con discapacidad, pero, al mismo tiempo, impidiéndose que sean segregados de los otros alumnos (p.87).

Como se ha descrito hasta aquí, desde los organismos internacionales se han operado esfuerzos para consolidar una línea de orientaciones sobre el reconocimiento de los derechos para los grupos minoritarios entre ellos la población con discapacidad. No obstante, se continúa en la revisión de las metas.. En el informe UNESCO (2013), demuestra que aún persisten las desigualdades frente al acceso y permanencia en el sistema educativo de los grupos más vulnerables, allí se evidencian las desigualdades en el aprendizaje, en la formación del profesorado y se formulan algunas estrategias que en diversas partes del mundo pueden ayudar a mejorar las prácticas inclusivas.

Frente a las desigualdades en los procesos de aprendizaje, UNESCO (2013), muestra como desde los diseños del currículo se puede estar incidiendo en prácticas excluyentes, pues no basta con el ingreso de los estudiantes al aula sino de disponer de formas flexibles para abordar el trabajo de formación. “Los planes de estudios que no reconocen y tratan los problemas de inclusión pueden aislar a los grupos desfavorecidos en las aulas y reducir sus posibilidades de aprender efectivamente” (p.320). Aquí es importante señalar que se presenta una tensión entre las formulaciones de los currículos desde las orientaciones de los Ministerios de Educación, pues estos tienden a homogenizar, pero a la vez las instituciones se enfrentan a la necesidad de flexibilización de estos en prácticas de inclusión educativa.

En cuanto a otra debilidad en los procesos de inclusión educativa relacionada con el trabajo de los profesores se establecen las siguientes necesidades: mejorar su formación, reconocer mejores salarios e incentivos que promuevan su desarrollo personal y social; porque de acuerdo con el informe, en algunos países los salarios de los profesores los ubican en la línea de la pobreza lo cual incide en sus carencias formativas como también en su expectativa de formación futura, y en la expectativa para mejorar el logro de aprendizajes en todos sus estudiantes:

[...] en numerosos países en desarrollo, los docentes carecen de estrategias para reconocer y apoyar a los alumnos con resultados insuficientes, y aplican el plan de estudios convencional sin tener en cuenta sus necesidades en materia de aprendizaje. Esto hace que muchos niños corran el riesgo de quedarse atrás con respecto al plan de estudios, no logren adquirir las competencias básicas y sean incapaces de ponerse al día. (p. 320)

Sugiere la importancia de la evaluación como estrategia para la detección de proble-

máticas en los estudiantes, pero a la vez como herramienta para informar de sus progresos y reorientar las acciones educativas, se destaca la importancia del uso de los diferentes recursos para promover los aprendizajes, pero advierte sobre la necesidad del acompañamiento, orientación y guía del profesor. Destaca la importancia de la tecnología como herramienta para favorecer los procesos de aprendizaje y señala:

El uso innovador de la tecnología puede ayudar a mejorar el aprendizaje enriqueciendo la manera en que los docentes imparten el plan de estudios y estimulando la flexibilidad en el aprendizaje de los alumnos. Un mayor acceso a las computadoras en las escuelas ayuda a reducir la brecha digital entre los grupos de altos y bajos ingresos. Sin embargo, las nuevas tecnologías no pueden reemplazar una buena enseñanza. Las posibilidades de enseñanza asistida por computadora requieren del apoyo del docente (UNESCO, 2013, p. 327).

### **Adopción de la normatividad sobre inclusión educativa en los países Latinoamericanos**

La política sobre inclusión educativa en América Latina en general se adopta desde los lineamientos, y orientaciones que se generan en organismos internacionales como la ONU, UNESCO y UNICEF. Un análisis amplio al respecto se encuentra en el estudio de Samaniego (2009) sobre “Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica Análisis de situación”, de este informe se recogen los trabajos sobre Argentina, Brasil, Chile y Ecuador para realizar una comparación con el caso colombiano.

En primer lugar, se revisan los aspectos relacionados con la concepción sobre educación y la atención educativa a las personas con discapacidad que prevé cada constitución.

**Cuadro No. 2**  
**Comparativo de las concepciones de derecho a la educación.**

Aspecto	Constitución Política Argentina 1994	Constitución Política Brasil 1988.	Constitución Política Chile 1980.	Constitución Política Colombia 1991.	Constitución Política Ecuador 2008.
Educación como Derecho	Artículo 75. Numeral 19. Derecho a la Educación, respetando particularidades provinciales.	Artículo 6. Educación derecho social.	Artículo 19, numeral 10, establece el derecho a la educación a todas las personas.	Artículo 67 expresa que: La Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.	Artículo 11: Educación como derecho. Artículo 26: La Educación es un deber ineludible del estado y una obligación de las personas participar en el proceso educativo.
Principios y/o características.	Artículo 75. Numeral 19. Igualdad de: oportunidades y no discriminación.	Artículo 205. Educación como derecho de todos y deber del Estado y la Familia. Igualdad de oportunidades para su ejercicio.	Reforma establecida por la Ley 19.634 de 1999: "la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población.	Artículo 67 :...con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, además establece la responsabilidad del Estado y la obligatoriedad de la misma.	Artículo 27. Características: Entre otras, incluyente, intercultural, democrática, promueve equidad de género, la solidaridad, la paz.
Educación para personas con discapacidad.		Artículo 28. Numeral III: Acceso educativo para las personas con discapacidad, preferentemente en la red de educación regular.		Artículo 68 se realiza una mención expresa en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad al señalar: La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.	Artículo 47. El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. A la vez los artículos 48 y 49 definen las responsabilidades del Estado y la familia frente a esta población.

