



Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

ISSN: 2590-7476

revista.educacionypedagogia@unicesmag.edu.co

Universidad Cesmag

Colombia

Viloria-Rivera, Manuel-Andrés
Inclusión educativa: un análisis desde el enfoque de matriz sectorial
Revista Electrónica en Educación y Pedagogía,
vol. 6, núm. 11, 2022, Julio-Diciembre, pp. 166-183
Universidad Cesmag
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061112>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573974926011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.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

Inclusión educativa: un análisis desde el enfoque de matriz sectorial¹

Manuel-Andrés Viloria - Rivera^{2*}

Universidad de Córdoba, Colombia

*Autor de correspondencia: mvloria2810@gmail.com

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO /TO REFERENCE THIS ARTICLE /PARA CITAR ESTE ARTIGO

Viloria-Rivera, M. (2022). Inclusión educativa: un análisis desde el enfoque de matriz sectorial. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 166-183 doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061112>

Recibido: marzo, 12 de 2022

Revisado: abril, 2 de 2022

Aceptado: junio, 14 de 2022

Resumen: El análisis de las políticas públicas constituye un importante enfoque teórico para la comprensión de los procesos sociales que éstas regulan. En este artículo se abordó el análisis de la política pública de educación inclusiva desde el enfoque de matriz sectorial de Yves Surel (2008) partiendo del Decreto 1421 de 2017, cuya promulgación y entrada en vigencia se entendió como la culminación del tránsito de la educación especial a la educación inclusiva en el sistema educativo colombiano. El objetivo fue analizar la concepción que de educación inclusiva subyace a los documentos normativos curriculares que orientan el proceso de educación inclusiva en nuestro país, en el marco de un proceso de reflexión sobre la práctica educativa del autor utilizando la metodología fenomenológica-hermenéutica de Max Van Manen. Se exploraron las problemáticas que para la práctica pedagógica concreta trajo la aplicación de la política de inclusión educativa desde una perspectiva amplia de la Didáctica de las Ciencias Sociales y se concluyó que la política pública de inclusión educativa no cuenta con las condiciones teóricas que Surel plantea como necesarias para su aplicación exitosa, análogas estas a las de emergencia y consolidación de un paradigma

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación *Fenomenología de la inclusión educativa: La enseñanza de los componentes espaciales de las Ciencias Sociales a estudiantes invidentes en la ciudad de Montería*, para obtener el título de Magister en Ciencias Sociales en la Universidad de Córdoba, Colombia.

² Estudiante de maestría en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba. Docente de Ciencias Sociales, Institución Educativa Antonia Santos, Profesor Auxiliar adscrito al departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7697-0375>. E-mail: mvloria2810@gmail.com. Montería, Córdoba, Colombia.

científico, tal y como se conciben en la obra de Thomas Kuhn (1978). Todo esto en el marco de la necesaria reflexión que sobre la aplicación de la política de educación inclusiva se requiere en nuestro país, desde el aula como espacio en que tiene lugar el proceso inclusivo.

Palabras clave: educación inclusiva, política pública, práctica pedagógica. (Tesauros)

Educational inclusion: an analysis from the sectoral matrix approach

Abstract: The analysis of public policies becomes an important theoretical approach that helps to understand the social processes that they regulate. This article addressed the analysis of the public policy of inclusive education from the sectoral matrix approach of Yves Surel (2008) based on Decree 1421 of 2017, whose promulgation and entry into force was understood as the culmination of the transition from special education to inclusive education in the Colombian educational system. The objective was to analyze the conception of inclusive education underlying the curricular normative documents that guide the process of inclusive education in our country, within the framework of a reflection process on the author's educational practice using the phenomenological-hermeneutic methodology of Max Van Manen. The problems that the application of the educational inclusion policy brought to the pedagogical practice from a broad perspective of the Didactics of the Social Sciences were explored and it was concluded that the public policy of educational inclusion does not have the theoretical conditions that Surel poses as necessary for its successful application, which are similar to those of emergence and consolidation of a scientific paradigm, as conceived in the work of Thomas Kuhn (1978). All this within the framework of the necessary reflection on the application of inclusive education policy that is required in our country from the classroom as a space in which the inclusive process takes place.

Keywords: inclusive education, public policy, pedagogical practice. (Thesaurus)

Inclusão educativa: uma análise a partir de uma abordagem de matriz setorial

Resumo: A análise das políticas públicas é uma importante abordagem teórica para a compreensão dos processos sociais que elas regulam. Este artigo analisa a política pública de educação inclusiva a partir da abordagem de matriz setorial de Yves Surel (2008) com base no Decreto 1421 de 2017, cuja promulgação e entrada em vigor foi entendida como o culminar da transição da educação especial para a educação inclusiva no sistema educativo colombiano. O objetivo era analisar a concepção de educação inclusiva que está subjacente aos documentos curriculares normativos que orientam o processo de educação inclusiva em nosso país, no âmbito de um processo de reflexão sobre a prática educativa do autor utilizando a metodologia fenomenológica-hermenêutica de Max Van Manen. Exploramos os problemas que para a prática pedagógica concreta trouxe a aplicação da política de inclusão educativa a partir de uma perspectiva ampla da Didática das Ciências Sociais e concluímos que a política pública de inclusão educacional não tem as condições teóricas que Surel propõe como necessárias para sua aplicação bem sucedida, análogas às de emergência e consolidação de um paradigma científico, tal como concebido na obra de Thomas Kuhn (1978). Tudo isso no âmbito da reflexão necessária sobre a aplicação da política de educação inclusiva exigida em nosso país, a partir da sala de aula como o espaço em que o processo inclusivo se desenvolve.

Palavras-chave: ucação inclusiva, política pública, prática pedagógica. (Tesauros)

Introducción

El 29 de agosto de 2017 el Ministerio de Educación Nacional, promulgó el Decreto 1421 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (p. 1). Esta norma representa la culminación, por lo menos en lo atinente a la regulación del sistema educativo, de la transición de un enfoque de educación especial, segregada, a un enfoque de educación inclusiva, transición ésta que había sido ordenada por la Corte Constitucional mediante sentencia T-051 de 2011. Esta sentencia es un punto de quiebre en la formulación de la política pública de inclusión educativa en nuestro país, que empezará con la promulgación del decreto 366 de 2009, que introduce la definición de estudiante en situación de discapacidad (MEN, 2009), a pesar de lo cual se seguía vulnerando el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad, que tenían que recurrir a la tutela para exigirlo (Sáenz, 2012, como se citó en Vázquez-Orjuela, 2015).

Con este marco legal, este texto busca desarrollar un proceso hermenéutico que posibilite la comprensión de la política pública de educación inclusiva, como paso previo necesario para su contraste con la práctica pedagógica en entornos inclusivos, a partir del enfoque de *Matriz Sectorial* de Yves Surel (2008) fundamentado en la *Matriz Disciplinar* de Thomas Kuhn (1978) y con la aplicación del método *Fenomenológico-Hermenéutico* de Max Van Manen (2003). Como resultado de este proceso se presenta el análisis de los elementos constitutivos de la Política Pública de Educación Inclusiva en nuestro País, de acuerdo con el mencionado enfoque de Matriz Sectorial, tales elementos permiten la valoración de la política pública en términos críticos y desde la propia práctica pedagógica.

Los elementos identificados a partir del análisis se expresan en los términos del enfoque de Matriz Sectorial, análogo como ya ha sido dicho, a los de la Matriz Disciplinaria, de la siguiente manera:

Como *Principios Metafísicos Generales* se identifican el ideal comeniano de *enseñar todo a todos* (Narodowski, 2008) y el concepto de Necesidades Educativas Especiales; como *Hipótesis* de la matriz sectorial se analizan la transformación institucional como elección gubernamental para la introducción de la inclusión educativa en la realidad áulica, la nominación y la objetivación de la diferencia, como sustentos de tal proceso de transformación; de lo anterior se desprende como *Metodología* de la matriz sectorial la reingeniería institucional del sector educativo por parte del Estado colombiano, en relación con los procesos de inclusión, esta Metodología se expresa a través de tres *Instrumentos y Herramientas* como son: la publicación del Decreto 1421 de 2017 como norma reguladora que ‘convierte’ el sector educativo en inclusivo de acuerdo a unos plazos definidos por la misma norma; el establecimiento de relaciones interinstitucionales de cara a la puesta en práctica de la educación inclusiva en las instituciones educativas, mediante lo que el mismo Decreto 1421 denomina Esquema de Atención Educativa, y por último, la introducción de un instrumento de planeación curricular dirigido específicamente a los estudiantes en condición de discapacidad denominado Plan Individual de Ajustes Razonables. De igual manera, se analiza la política pública de educación inclusiva, como matriz sectorial, en clave de los efectos que según Surel (2008) debe esta tener, es decir, la *función estructurante*, la *definición de un sentido colectivamente legítimo* y el *progreso social* como producto de la aplicación de la política pública. Lo anterior, para concluir que la aplicación de esta política pública convierte a las aulas de clase en espacios en que se reedita la desigualdad, donde además se convierte al currículo oficial en un centro hacia el que son *incluidos* los estudiantes en condición de discapacidad, de tal manera que, la flexibilidad curricular y los ajustes razonables se convierten en un ejercicio de biomecánica curricular.

Metodología

El método fenomenológico-hermenéutico y el enfoque de Matriz sectorial

Explica Kuhn (1978) que una revolución científica, es decir, la emergencia y consolidación de un nuevo paradigma en la ciencia, pasa por una serie de etapas a las que denomina periodo vago o precientífico, etapa de ciencia normal y periodo de crisis, en un proceso cíclico que garantiza el movimiento dialéctico de la ciencia en su conjunto; además, señala que un paradigma en sí mismo está compuesto por cuatro elementos a los que da los nombres de principios metafísicos generales, hipótesis, metodologías e instrumentos específicos.

Al establecer una analogía con los paradigmas, Surel (2008) señala que “se logra una explicación del papel de las políticas públicas en el proceso de categorización cognitiva y de construcción social de la realidad en el seno de un espacio marcado por una asignación de recursos (...)” (p. 45).

El abordaje hermenéutico y el enfoque de matriz sectorial aparecen como pertinentes en la medida en que, a partir de su promulgación, el Decreto 1421 de 2017 se constituyó en el orientador-regulador de los procesos educativos dirigidos a estudiantes con alguna necesidad educativa especial, enmarcándose en el paradigma de la inclusión como contraparte de la segregación que significaban las otras modalidades de atención educativa a esta población.

El Decreto 1421 de 2017 fue sometido a un proceso de interpretación en clave hermenéutica utilizando como cedazo la estructura de cuatro elementos que integran, según Surel (2008), una política pública o Matriz Sectorial y que este autor toma de *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Kuhn (1978).

Cada uno de estos elementos fue rastreado en la experiencia pedagógica del autor entre los años 2015 y 2018, antes y después de la promulgación del Decreto 1421 de 2017, en una institución educativa de la ciudad de Montería orientando el área de Ciencias Sociales, en cursos con presencia de estudiantes en condición de discapacidad visual y que fue recogida en diarios de campo y entrevistas en profundidad desarrolladas con un estudiante invidente, en particular, durante el curso del proceso de investigación titulado *Fenomenología de la inclusión educativa de estudiantes invidentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ciudad de Montería*.

Como parte del proceso de investigación fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003), esta experiencia fue sometida a un proceso de reconstrucción fenomenológica en el que salieron a relucir los principios metafísicos generales, las hipótesis, las metodologías y los instrumentos y herramientas que integran la Matriz Sectorial Educación Inclusiva y con las cuales se pretende la regulación del campo educativo de cara a la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad.