Fuente: elaboración propia.

Se puede apreciar que, en las constituciones de los cinco países, la educación es un derecho que el estado debe garantizar, a la vez el derecho a la educación para las personas con discapacidad se expresa en forma explícita en Brasil, Colombia, y Ecuador, al contener artículos que hacen referencia a este tipo de atención educativa. De forma implícita en las de Argentina y Chile cuando se hace alusión al acceso de todas las personas al sistema educativo, a la igualdad de oportunidades y la no discriminación. En la Carta Magna de Brasil se evidencia la necesidad que la educación para las personas con discapacidad se realice al interior de la red regular de educación, en Ecuador, la Constitución manifiesta de forma clara la perspectiva de respeto a la diferencia, interculturalidad, diversidad nociones que denotan una apertura hacia el trabajo con la diferencia. Sin embargo, en la región las situaciones de pobreza, violencia, falta de oportunidades, enfrentan a las personas permanentemente al reto de acceder a la educación.

En segundo lugar, es relevante observar la adopción de líneas de trabajo propuestas desde los organismos internacionales, Cotrina (2009), alude a que existen dos instrumentos para el desarrollo de la educación inclusiva en la región, uno la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad formulada en 1999 y otro la promulgación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006 (p.79). El autor menciona que de los diecinueve países de la región latinoamericana y centro Caribe, diecisiete ratificaron la convención interamericana entre ellos Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Ecuador. En su momento este fue el principal instrumento para reconocer y amparar los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Frente a la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad esta ha sido firmada por todos los países de la región latinoamericana y ratificada entre otros por Argentina,



Brasil, Colombia, Chile y Ecuador. En el caso colombiano se ha expedido la ley 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En tercer lugar y desde la perspectiva de la adopción de las convenciones mencionadas es importante considerar los desarrollos que se presentan en las leyes y decretos sobre educación acerca de la atención a personas con discapacidad. Estas legislaciones abordan la educación para las personas con discapacidad desde las legislaciones para la protección de la infancia y la adolescencia, las leyes generales sobre educación y las normas sobre educación especial. Cotrina (2009), se inspira en las orientaciones de los organismos internacionales en Jomtiem (1990), Salamanca (1994) y Dakar (2000).

En el caso argentino, la Ley de Educación Nacional No. 26.206, artículo 42 define las modalidades de atención educativa van a depender de la condición de temporalidad o permanencia de la discapacidad:

**Cuadro No. 3**  
**Ley de Educación Nacional 26.206 de Argentina**

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley.

La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que habla de una modalidad de Educación Especial dentro del sistema educativo, afirma que este se rige por el principio

de inclusión educativa, esto puede operar como un contrasentido, pero es posible que obedezca a una opción de vincular los principios de educación inclusiva de forma gradual al interior del sistema educativo.

En Brasil también se ve el mismo fenómeno en términos de la pervivencia de centros de educación especial, acompañados por escuelas de la red de educación regular que hacen tránsito hacia la inclusión:

**Cuadro No. 4**  
**Ley 9394 de 1996 de Brasil**

Artículo 58. Entiéndase por educación especial, para los efectos de esta Ley, a la modalidad de la enseñanza escolar, ofertada preferentemente en la red de educación regular al alumno con necesidades especiales.

I. Habrá cuando sea necesario, servicios de apoyo especializados en escuelas regulares, para atender a las peculiaridades de los clientes de educación especial.

II. La atención educativa se hará en clases, escuelas o servicios especializados, siempre que, de acuerdo con las condiciones específicas de los estudiantes, no sea posible su integración en clases de educación regular

III. La oferta de educación especial, deber constitucional del Estado, se inicia en la etapa de cero a seis años, durante la educación infantil.

Fuente: elaboración propia.

Se encuentra en las legislaciones modalidades de atención que pueden ser incluyentes con disposición para acoger la diversidad de poblaciones o grupos vulnerables o de atención en educación especial, por ejemplo, en Chile:

**Cuadro No. 5**  
**Decreto N.º 1 del 2000 y Ley N.º 19.284 de 1994 de Chile**

Artículo 1. El sistema escolar nacional, en su conjunto, deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales pudiendo hacerlo a través de: A. Los establecimientos comunes de enseñanza, B. Los establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración y/o, C. Las escuelas especiales.

Artículo 26. Educación especial es la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción prefe-

rentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con o sin discapacidad, según lo califica esta ley, que presenten necesidades educativas especiales. (Cotrina, 2009. p.104).

Ley N° 19.284, de 14 de enero de 1994.

El siguiente articulado precisa las formas de atención, que tienden a ser modalidades de integración física y funcional, más que procesos de educación inclusiva.

Artículo 12. —Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad podrán ser parte de un proyecto de “integración escolar”, entre otras, a través de algunas de las siguientes opciones:

1. —El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria.
2. —El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo las que deberán ser realizadas, en el aula de recursos.
3. —Asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.
4. —Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de Ecuador:

**Cuadro No. 6**  
**Reglamento de Educación Especial**  
**N.º 496 del 2002**

[...] que de las instituciones educativas regulares que atiendan a niños/niñas, jóvenes con necesidades educativas especiales. Cada institución educativa atenderá una discapacidad de acuerdo con sus objetivos de integración. (...) Los niños/as y jóvenes deberán ser agrupados con flexibilidad de acuerdo con sus competencias y atendiendo su discapacidad (Art. 19 y Art. 30).