La comprensión de la política pública de educación inclusiva es un proceso clave en el necesario debate que sobre su aplicación debe desarrollarse en los campos de la Pedagogía, la Didáctica y las Ciencias Sociales, de tal manera que, esta sea orientada por la cabal comprensión de los postulados teóricos subyacentes.

Resultados

La Matriz Sectorial Educación Inclusiva. Los elementos constitutivos de la política pública

1. Principios metafísicos generales

Leyendo a Kuhn, Surel afirma que “en el campo de las políticas públicas los principios metafísicos generales integran algunas indicaciones abstractas relativamente simples sobre los modos de funcionamiento de la sociedad (...) constituyendo un conjunto de meta-imagen social(es) colectivamente legítima(s)” (p. 45).

Considerada como matriz sectorial, la educación inclusiva encuentra sustento teórico en dos principios metafísicos generales que, según Surel (2008) “designan las operaciones más generales de categorización y de definición de la realidad, y, en consecuencia, son distintas de las normas de acción apropiadas” (p. 45), estos principios generales son, a nuestro juicio, los siguientes:

1.1. Enseñar todo a todos. La emergencia de la educación inclusiva como paradigma que sustenta toda una nueva organización de los sistemas educativos nacionales y orientador de una práctica educativa radicalmente diferente, comienza por el posicionamiento de una idea sencilla que se extrae de la *Didáctica Magna* y cuya interpretación posibilita la construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos. Al superar la idea de una educación dirigida a las élites y, aún, de una educación dirigida a determinados sectores de la población, los gobiernos han ido siendo movilizados hacia un lugar común en que se debe:

Pensar en una verdadera transformación de los sistemas educativos, con la capacidad de brindar educación de calidad y en igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, a partir de reconocer de forma positiva las diferencias y hacer de estas una oportunidad de enriquecimiento en las aulas. (Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 66)

Esta premisa es lo que identificamos con el principio comeniano de *enseñar todo a todos*, que implica necesariamente que los sistemas educativos se sustenten en una valoración positiva de las diferencias, a la que se considere no bajo la óptica de la normalización, esto es, desde la perspectiva de que aun cuando se parte de diferentes condiciones sociales, culturales, de género, físicas, motrices o cognitivas, todos los estudiantes deben ser encaminados a un modelo de estudiante-ciudadano cuyo alcance implica el éxito o fracaso del proceso formador.

La valoración positiva de las diferencias implica por el contrario “un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado avanzando hacia una educación de calidad para todos, haciendo énfasis en el valor positivo de la diferencia” (Murillo y Hernández, 2011, como se citó en Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 66). Este énfasis en la diversidad como riqueza se constituye en la característica fundamental de los procesos inclusivos en la medida en que configura sistemas educativos que se adaptan a las múltiples y disímiles necesidades de los estudiantes, beneficiando no sólo al estudiante que presenta la Necesidad Educativa Especial sino a todo el conjunto de estudiantes (Parra, 2010, como se citó en Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 66).

El principio comeniano de *enseñar todo a todos* permite entonces conceptualizar un modelo de educación para todos, etiquetado como educación inclusiva, que implica que independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales “todos los niños de una comunidad aprendan juntos, incluyendo a aquellos que presenten alguna discapacidad” (Parra, 2010, p. 77).

Además, afirma Parra (2010) que la educación inclusiva implica necesariamente que la escuela elimine los requisitos de entrada y mecanismos de selección y discriminación que bajo anteriores paradigmas posibilitaban la ‘organización’ del estudiantado de acuerdo con diferentes criterios. Esta eliminación posibilita que se hagan realmente efectivos los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades, así como a la participación de todos los niños y niñas de una comunidad, haciendo efectivo el objetivo de que sea la educación la que se adapta a las necesidades del niño y no al revés; esta

adaptación se refiere no sólo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, sino que implica necesariamente a todos los estudiantes.

Enseñar todo a todos significa entonces que la educación debe normalizar la diferencia y propender por constituirse sobre la base de la idea de que estas no solo son normales, sino deseables y constituyen la riqueza de todo sistema educativo.

De esta manera, se contempla el enfoque de ver la diferencia como “normal” y dar lugar al desarrollo de sistemas educativos que puedan responder a la diversidad; en otras palabras, las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y deben tener la capacidad de educar a todos los niños y niñas de su comunidad. (Parra, 2010, p. 78)

El principio de *enseñar todo a todos*, configura entonces un paradigma que propende por la eliminación de las barreras que históricamente han dificultado el acceso de algunos grupos o individuos a la educación, de tal manera que la educación inclusiva se entiende como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (Booth y Ainscow, 2002, como se citó en Hernández y Velásquez, 2016, p. 497). De esta manera, la inclusión educativa se define como:

Una experiencia social ampliamente compartida, en donde se requiere la participación activa de la sociedad por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades que se ofrecen a los individuos en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para cada uno de los ciudadanos. (ED/BIE/CONFINTED, 2008, como se citó en Hernández y Velásquez, 2016, p. 499)

1.2. Necesidades Educativas Especiales. El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) configura el principio general que permite la construcción de procesos educativos basados en la idea de que la diferencia y la diversidad antes que un obstáculo, constituyen una riqueza, de tal manera que “asume que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación” (Aguilar et al., 2010, como se citó en Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 65).

A partir del concepto de NEE, las diferencias entre los estudiantes dejan de ser consideradas obstáculos para su adaptación al sistema educativo y empiezan a ser entendidas como un reto para el mismo sistema educativo, en el entendido de que es este el que debe adaptarse a ellas y aceptar “al individuo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndole los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades” (Parra, 2010, como se citó en Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 65). Es con base en el concepto de NEE cuando desde el llamado informe Warnok en 1978 y teóricamente situados en la noción de normalización, se abre camino el paradigma de educación inclusiva. Estas consideraciones configuran un principio en el que en términos generales:

Se considera que un estudiante presenta NEE cuando por “una amplia variedad de razones” muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. (Margarita y Valenzuela, 2015, p. 43)

Esta consideración teórica, proveniente “del uso de clasificaciones médicas de trastornos o déficits, que se realizan en la evaluación diagnóstica de niños con dificultades de aprendizaje” (Margarita y Valenzuela, 2015, p. 43), habiendo sido apropiada por la Pedagogía, se constituye en el soporte teórico para la eliminación misma de las clasificaciones diferenciadoras al interior del aula de clases y para el avance hacia un sistema educativo adaptable a las diferencias.