Artículo 28: Las instituciones de educación especial (...) se irán transformando progresivamente en centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los establecimientos educativos del sector, a fin de promover experiencias de escolarización combinada en escuelas regulares y escuelas de educación especial cuando las mismas se consideren adecuadas para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos que participen en ellas. La educación especial prestará atención a los excepcionales: niños, jóvenes y adultos, según sus características, en institutos de educación especial y programas de educación integrada: Contará con el apoyo de los servicios de diagnóstico y orientación psicopedagógica. La educación especial extenderá su acción a la educación regular por medio de los programas de integración y apoyo psicopedagógico, etc., (Art. 191).

Fuente: elaboración propia.

En la anterior normatividad se contemplan tres modalidades de atención: los establecimientos comunes de enseñanza (brindada en los establecimientos del sistema educativo nacional que acogen estudiantes con discapacidad); estos mismos, pero con proyectos de integración que atiendan de forma más específica las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad y/o las escuelas especiales que únicamente trabajan con estudiantes con discapacidad. Lo anterior puede indicar que el tránsito en primer término hacia la integración se da como opcional, aún no se menciona la inclusión, seguramente porque esta se empieza a posicionar desde el marco de educación para todos en Dakar 2000 y las legislaciones corresponden a 1994 y 2000, respectivamente.

Como se puede observar, estos cinco países presentan la educación como un derecho y desde esta perspectiva adoptan la inclusión en el sistema educativo, para ello proponen la gradualidad en el proceso y/o conservar modalidades de educación especial paralelos a la educación ordinaria, excepto Colombia que plantea otras modalidades de atención como la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

A pesar de que los lineamientos de la política de orden internacional han sido adoptados por los gobiernos de América Latina aún persisten prácticas excluyentes en la educación, esto puede estar relacionado con las prácticas homogenizadoras que la escuela ha vivido, estas refuerzan por las demandas de los Estados frente a los resultados en educación. Por ello resulta paradójico que mientras desde el Estado se promueve una educación incluyente, este mismo Estado, genere en el sistema exclusión al valorar a los estudiantes desde la implementación de currículos, planes de estudios y competencias estandarizados. La inclusión educativa se mueve entre la tensión de favorecer el ejercicio del derecho de las personas y las demandas de un mundo globalizado signado por el cumplimiento de metas, patrones y estándares.

Se encuentra que las normativas se enuncian desde una voz prescriptiva, como lo afirman Martínez y Orozco (2015) “tratan de constituirse en el régimen de verdad sobre el maestro, sobre el sistema, educativo, sobre los derechos, incluso sobre la orientación general del desarrollo” (p.111). Esta forma de racionalidad desdibuja el poder de la pedagogía como campo de producción de conocimiento porque el lenguaje técnico, preciso, indica las formas de actuación y las vacía de sentido.

### **Las políticas sobre inclusión educativa en Colombia**

En Colombia existe una amplia legislación que ampara los derechos de las personas con discapacidad. Como se enunció en párrafos anteriores a partir de la constitución de 1991 se reconoce la diversidad existente en la nación y el deber del Estado de proveer los servicios a toda su población sin realizar ningún tipo de distinción. La ley General de Educación de 1994 en su título III avanza hacia la constitución de un sistema educativo integrador promoviendo la paulatina conversión de las instituciones que atienden exclusivamente a población con discapacidad para que se conviertan en instituciones integradoras, a su vez el sistema de educación formal deberá matricular a los estudiantes con discapacidad. En esta reglamentación aún no se utiliza el concepto de inclusión porque sus desarrollos son más tardíos.

El tránsito en esta política de atención educativa a las personas con discapacidad se inicia con la reglamentación de la ley 115 del año 1994 respecto al título III, ello se hace partir de la expedición del decreto 2565 de 2003, en él se utiliza el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales, concepto que proviene de un enfoque integrador.

Luego en el año 2009, se expide el decreto 366 que deroga el 2565, para orientar la organización del servicio de apoyo pedagógico encaminado a la atención para los estudiantes con

discapacidad, y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. En este decreto se enuncia que el servicio lo contratan las secretarías de educación certificadas con instituciones u organizaciones que lo ofrezcan, de tal manera que se terceriza un servicio que es fundamental en el proceso mismo de inclusión.

Más tarde aparece el decreto 1421 de agosto de 2017 para dar cumplimiento a los planteamientos de la ley 1618 de 2013, en este se actualiza el lenguaje para abordar la inclusión educativa de las personas con discapacidad, definiendo términos como accesibilidad, acciones afirmativas, ajustes razonables, educación inclusiva, diseño universal del aprendizaje, entre otros; hecho que al 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. El Estado continúa delegando en las secretarías de educación la contratación del personal de apoyo que se requiere para el proceso pedagógico, igualmente el proceso formativo de los maestros que están en contacto cotidianamente con el estudiante con discapacidad. En ese sentido no se avanza realmente en el proceso.

Es importante señalar que el Ministerio de Educación Nacional ha realizado importantes esfuerzos para orientar el trabajo sobre inclusión educativa, en principio, a través de mesas participativas con agentes educativos de todas las regiones construyó la fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales y las orientaciones para la atención a la población con Discapacidad Cognitiva, Sensorial y Motora, dentro del sistema educativo colombiano.<sup>4</sup> Esta entidad también promueve la adopción del índice de inclusión propuesto por Both y Ainscow (2002) en las instituciones educativas para que paulatinamente estas vayan incorporando propuestas que lleven hacia

el proceso de inclusión educativa. El índice es un instrumento que permite auto evaluar las prácticas escolares incluyentes con el fin de cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de todos los estudiantes, en áreas como la gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria. Finalmente, y para orientar el cumplimiento del decreto 1421 de 2017, se expide una serie de guías orientadas a maestros, padres, instituciones educativas que amplían lo previsto en dicha normativa<sup>5</sup>.