En este orden de ideas el principio de Necesidades Educativas Especiales pasó de caracterizar una manera de discriminar a los estudiantes para facilitar su integración y normalización, a definir las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa de recursos educativos específicos (Luque, 2009, p. 210). Así, el principio de Necesidades Educativas Especiales se flexibiliza hasta constituirse en una noción que hace hincapié en el contexto, servicios y apoyos, como elementos de una respuesta educativa específica y adecuada al alumnado (Luque, 2009, p. 211) y no solamente en la discapacidad o marginalidad social del estudiante.

El principio de Necesidades Educativas Especiales vincula, además, el proceso de emergencia de la *Matriz Sectorial Educación Inclusiva* en nuestro país, con procesos análogos llevados a cabo en otros países de la región y, con los análisis teóricos de estos procesos en países como Ecuador (Guerra, 2018), Brasil (Castellanos, 2018), también, como herramienta teórica de análisis de este tipo de procesos, se hace presente.

Afirmamos entonces que, como política pública la inclusión educativa se sustenta en dos principios metafísicos generales a los que hemos denominado: el principio de enseñar todo a todos y el principio de Necesidades Educativas Especiales. La importancia de considerarlos como tal radica en que, de acuerdo con el enfoque de Surel (2008) estos principios metafísicos generales juegan un papel estructurante de cara al sector que se pretende regular, por tanto, posibilitan la emergencia de constructos sociales que sirven como referencia para legitimar imágenes, actitudes o procesos colectivamente válidos en el sector de que se trate.

2. Hipótesis

“El segundo elemento de la matriz disciplinaria es el conjunto de axiomas, hipótesis o razonamientos que establecen un vínculo entre el sistema simbólico y el universo concreto” (Surel, 2008, p. 47). Las hipótesis, como elementos constitutivos de las políticas públicas en el enfoque de Surel, garantizan la operacionalización de los principios metafísicos generales, confiriendo a todo el sistema una orientación lógica capaz de dar cuenta de la realidad dada (Surel, 2008).

En el campo de la educación inclusiva, las hipótesis coinciden con aquellos elementos teóricos aún, que a partir de los principios de enseñar todo a todos y del concepto de Necesidades Educativas Especiales, los desarrollan de modo que les imprimen la capacidad de pasar de la teoría al mundo educativo concreto.

Para el rastreo de las hipótesis que operacionalizan la educación inclusiva en nuestro país, podemos tomar aquellos principios que, a través de las declaraciones de organismos multilaterales como la UNESCO, han sido introducidos en las legislaciones nacionales y constituyen la operacionalización de lo que se entiende por inclusión. En el caso colombiano, la norma recoge un conjunto de principios contenidos en el llamado bloque de constitucionalidad: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad (MEN, 2017).

De igual manera, se introducen los principios recogidos por la UNESCO en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, con los que se pretende orientar la acción educativa del Estado dirigida a las diferentes poblaciones cuyas condiciones particulares se enmarcan en los linderos de las Necesidades Educativas Especiales.

Estos elementos constituyen a nuestro parecer, la concreción de tres hipótesis claramente derivadas de los principios generales enunciados y las cuales constituyen la vía que se ha tomado en nuestro país para la operacionalización de la educación inclusiva.

2.1. Hipótesis de la transformación institucional. Parra (2010) afirma citando a Blanco (1999), Díaz (2003) y Naicker et al. (1996) que la educación inclusiva carece

de una definición universalmente aceptada, por lo que han surgido varias formas de abordarla y de tratar de llevarla a la práctica; las que clasifica fundamentalmente en dos grupos: las que consideran la educación inclusiva como el conjunto de transformaciones institucionales dirigidas a organizar una oferta educativa basada en las características y potencialidades de cada persona y las que consideran que la educación inclusiva más allá de transformaciones institucionales viéndola como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias que garantizar la construcción de procesos educativos basados en la adaptabilidad de estos, a la diferencia considerada como riqueza inherente a la educación misma.

Consideramos que nuestro país ha instituido como hipótesis de la matriz sectorial educación inclusiva, la de que las transformaciones institucionales progresivas garantizan el camino hacia un sistema educativo verdaderamente incluyente.

La distinción que se establece ya en Parra (2010) entre la orientación de transformación institucional y la de construcción filosófica no es menor, por el contrario, determina la forma que toma la educación inclusiva en un contexto educativo concreto.

La transformación institucional, representa la consideración de que la exclusión previa a la que han sido sometidos determinados sectores de la sociedad en lo educativo es producto del diseño institucional mismo, de donde se desprende que la introducción de ciertas herramientas institucionales, garantizará la inclusión de estos sectores.

Esta hipótesis determinará la forma que en nuestro país ha tomado la educación inclusiva, la cual se ha venido instalando a través de la publicación de normativas que han introducido poco a poco los conceptos y categorías en torno a los cuales gira, o debe girar un proceso inclusivo.

De esta hipótesis se desprende pues la forma en que el Estado, como garante y financiador del sistema educativo, aborda la transformación de las instituciones educativas del país en espacios para la educación inclusiva, dirigida no sólo a estudiantes en condición de discapacidad sino a otros sectores excluidos como los étnicos, afrodescendientes y sectores marginados en general.

2.2 Nominación. La Educación Inclusiva se nutre de unas consideraciones teóricas por lo general provenientes de las ciencias médicas y referidas a la clasificación del niño, niña o adolescente en relación con determinadas características, a partir de las cuales se lo diferencia de un conjunto imaginario de niños, niñas y adolescentes regulares, y es a partir de tal diferenciación como en nuestro país se concibe el proceso.

En ese sentido, lo que concebimos como educación inclusiva tiene su origen en la llamada educación integrada, en el marco de la cual se pretendía acercar al niño, niña o adolescente discapacitado a un cuerpo general de individuos de la sociedad, caracterizados por la ausencia de impedimentos físicos o cognitivos y que eran considerados normales o regulares.

Parra (2010) (citando a Bank-Mikkelsen, 1959) nos cuenta cómo en Dinamarca y Suecia en los 50's y 60's del siglo XX se concebía "la posibilidad de que los deficientes mentales (sic) lleven una existencia tan próxima a la normal como sea posible (...)" (p. 76) y se buscaba "hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad" (Nirje, 1969, como se citó en Parra, 2010, p. 76).

A partir de estas consideraciones teóricas se construyó eventualmente la noción de Necesidades Educativas Especiales, sin embargo, se mantuvo la consideración de que existe un cuerpo principal de la sociedad o una existencia normal a la que hay que tender en la medida de lo posible.

La nominación se fundamenta en una concepción teórica de inclusión que concibe la existencia de un centro formado por las personas regulares, lo que en los 50's y 60's daneses y suecos denominaban existencia normal o cuerpo principal de la sociedad. Alrededor de ese centro gravitan unos conjuntos de sujetos que han sido históricamente excluidos por diversos motivos, de tal manera que, el proceso de inclusión significaría un traer adentro, en el sentido de introducir a esos sujetos excluidos en el centro o en el cuerpo principal de la sociedad (Parra, 2010).

Para ese movimiento hacia adentro es necesaria la nominación, es decir, el agrupamiento de estos sujetos a partir de un relacionamiento centrado en la característica común que los ha excluido, de donde se desprende una noción inicial de estudiante con discapacidad recogida en el Decreto 1421 de 2017.

Esta definición, introducida en la normatividad como orientadora de las acciones afirmativas que se realizarán en aras de la inclusión de las personas que quedan nominadas así, se bifurca en tantas limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial como existen en la sociedad y, además, en su interacción con las barreras actitudinales, institucionales, de infraestructura, entre otras, que puedan existir en las instituciones educativas.

La nominación, sin embargo, no viene dada sólo por la definición previa de la institucionalidad, sino por la generación de grupos al interior de las comunidades educativas identificados no ya solamente como estudiantes, sino principalmente a partir de la característica limitante común: invidentes, sordomudos, movilidad reducida, discapacidades cognitivas, entre otras.

Esta nominación tiene unas implicaciones subjetivas, pues la inclusión basada en la nominación del sujeto excluido a partir de un único rasgo de su ser podría conllevar a situaciones de alienación en el sentido de destacar un único rasgo del sujeto en su relación con el otro, condicionándolo a ese único significante (Zamudio, 2013).

En consecuencia, la relación entre el sujeto a incluir y el resto de la comunidad, se desarrolla a partir de esa alienación producto de que su vinculación a tal grupo se da principalmente en razón de su rasgo distintivo.

La nominación de los sujetos por parte de la política pública no sólo causa la alienación de los mismos y una relación alienada con el grupo o comunidad, sino además la formación de *guetos* al interior de la sociedad, en tanto fomenta la agrupación de aquellos sujetos que comparten características nominadoras, que se constituyen en nuevos mecanismos de exclusión al interior de las instituciones supuestamente incluyentes.

Autores como Arturo Escobar plantean que por medio de las representaciones de aquello que señalamos como normal o anormal, es decir, por medio del control del conocimiento, de los términos con los que se nos induce a nombrar los fenómenos sociales, se dispersa un poder que mantiene en la marginalidad, precisamente a los sujetos y poblaciones a quienes se pretende salvar de la pobreza y del subdesarrollo, haciendo que los sujetos acepten reconocerse en términos negativos y no como productores de cultura en el lazo social que establecen. (Zamudio, 2013, p. 370)

Merced a la hipótesis nominativa, el niño, niña o adolescente que accede a nuestro sistema educativo en las condiciones descritas por el Decreto 1421 de 2017, es designado en el lenguaje de uso corriente entre profesores y directivos docentes, no ya sólo como estudiante, sino como *estudiante de inclusión*.

2.3. La objetivación de la diferencia. Graham y Slee (2005) (como se citó en Infante, 2010) afirman que:

Nociones limitadas y modelos de inclusión, como aquellos realizados a través de mecanismos que aseguran la objetivación de la diferencia individual, no sólo resultan en una más compleja e insidiosa exclusión, pero posiblemente funcionan en refinar la escuela como un campo de aplicación para el poder disciplinario. (pp. 289-290)

La objetivación de la diferencia es una hipótesis derivada de la nominación como acto previo a todo ejercicio de inclusión, de esta manera, el proceso de inclusión educativa no enfoca su análisis en el centro histórico del que han sido excluidos determinados sujetos al que se limita a llamar a la flexibilidad, sino que el centro del análisis y del cuestionamiento se encuentra en la diferencia, en la característica limitante y nominadora del sujeto excluido y, a partir de la cual, será incluido en un centro que, de esta forma, se convierte en una meta a alcanzar, “la objetivación de la diferencia entonces permite abordar la inclusión desde los alumnos que eran sujetos de prácticas de exclusión y oscurece el centro, dejándolo libre de cuestionamiento” (Infante, 2010, p. 290).

La objetivación de la diferencia como hipótesis de la Inclusión Educativa, se manifiesta en el poco o nulo cuestionamiento al que se somete el proceso educativo tal y como venía desarrollándose antes de la promulgación del Decreto 1421 de 2017, centrándose el análisis en la búsqueda de procesos que permitan a los estudiantes en condición de discapacidad, adaptarse a la realidad áulica dada.

De estas hipótesis, como operacionalizadoras de unos principios metafísicos generales ya enunciados, surgen entonces unas metodologías y unos instrumentos específicos que buscan la concreción práctica de la matriz sectorial.