En este contexto la Secretaría de Educación de Bogotá ha abordado los procesos de inclusión educativa en primer término orientándolo a través de cartillas para la atención de las diferentes poblaciones en las modalidades de atención inclusiva o atención exclusiva. En la actualidad, se aborda desde la mirada de escuelas diversas con un tratamiento de enfoque diferencial desde la perspectiva de derechos humanos, esto quiere decir que la escuela no sólo trabaja por la inclusión de los estudiantes con discapacidad o talento, sino también de las víctimas de conflicto, la educación intercultural, sexualidad y género, diversidad sexual, educación para adultos, aulas hospitalarias entre otros.<sup>6</sup> A la vez, con la orientación de la división de inclusión de poblaciones se conforman redes de maestros de apoyo en las diferentes localidades para reflexionar y encaminar acciones favorecedoras de procesos incluyentes en educación.

Respecto a la normatividad para la educación de personas con discapacidad, en el país se han desarrollado investigaciones tendientes a establecer el carácter de sus alcances y limitaciones. Parra (2004), realiza una revisión sobre la normatividad en educación en la Constitución política del año 1991 y de la ley 115 del año 1994. Plantea que lo más importante es que la educación para las personas con discapacidad debe hacer parte integral del servicio educativo, que el Estado apoyará y fomentará el acceso a través de técnicas, tecnología, infraestructura, financiación y que es necesaria la creación de aulas de apoyo especializadas según nece-

sidades. Aborda también la problemática de la permanencia y el egreso de la población en situación de discapacidad encontrando que “en la medida que aumenta el nivel académico, va disminuyendo el nivel de éxito, en comparación con la población sin discapacidad” (Parra, 2004. p. 42). Lo cual podría significar que el sistema educativo colombiano no brinda los soportes y apoyos necesarios para asegurar la permanencia.

Encuentra que algunos procesos de formación culminan para personas en situación de discapacidad y establece que estos índices de capacitación técnica y universitaria exitosos, dependen del proceso educativo escolar, de una orientación adecuada, de una posibilidad de elección y capacidad de adaptación, o se pueden dar por el hecho “que un porcentaje significativo de personas adquieren la discapacidad cuando ya han alcanzado un nivel educativo técnico o profesional” (Parra, 2004, p.43).

Por otra parte, Moreno (2007), presenta las siguientes estadísticas: “En nuestro país, 2.6 millones de personas conforman la población discapacitada. Esta cifra, equivale al 6,4 por ciento de los habitantes y ubica a Colombia como segunda nación con mayor prevalencia del fenómeno en América Latina, después de Brasil” (p.19). Explica que dadas las políticas públicas frente a la población con discapacidad se evidencia un incremento de su ingreso a la educación formal, cuestiona sin embargo, si esta situación tiene relación directa con la calidad del servicio educativo que recibe, si se construyen espacios educativos incluyentes, si los docentes verdaderamente reciben capacitación, entendiendo que la integración permite a las personas “estar expuestos a procesos de socialización, que garanticen escenarios de respeto, aceptación e inclusión social” (p. 50). Por ello presenta los siguientes datos:

[...] en el registro estadístico del MEN, para el 2004, se reportaron un total de 3385 estudiantes con discapacidad, ubicados en 415

instituciones nacionales (MEN, Base de datos de 2004, Decreto 166). Para el 2005, se reportaron 8562 personas integradas en algún nivel educativo. (MEN, Base de datos del 2005, decreto 166). Este acelerado y dramático incremento puede ser atribuido a diversas causas: de una parte, el ejercicio riguroso de sistematización que ha exigido el Ministerio de Educación Nacional, de otra, la presión de los padres por acceder a cupos educativos, al igual que la cada vez mayor veeduría por parte de los organismos del Estado apoyados en las acciones de tutela y los derechos de petición (p. 25).

Los anteriores trabajos muestran el paulatino acceso de la población con discapacidad a la educación formal, a la vez que se cuestiona la calidad del proceso pedagógico que se les ofrece en términos de posibilidades de aprendizaje, socialización, permanencia y egreso del sistema.

La inclusión educativa genera debates sobre su pertinencia o no, en los ámbitos en los cuales se ha iniciado su implementación. Pabón (2011) presenta las contradicciones que se dan al interior de este proceso. En primer lugar, desde la administración de la educación (Secretarías de Educación) la tensión referida a ver la educación como un servicio y no como un derecho. Ello ha definido que se piense más en términos de poblaciones atendidas que en lo pedagógico. Otro elemento importante que destaca Pabón es la influencia de las teorías desarrollistas en la escuela, éstas promueven formas de entender los avances de los estudiantes de forma similar por grupos de edades, por ello se presentan metas comunes para sus logros y evaluaciones homogéneas, se pregunta entonces ¿cómo se entiende la diferencia en la escuela?, ¿Cómo dar respuesta a la diversidad desde la diversidad? Llama también la atención la pobreza, la carga adicional que representa para una familia el tener un hijo con discapacidad, más si esta es intelectual porque allí surgen temas como la autonomía, la capacidad de decisión y la vida independiente.

En general los investigadores de la normatividad respecto a la inclusión educativa cuestionan la implementación de esta, la relación entre esta normatividad y la capacidad de la escuela para dar respuesta a ella, además invitan a considerar la complejidad del fenómeno y sus interdependencias. Por ello es importante que en la escuela todos los actores conozcan el sentido de esta normatividad, su lugar de emergencia, construyendo un saber pedagógico desde la experiencia misma de la inclusión educativa, para que así lo normativo y prescriptivo se pueda interpelar, enriquecer y hacer vivencia.