3. Metodologías

En su matriz disciplinar Kuhn afirma que, la disposición práctica de las representaciones y de las leyes que se han deducido y su articulación a la realidad se hace a través de una metodología (o método) particular y que cada paradigma desarrolla métodos específicos que le son propios (Surel, 2008).

La aplicación de esta noción al ámbito de las políticas públicas, implica que existen unas metodologías precisas que surgen de los paradigmas en que se sustenta una matriz sectorial, en este campo, sin embargo, la aparente rigidez que Kuhn veía en la relación entre la metodología y los paradigmas no se da, de tal suerte que hay ciertas metodologías que buscan la validación de una política pública, a través de establecimiento de reglas claras para el relacionamiento entre el Estado y el sector concernido. De este modo, en el campo de las políticas públicas las metodologías son las que definen los tipos de relación que se consideran más apropiados en cada caso específico (Surel, 2008).

En el caso de la matriz sectorial educación inclusiva, podemos observar un cambio en el principio metodológico que guía la relación del Estado, a través de las instituciones educativas, con los niños, niñas y adolescentes clasificables de acuerdo con criterios médicos como diferentes o que presenten algunos de los impedimentos físicos, cognitivos o sociales que les dificultan alcanzar las metas que el mismo Estado pone a los estudiantes.

El Decreto 1421 de 2017 representa la culminación de ese proceso de cambio, que llevó al Estado de la metodología de educación especial segregada dirigida a estudiantes en condición de discapacidad a la educación inclusiva, pasando por un período de normalización o educación integradora, en que unas instituciones educativas en particular eran facultadas para atender población en condición de discapacidad y población ‘regular’.

En este sentido, la metodología usada por el Estado colombiano en el campo de la matriz sectorial educación inclusiva, ha sido la de reingeniería institucional, a partir

de la producción de normatividad reguladora con la que se pretenden introducir los cambios institucionales necesarios para la adecuación del sistema educativo a las necesidades educativas especiales, muy en la línea de la hipótesis de transformación institucional que arriba comentamos.

A partir de la promulgación del Decreto 1421 de 2017, el Estado colombiano impulsa la transformación del proceso educativo nacional no sólo a nivel de las aulas sino, inclusive, a nivel de la formación de profesionales para la docencia.

Los criterios teórico-conceptuales que sustentan la política pública de inclusión educativa se reflejan entonces en los documentos orientadores de la práctica pedagógica en las instituciones educativas, tales como, los Proyectos Educativos Institucionales, los Modelos Pedagógicos y los Planes de Área y Asignatura, que deben ahora considerar la posibilidad de que en sus aulas haya estudiantes con diversas necesidades educativas especiales.

Se reflejan también en la puesta en marcha de procesos formativos para los docentes en ejercicio, orientados a su preparación para la atención a estudiantes en condición de discapacidad. Capacitaciones dirigidas al aprendizaje, por parte de los profesores, del sistema de lecto-escritura Braille, la Lengua de Señas colombiana, estrategias didácticas concretas para garantizar la inclusión en el aula, etc., constituyen la concreción de este reflejo.

Y se reflejan, además, en la configuración curricular de los programas de Licenciatura en nuestro país, en los cuales aparecen contenidos y asignaturas orientadas a la formación de un maestro para la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

4. Instrumentos y herramientas

En el campo epistemológico, de acuerdo con Kuhn, los instrumentos completan el dispositivo global y hacen realidad, según un método particular, los principios y normas que forman el sustrato normativo y cognitivo del paradigma (Surel, 2008).

En el campo de las políticas públicas, definidos los métodos que guiarán el relacionamiento del Estado con el sector concernido, se abre un abanico prácticamente infinito de instrumentos con los cuales aquel concretará su visión del sector en la forma de una política pública reguladora de un aspecto particular.

Los gobiernos recurren a diversos instrumentos para validar y llevar a la práctica sus políticas públicas, conforme a la superestructura constitucional a la que se deban, por lo general, se trata de instrumentos legales del tipo plebiscitario, aprobatorio como las discusiones de una Ley en un congreso o la creación de instituciones con funciones específicas para la regulación del sector de que se trate (Surel, 2008).

En el terreno de la matriz sectorial educación inclusiva el Estado colombiano ha optado por tres instrumentos en específico:

- La publicación del Decreto 1421 de 2017 como norma reguladora que 'convierte' el sector educativo en inclusivo de acuerdo con unos plazos definidos por la misma norma.
- El establecimiento de relaciones interinstitucionales de cara a la puesta en práctica de la educación inclusiva en las instituciones educativas, mediante lo que el mismo Decreto 1421 denomina Esquema de Atención Educativa.
- Y por último, la introducción de un instrumento de planeación curricular dirigido específicamente a los estudiantes en condición de discapacidad denominado Plan Individual de Ajustes Razonables.

Estos son, a nuestro parecer, los instrumentos con los que el Estado busca legitimar su línea de acción en lo relacionado con la matriz sectorial de educación inclusiva. “La relación entre este último nivel instrumental y los otros elementos constitutivos de una política pública no es unívoca” (Surel, 2008, p. 51) sino que cada momento específico establece relaciones particularmente complejas, entre el instrumento que se privilegia y los principios e hipótesis que sustentan la matriz sectorial.

Estos instrumentos deben garantizar que el conjunto de la matriz sectorial cumpla unas funciones muy específicas relacionadas con la estructuración del sector concernido, la definición de sentidos colectivamente legítimos y el progreso social, a los cuales Surel (2008) denomina funciones o efectos de las políticas públicas.

Lo anterior, constituye la configuración teórica subyacente a la inclusión educativa, que aparece al ejercicio hermenéutico como política pública y como paradigma para la atención educativa a los estudiantes en condición de discapacidad, duplicidad que hemos encontrado coincidente con el enfoque de análisis de las políticas públicas de Surel (2008), el cual ha orientado el ejercicio interpretativo.

Siguiendo pues este enfoque de análisis, se nos presenta la necesidad de hablar de los efectos de esta política pública/paradigma, o dicho en la terminología *Sureliana/Kuhniana*, de esta matriz sectorial.

En este enfoque teórico, el éxito de una política pública, análogamente a lo que ocurre con los paradigmas científicos, se determina por la producción de tres efectos concretos en el campo que se pretende regular: La política pública/paradigma exitoso ejerce una función estructurante en el campo que pretende regular; la política pública/paradigma exitoso propicia la definición de un sentido colectivamente legítimo en el campo que pretende regular y, por último, la política pública/paradigma exitoso se constituye en fuente de progreso social.

Los esbozamos aquí a manera de conclusiones y como elementos que escapan a los objetivos de este trabajo pero que se constituyen en campos necesarios para el análisis de la inclusión educativa como política pública y su impacto efectivo en la realidad áulica de nuestro país. Cada elemento puede ser visto pues como una veta abierta al ejercicio investigativo de las Ciencias Sociales.

5. Funciones de la Política Pública

5.1. La Función Estructurante. Respecto a la función estructurante de una matriz sectorial Surel (2008) afirma que:

La noción de paradigma, en el sentido de producción de una política pública, entraña igualmente una cristalización de las relaciones de fuerza internas en el sector considerado. Esta acción estructurante contribuye a una distribución del poder en el seno del sector. (p. 60)

Esta cristalización de las relaciones de fuerza internas configura, en nuestro caso específico, el otorgamiento de un lugar en condiciones de igualdad a los estudiantes en condición de discapacidad dentro del sistema educativo y, a su vez, la configuración de nuevos papeles para los maestros y las instituciones educativas.

En ese sentido, una política pública tiene una doble función estructurante pues debe cristalizar unas relaciones de fuerza a nivel interno del sector concernido, y a su vez, debe permitirle relacionarse como sector con otros actores del proceso a nivel externo.

La función estructurante de una política pública se define entonces por la claridad de las funciones que le son propias a cada actor del proceso, contrastado con los intereses diversos en juego al interior del sector.

En el caso de la matriz sectorial educación inclusiva, las relaciones de fuerza al interior del sector educativo se traducen en funciones específicas de cada actor, incluyendo como elemento emergente a los estudiantes en condición de discapacidad visual, a los cuales se le garantiza el derecho a la educación en condiciones de igualdad. A nivel externo el papel regulador del Estado en el sector educativo toma cuerpo en la expedición del Decreto 1421 que, por lo menos en teoría, garantiza la educación inclusiva en el país.

La relación dialéctica entre la distribución de funciones a nivel interno y el Estado asumiendo el papel de garante de la educación de los colombianos, está mediada por dos elementos que hacen parte de la matriz y que caracterizan las relaciones de fuerza al interior del sector.

Por un lado, se encuentra la financiación estatal a los procesos de ajustes razonables y a la educación inclusiva en general, la cual, de acuerdo con el Decreto 1421, se tasa en un adicional del 20% de la inversión per-cápita en educación. Por otro lado, se encuentra la formación de los maestros y la aceptación de los paradigmas que sustentan la educación inclusiva.

En el primer aspecto, la percepción de la insuficiencia de los recursos adicionales que se invierten en la garantía efectiva de procesos educativos inclusivos, en contraste con las necesidades crecientes de tecnología y recursos didácticos adaptados a las necesidades educativas especiales, debilitan la posición del gobierno como promotor de una política pública y promueven una reacción de escepticismo o rechazo a la misma.

El segundo elemento, se solapa con la segunda función de las políticas públicas en tanto la formación de los maestros, de manera generalizada, bajo paradigmas educativos diferentes e inclusive contradictorios con la educación inclusiva, sumado al elemento financiero mencionado arriba, permiten afirmar que la matriz sectorial educación inclusiva no cumple a cabalidad su función estructurante, en la medida en que hay dos aspectos trascendentales en que persisten contradicciones de fondo entre los actores principales del sector, como son los maestros y el Estado.

5.2. La definición de un sentido colectivamente legítimo. En este aspecto de la matriz sectorial educación inclusiva, la formación de los maestros juega un papel trascendental puesto que, dado que la mayoría han sido formados bajo enfoques diferentes a la inclusión, la aceptación de los paradigmas e hipótesis en que se sustenta la política pública se dificulta o de plano se generan rechazos a estos paradigmas e hipótesis como incorrectos desde la perspectiva del maestro y los alumnos en su aula de clases. Este hálito de duda hace necesario un proceso intensivo de formación docente de tal manera que, el conocimiento de la teoría abra paso a la aceptación de los paradigmas que sustentan la política.

Además, las líneas de inversión, ampliamente consideradas insuficientes, constituyen un aspecto concreto que fundamenta el rechazo a la política pública, de donde se desprende la necesidad de mayor inversión económica en aras de garantizar el avance de los procesos de inclusión.

La falta de formación docente, la consideración de que la financiación de los procesos es insuficiente, en relación con las hipótesis que sustentan la política pública: transformación institucional, nominación y objetivación de la diferencia; transportan la exclusión y la segregación al interior de las aulas de clase y las instituciones educativas, donde los estudiantes 'de inclusión' reciben un tratamiento diferenciado en virtud de la característica nominadora y diferenciadora, y los PIAR se convierten en prótesis usadas para que los estudiantes, antes que desplegar sus potencialidades con base en la diversidad, intenten alcanzar un modelo estático de estudiante caracterizado como regular.

5.3. Política pública y Progreso social. Dados los fallos en la estructuración del sector, relacionados como ya ha sido dicho, con financiación, formación de docentes y los efectos perniciosos de las hipótesis que sustentan la política pública, el progreso social que la matriz sectorial educación inclusiva debía imprimir en el sector puede ser caracterizado de dos maneras:

En primer lugar, los estudiantes en condición de discapacidad están siendo masivamente vinculados a las instituciones educativas lo que, en sí mismo y al margen del necesario debate sobre la calidad de la educación que reciben, constituye progreso.