### **La investigación en el ámbito de la inclusión educativa**

El rastreo a las investigaciones se hizo teniendo en cuenta su correlación con experiencias pedagógicas en ámbitos escolares que pudieran dar cuenta de las relaciones que emergen en procesos de inclusión educativa. Para ello se trabajó sobre tesis doctorales y artículos producto de investigación, encontrándose que presentan diferentes tendencias y que estas se pueden combinar, por ejemplo en la generalidad de investigaciones se presenta la revisión de normativas que legitiman la inclusión educativa; al parecer es necesario explicitar este asunto para validar desde allí la necesidad de abordar uno u otro tópico de la inclusión, esto daría cuenta que a pesar que existe un grupo de expertos o personas cercanas al tema y que conocen la norma, esta es desconocida por una gran mayoría. Así, en la descripción de las tendencias se puede ver que se repiten algunos autores.

La primera tendencia está referida a la revisión de las políticas que da cuenta de la legalidad del proceso (Beltrán 2014; Vélez, 2013; De Oliveira, 2012; Vega, 2012; Gómez, 2011; Meza, 2010; Ainscow y Echeita, 2010; Skliar 2010; Bersanelli, 2008); la segunda a la consideración de la organización y administración de los centros escolares frente a la inclusión (Ossa, 2014; Fernández-Batanero 2013; Sánchez-Teruel, 2013; Gómez, 2011; Meza, 2010 ); la

tercera al reconocimiento de las capacidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad (Fernández-Moreno 2011, Yandún-Reina, 2010); la cuarta da cuenta de la relación profesores-estudiantes (Castro, 2013; De Oliveira, 2012; Vega, 2012; Rojas, 2011; Skliar 2010 ) y la quinta, interesada en la formación de los profesores (Serrato, 2014; Vélez, 2013; De Oliveira, 2012; Yarla, 2011; Skliar 2010).

En la primera tendencia los autores realizan el recuento de las políticas incluyentes en los ámbitos mundiales, regionales y locales para posicionar la necesidad de instaurar una educación que atienda la diversidad, reconozca la diferencia y realice los ajustes necesarios a las instituciones, los currículos y las relaciones en la escuela; estas formas de posicionar el discurso permiten luego realizar propuestas y/o sugerencias que se enmarcan en un ámbito prescriptivo; una postura un poco diferente adopta Skliar (2010), quien cuestiona el excesivo posicionamiento del discurso jurídico frente al discurso ético e invita a responsabilizarse del otro pero desde una postura de la acogida, de la hospitalidad del dejar ser. Acude a la metáfora de la puerta para entender como los procesos de inclusión a veces funcionan con apertura, a veces con exclusión, lo cual quiere decir que en ocasiones se permite entrar sin exigir nada con total disposición, pero que también en ocasiones se deja entrar y en ese mismo momento se excluye o en otras ocasiones la puerta funciona con detector para establecer procedencias, diagnósticos u otra serie de corta pisas. Skliar (2010) al realizar el balance sobre el informe de Vernor Muñoz<sup>7</sup> respecto al derecho a la educación, encuentra que, para las personas con discapacidad, no es posible determinar la magnitud del problema por cuanto no todos pueden acceder a la escuela, los que acceden presentan altos niveles de deserción de tal forma que se constituye en un reto el acceso, permanencia y egreso de esta población al sistema educativo. Lo anterior, indica que es necesario emprender desde las políticas otro tipo de acciones que llenen de significado la

implementación de las mismas tanto para las instituciones como para las personas que en la cotidianidad viven sus dinámicas.

En la segunda tendencia la consideración de la organización y administración de los centros escolares frente a la inclusión se presentan resultados entorno a propuestas como la implementación del Índice de Inclusión propuesto por Both y Ainscow (2002), el papel del liderazgo de los directivos en el fomento de una cultura incluyente, o la implementación del diseño universal. Teniendo estos referentes se realizan propuestas de mejora a las escuelas y se llama la atención de los gobiernos para no delegar todas las responsabilidades en esta institución (Sánchez-Teruel, 2013). Se destaca en esta línea la constitución de redes que trabajan sobre las problemáticas de la inclusión educativa es el caso de la Red de Universidades por la Discapacidad en Colombia; la Red Regional por la Educación Inclusiva-Latinoamérica (RREI) a la cual pertenecen organizaciones colombianas, desde ella se trabaja por el derecho a una educación para todos; la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, incluD-ed, cuyo objetivo es trabajar por el diseño, implementación y socialización de buenas prácticas en el ámbito de la educación inclusiva para personas con discapacidad en Europa; además, las redes constituidas por maestros de apoyo a la inclusión en las diferentes localidades de Bogotá.

En la tercera tendencia, las investigadoras se preguntan por las capacidades y necesidades de las personas con discapacidad, las relaciones que construyen y sus posibilidades de realización personal. Así Fernández-Moreno (2011) plantea una lectura desde la ética del reconocimiento, por ello retoma a Honet para caracterizar las formas de actuación de las personas estableciendo las exclusiones que viven aquellas por su condición de discapacidad. De otra parte, Yandún-Reina (2010) problematiza las necesidades de la población con discapacidad y presenta desde la teoría del desarrollo a escala humana posibilidades para abordar dinámicas

que son capacitantes desde la vivencia cotidiana, acude al sistema de necesidades y satisfactores planteados por Max Neef para dar sentido a los programas de inclusión.

En la cuarta tendencia sobre la relación profesores-estudiantes se presentan estudios importantes para la razón de ser de este trabajo, especialmente el artículo de Castro (2013) que muestra la constitución de un sujeto pedagógico desde la construcción intersubjetiva que se da en la relación entre profesores y estudiantes en este caso estudiantes de una escuela que trabaja con discapacidad intelectual, allí se presenta la pregunta por la configuración de las identidades y el papel que juega el maestro en este proceso, igualmente la forma como aparece el vínculo educativo que hace parte integral del ser sujeto pedagógico ya sea como enseñante o como aprendiz. Oliveira, (2012) presenta una investigación sobre las expresiones no verbales en el aula y el papel que juegan en el desempeño del maestro y su relación con los estudiantes con discapacidad que se realizan de forma inconsciente, pero implican una carga afectiva, motivacional, que incide no solo en las relaciones maestro-estudiante sino en el despliegue de las capacidades de estos últimos. Se demuestra aquí la necesidad de estudiar este tipo de intercambios para establecer las formas de vínculo que promueven y las formas como inciden en la configuración de las subjetividades. Por otra parte, Rojas (2011) presenta la siguiente situación que ilustra el problema de las relaciones de una escuela inclusiva en Ecuador:

Lo que llama la atención es que en el día a día la idea de inclusión se entiende en términos de tener la diferencia en la escuela. Y esa diferencia está bien enmarcada en términos de identificar al otro que no es el nosotros, que no soy yo. Más allá de eso, y de abrir espacios para ratificar esas diferenciaciones, no existe la actitud de conocer, de generar realmente un espacio de diálogo mutuo. Y esto se reafirma cuando se dicen los nombres de los niños y niñas indígenas a quienes, además del grado se indica la región de dónde vienen; contrario

a eso, los niños y las niñas se les identifica por el tipo de discapacidad y sus nombres se pierden en la memoria de la docente, pero también en la existencia real de cómo se entiende al otro/a (p. 67).

Por ello, se afirma la necesidad de comprender y proponer la inclusión educativa desde la experiencia del vínculo, porque es desde allí donde se expresa lo humano, la posibilidad de acoger y ser con el otro, tal como lo propone Skliar (2010), cuando se pregunta si es posible enseñar a vivir.

En la quinta tendencia se presentan investigaciones sobre la formación de los profesores, el trabajo de Yarza (2011), muestra una revisión histórica sobre “la formación de maestros para anormales en el periodo 1870- 1940”, describe la época que abarca el nacimiento de la educación especial en Europa, sus desarrollos apoyados en una pretensión científica, las prácticas de higienización y los desarrollos que en Colombia se presentan. El autor muestra el curso de la atención a la población con discapacidad en términos del surgimiento y decadencia de los educadores especiales, el posicionamiento de una nueva categoría de estudiantes: los vulnerables y la necesidad de formación de maestros para lo que él denomina la gobernabilidad de esta población.

Desde otras preguntas de investigación emerge el cuestionamiento de los profesores en los diferentes niveles, quienes argumentan sobre su escasa o nula formación para trabajar con estudiantes con discapacidad, por ello, los estudios de Serrato (2014) y De Oliveira (2012), expresan la necesidad de una formación desde los inicios de la profesión docente en competencias que les permitan desempeñarse en la atención y comprensión de la diversidad.

Skliar (2010) cuestiona esta postura de los profesores y llama la atención más bien sobre la necesidad de realizar “pequeños gestos”, no “grandes hazañas heroicas”, gestos situados

en posturas éticas que permitan pensar pedagógicamente que pasa entre nosotros sin señalar al otro por su diferencia. Por otra parte, Vélez (2013) presenta un estudio sobre la educación inclusiva en docentes en formación, demostrando que estos tienen una actitud positiva frente a estos procesos, hecho que puede redundar en prácticas pedagógicas con un mayor grado de vínculo para las futuras generaciones. En esta tendencia se advierte que al menos en Colombia, los programas de formación docente cuentan con cátedras en perspectiva incluyente y la nueva normatividad sobre renovación de registros calificados atiende a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional sobre Inclusión en Educación Superior.

### **A modo de cierre para otras aperturas**

Frente a los problemas que afrontan las personas con discapacidad para acceder a la educación, a la salud, a la recreación y a otros bienes de la humanidad, es importante continuar con la divulgación de las líneas de acción propuestas desde los organismos internacionales (ONU, UNESCO, UNICEF), e implementadas por los Estados a través de diferentes normativas, para que dichas orientaciones sean comprendidas e implementadas en aras de garantizar el acceso a sus derechos, además, para favorecer su proceso de acogida en los centros educativos y para promover su calidad de vida.

También es necesario comprender que la inclusión educativa es una apuesta, producto de la creciente interdependencia global que un proyecto del orden local. Por ello, demanda que sea interpelada desde las necesidades particulares de los contextos y de las diferentes poblaciones, para hacer vida los enfoques diferenciales en la aplicación del derecho a la educación. Por tanto, entender que más allá de las metas propuestas por los diferentes organismos internacionales al respecto de la educación para todos, es pertinente retomar la vivencia de la inclusión en los ámbitos escolares para proponer acciones encaminadas a mejorar permanentemente

el proceso descubriendo lenguajes pedagógicos que lo posibiliten.

De acuerdo con las investigaciones rastreadas sobre la inclusión educativa en el entorno escolar, se observa como en la generalidad, se retoman las normativas existentes al respecto como una forma de advertir su legitimidad, como una forma de explicar desde lo institucional la validez de esta. Se puede aventurar la idea que en cada uno de los lugares en los cuales se realizaron los estudios, existe resistencia al proceso, por ello es necesario reclamar el apoyo de la voz autorizada de los organismos internacionales y de las políticas nacionales para validarlo. Entonces, a partir de allí, problematizar la gestión escolar, las relaciones escolares, el papel de los maestros, las capacidades y necesidades de los estudiantes, la posibilidad que tienen estos estudiantes para ser sujetos participantes activos dentro de las comunidades educativas en términos de la socialización y el aprendizaje, es decir como sujetos pedagógicos.

En estas investigaciones se encuentran elementos importantes que permiten pensar las relaciones en el ámbito escolar. Derivadas de ellas las experiencias del vínculo en los procesos de inclusión educativa permiten reflexionar sobre como a través de la interacción se van configurando y reconfigurando las subjetividades de maestros y estudiantes dado que en la cotidianidad de la acción pedagógica unos y otros se afectan. Por tanto, es importante establecer cómo se instituyen estas relaciones vinculares, cómo se juegan estas relaciones en los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes y cómo permiten potenciar a cada uno desde su condición humana.

Se aprecia en las investigaciones una serie de voces reflexivas que pasan de lo normativo a una postura ética, destaca entre ellas la de Skliar (2010) quien demanda asumir la inclusión educativa desde un discurso de lo ético, de responsabilizarse del otro a través de la noción de acogida, para llenar de significado el enfo-



que prescriptivo de las políticas. Igualmente, importante desde la ética la propuesta de Honet sobre el reconocimiento del otro.

Sobresale también, en la perspectiva de la construcción del vínculo educativo, la relación entre enseñante y aprendiz, la emergencia de un sujeto pedagógico entendido este como la persona “que tiene una existencia, un modo de ser, un modo de vida” (Echeverri, 2015, p. 268) que es afectado y afecta al otro en la dinámica de las relaciones que se producen en el acto educativo, así la noción de subjetividad e intersubjetividad cobra potencia, en la pregunta que Skliar nos presenta sobre si ¿es posible enseñar a vivir? Desde este interrogante se propone desde la pedagogía de la alteridad al acudir al encuentro del otro y configurar un *nosotros* como lo propone Ortega (2012), permitiendo un diálogo, un encuentro, una visibilización de las problemáticas, pero a la vez una búsqueda activa de soluciones, una apuesta al trabajo colectivo en donde sea el encuentro y no la exclusión, lo que permita configurar procesos incluyentes en educación.

## Notas

<sup>1</sup> La organización de las naciones unidas (ONU) se configura como el principal organismo internacional orientado a promover la paz y el progreso social y económico entre los países que lo conforman. Se instituye en 1945, luego de finalizada la segunda guerra mundial. Cuenta con organismos intergubernamentales que apoyan su labor, pero que se desempeñan en forma autónoma entre ellos el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) que trabaja en pro de garantizar los derechos de la infancia y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO como organismo que promueve el diálogo intercultural para fomentar la paz, la erradicación de la pobreza y el desarrollo sostenible (entre muchos de sus objetivos) a través de la educación, la ciencia y la cultura. Desde estas intencionalidades los organismos

internacionales se plantean proyectos que muestran las profundas desigualdades que existen entre los grupos poblacionales en las diferentes regiones del mundo.

<sup>2</sup> Por ejemplo, las Declaraciones de Jomtien y Dakar sugieren líneas de acción para lograr la Educación para todos, pero los países pueden adoptar, o no, estas orientaciones en su Política Educativa, en tanto que la Convención sobre derechos para personas con discapacidad, en caso de haber sido suscrita y ratificada por el país miembro, es de obligatorio cumplimiento.

<sup>3</sup> Se enuncia como sistema educativo formal porque al menos en Colombia esta es la denominación que adquiere, se compone de un nivel preescolar, un nivel de básica (primaria y secundaria), un nivel de media y un nivel de educación superior. En algunos textos aluden a la educación regular, también a la educación ordinaria.

<sup>4</sup> Consultar el siguiente enlace: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/microsistios/1752/w3-article-348383.html>

<sup>5</sup> Los documentos presentados por el MEN a la comunidad educativa son: Un primer texto denominado: “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, en él se ofrecen referentes teóricos sobre la discapacidad y herramientas pedagógicas para la intervención; un segundo documento sobre orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales y un tercer documento que trata sobre las orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.

<sup>6</sup> Consultar el siguiente enlace: <http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/educacion-incluyente>

<sup>7</sup> Relator de la Organización de las Naciones Unidas para discapacidad.

especial. *Revista Praxis Educativa*, (17), 74-85.

## Referencias

Ainscow, y Echeita, (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. [Ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en mayo de 2010]. Granada, España.

Bandeira, (2014). Entre mantenimiento y cambio: un análisis de los primeros años de la Convención de las Naciones Unidas sobre personas con discapacidad. En Beltrão et al., (Eds.). *Derechos humanos de los grupos vulnerables*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona: Red de Derechos humanos y Educación Superior.

Beltrán, M. (2014). *Puerto Rico: La inclusión de la diversidad en el salón de clases del sistema público de enseñanza*. [Tesis Doctoral] Universidad de Puerto Rico, Recinto Río de Piedras.

Bersanelli, S. (2008). La Gestión pública para una Educación Inclusiva, *Revista REICE*, 6(2), 58-70.

Both, y Ainscow. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de saberes académicos*. UNESCO. CSIE.

Brasil. Ley No. 9394, 1996, la cual establece las directivas y bases de la educación nacional. *Diário Oficial*, 1996-12-23, No. 248. Presidencia de la República de Brasil, 20 de diciembre de 1996.

Castro, S. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela

Chile. Decreto 1 del 2000. Reglamenta capítulo II título IV de la Ley No. 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. *Diario Oficial*, 11.02.2000. Presidencia de la República de Chile- Ministerio de Educación, 11 de febrero del 2000.

Chile. Ley No 19.284 de 1994. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Congreso Nacional de Chile, *Diario Oficial*, 14.01.1994. Ministerio de Planificación y Cooperación, 14 de enero de 1994.

Constitución Política de la República Federativa del Brasil, 1988. Recuperado de: [http://www.redipd.org/legislacion/common/legislacion/Brasil/constitucion\\_brasil\\_1988.pdf](http://www.redipd.org/legislacion/common/legislacion/Brasil/constitucion_brasil_1988.pdf)

Constitución Política de la República del Ecuador (2008).

Constitución Política de la República de Chile (1980).

Constitución Política de Colombia (1991). República de Colombia.

Cotrina, (2009). Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de las personas con discapacidad. En Samaniego, P (Ed.). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.

Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales

- en el marco de la educación inclusiva. Ministerio de Educación Nacional-[MEN], 09 de febrero de 2009.
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.340. Presidencia de la República de Colombia, 29 de agosto de 2017.
- De Oliveira, C. (2012). *Meta conocimiento de los mecanismos comunicacionales no-verbales del profesorado en el aula inclusiva: análisis de las respuestas dadas a alumnos con NEE*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura. España.
- Echeverri, S. J. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Fernández-Batanero, et al. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Revista Estudios sobre Educación*. (24), 83-102.
- Fernández-Moreno, C. (2011). *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento*. [Tesis Doctoral]. Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – CINDE.
- Gobierno de la República del Ecuador. Reglamento de Educación Especial. Registro Oficial No. 496 de 2002, 17 de enero de 2000.
- Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. [Tesis Doctoral]. Universidad Huelva. España.
- Inza, A., et al. (2013). Las personas con discapacidad intelectual como protagonistas del proceso inclusivo. *Revista de Relaciones Laborales: Lan Harremanak*. (29), 217-228.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. Congreso de la República de Colombia, febrero 08 de 1994.
- Ley 762 de 2002. Por la cual se aprueba y se suscribe la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”. Diario Oficial No. 44889. Congreso de la República de Colombia. 31 de julio del 2002.
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No.48717. Congreso de la República de Colombia, 27 de febrero de 2013.
- Martínez, B., y Orozco, T. (2015). Educación: Un campo de agenciamiento. En Echeverri S, J. (Ed.). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Meza G. C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de Profesionales y Padres*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca. España.
- Monteiro, (2014). Asegurando el goce de los derechos en condiciones de igualdad: derechos humanos de las personas con discapacidad – contexto general. En Beltrão, et al. (Ed.). *Derechos humanos de los grupos vulnerables*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. Dhes. Red de Derechos humanos y Educación Superior.
- Moreno, A. M. (2007). *Políticas y concepciones en Discapacidad un binomio por explorar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Morlachetti. (2014). La Convención sobre los Derechos del Niño y la protección de la infancia en la normativa internacional de derechos humanos. En Beltrão, et al. (Ed.). *Derechos humanos de los grupos vulnerables*. Barcelona: Red de Derechos humanos y Educación Superior.
- Nirje y Wolfensberger. (1991). La integración de los niños discapacitados a la educación común. En Van Steenlandt (Ed.). Santiago de Chile: UNESCO.
- Organización de Estados Americanos-[OEA]. (1999). Convención Americana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas-[ONU]. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas-[ONU]. (1982). Resolución 37/52, de 3 de diciembre de 1982, aprobación del Programa de Acción Mundial para los impedidos.
- Organización de las Naciones Unidas-[ONU]. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas-[ONU]. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, (CDPD). Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-[UNESCO]. (1990). Declaración mundial sobre Educación para todos. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/marco\\_jomtien.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-[UNESCO]. (1994). Declaración de Salamanca. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-[UNESCO]. (2013). Informe Educación para Todos. París: Autor.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos -Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (35).
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M., y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16157/18116>
- Pabón, R. (2011). La inclusión educativa, ¿utopía o realidad? Recuperado de: [http://www.academia.edu/4182317/LA\\_INCLUSI%C3%93N\\_EDUCATIVA\\_UTOP%C3%8DA\\_O\\_REALIDAD](http://www.academia.edu/4182317/LA_INCLUSI%C3%93N_EDUCATIVA_UTOP%C3%8DA_O_REALIDAD).
- Parra, D. C. (2004). *Derechos Humanos y Discapacidad*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Parrilla, L (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Recuperado <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistade-educacion/articulos327/re3270210520.pdf>
- República de Argentina. (1994). Constitución de la Nación Argentina. Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación.
- República de Argentina. (2006) Ley de Educación Nacional No. 26.206. Recuperado de: [www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Leyes/ley26206\\_de\\_educ\\_nacional.doc](http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Leyes/ley26206_de_educ_nacional.doc)
- Resolución 2565 de 2003, Por la cual se establecen parámetros y criterios para

- la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación Nacional, 24 de octubre de 2003.
- Rojas, S. (2011). Escuela, ¿proyecto social para la diferencia? Imaginarios y prácticas sociales de la discapacidad. En Andrade X. (Ed.). *Discapacidades en Ecuador: perspectivas críticas, miradas etnográficas*. Ecuador: FLACSO.
- Samaniego, P. (2009). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. *Análisis de situación*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Sánchez-Teruel, D. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista REOP*, 24(2), 24-36.
- Serrato, L. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Actualidades Educativas*, 14(3), 1-25.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Revista Política y Sociedad*, 47(1), 153-164.
- Vega, L. (2012). Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en Centros Educativos. [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla. España.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista FOLIOS* (37), 95-113.
- Yandún, A. (2010). Necesidades humanas fundamentales de las personas en situación de discapacidad desde la relación individuo-entorno. [Tesis de Maestría]. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.
- Yarza, A. (2011). Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940. [Tesis de Maestría]. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.