Sin embargo, su introducción en un sistema educativo no adecuadamente estructurado para recibirlos por los fallos que hemos detectado en la política pública, avivan el debate teórico, práctico, pedagógico y didáctico en torno a la inclusión educativa y el tratamiento de las diferencias al interior de las instituciones de educación pública, debate este que, en la medida en que produzca la crisis del paradigma que ha intentado aplicar el Estado colombiano en relación con la educación inclusiva y produzca la emergencia de un nuevo paradigma, constituirá a todas luces progreso social, no sólo para los estudiantes beneficiarios sino para todos los actores del sector educativo.

En segundo lugar, la rápida conversión de los instrumentos propios de la política pública de educación inclusiva en dispositivos de normalización al interior de las aulas de clase, representa no sólo la negación del factor estructurante inherente a toda política pública, desde este enfoque, ya sea por incomprensión por parte de los maestros o por la inadecuada puesta en marcha de la política misma, sino que además conlleva el germen de la alienación arriba mencionada y de la generación de espacios de exclusión al interior de las instituciones educativas.

Analizados los Planes Individuales de Ajustes Razonables de algunas instituciones educativas, en particular, aquellos dirigidos a estudiantes en condición de discapacidad visual en el marco del área de Ciencias Sociales en la institución educativa donde tuvo lugar la experiencia pedagógica que constituyó el proceso fenoménico objeto de esta investigación, podemos identificar que estos se apoyan fundamentalmente en la consideración, común a los docentes de las diferentes áreas, de que los estudiantes invidentes no pueden alcanzar los mismos objetivos curriculares que el resto de los estudiantes, lo cual se hace muchísimo más patente, según este criterio, en áreas como las Ciencias Sociales con una fuerte presencia de la imagen visual como recurso didáctico. Este criterio se manifiesta en la práctica en una *rebaja* de los objetivos curriculares hasta lugares teóricos que supuestamente son alcanzables por parte de los estudiantes invidentes.

Así considerados, se convierten en dispositivos de normalización en la medida en que terminan formulados en términos genéricos y como listados de dificultades presentes en el estudiante, para el caso de los estudiantes invidentes en el área de Ciencias Sociales, por ejemplo, se incluyen fórmulas como la utilización de guías que deberán ser desarrolladas en el entorno familiar, el agrupamiento del estudiante invidente con otros compañeros que carezcan de discapacidad visual y la utilización de la comunicación oral como medio privilegiado para la recepción de evidencias de aprendizaje.

Conclusiones

Efectos de la Política Pública en la Práctica Pedagógica

Las aulas “inclusivas” como espacios en que se reedita la desigualdad

La emergencia de las nociones de nominación y objetivación de la diferencia en el proceso hermenéutico del Decreto 1421 de 2017, como hipótesis de la Política Pública

de educación inclusiva para estudiantes en condición de discapacidad, alerta sobre la potencial conversión de las aulas de clase “inclusivas” en espacios en que la desigualdad y la exclusión preexistentes se reedita.

Kevin es un estudiante invidente que hoy cursa un programa de Licenciatura en la Universidad de Córdoba, su proceso de inclusión se desarrolló en una institución educativa de Montería que, antes de la promulgación del Decreto 1421 de 2017 se encontraba autorizada para recibir en sus aulas a estudiantes con discapacidad visual y cognitiva.

Para el desarrollo del proyecto de grado del que se deriva este artículo, se realizó una entrevista en profundidad con él, la cual, entre otras cosas, permitió dar cuenta de un conjunto de prácticas que al interior de la escuela tienen lugar en los marcos legales de la política pública de educación inclusiva y con los Planes Individuales de Ajustes Razonables como herramienta de operacionalización, que no siempre consiguen el objetivo de INCLUIR.

Prácticas como la de formar a estudiantes “regulares” en el sistema de lectoescritura Braille para que sirvan de traductores e intermediarios entre el profesor y el estudiante invidente; suscitar siempre la realización de actividades grupales de tal manera que el estudiante en condición de discapacidad trabaje siempre acompañado de uno que no lo sea y hasta la misma introducción de material *accesible* al aula de clase, generan en ocasiones un efecto adverso entre los estudiantes, que termina remarcando la condición *ser diferente* del estudiante en condición de discapacidad.

Kevin se queja sobre todo de la ausencia de una comunicación directa entre el estudiante discapacitado –invidente en este caso- y el profesor, más allá de la que se puede entablar verbalmente. A esta queja subyace una sensación de trato diferencial, de particularidad forzada que no se acompasa con el principio metafísico de enseñar todo a todos, que subyace a la política pública de educación inclusiva.

La entrada en el aula de clase de estudiantes que vienen marcados por el rótulo *estudiante de inclusión* genera la aparición de un espacio político al interior del aula de clase en que a este estudiante en cuestión no se le reconoce otro completo, sino que a partir de la consideración de una supuesta *normalidad* –contraria a la condición de discapacidad en términos genéricos- el estudiante es *insertado* en un espacio donde la primera característica que se le tiene en cuenta es precisamente la que lo separa del resto de la clase: es ciego, mudo, sordo, etc.

Esta nominación, conducente a la formación de *guetos* al interior del aula de clase, viene implícita en un hecho que salta a la vista cuando se compara la política pública de educación inclusiva con los documentos normativos curriculares para las diferentes áreas obligatorias del Currículo definidas por la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994), ya sean Derechos Básicos de Aprendizaje, Estándares Básicos de Competencia, etc. Los cuales han permanecido inalterados en contenido y forma.

El Currículo como centro

El hecho de que los documentos normativos curriculares hayan permanecido en general inalterados aún después de la promulgación del Decreto 1421 de 2017, se explica en la misma política pública por las nociones de flexibilidad curricular, diseño universal de aprendizaje y ajustes razonables.

Flexibilizar el currículo implica, de acuerdo con la norma misma, que este se *adapta*, a las particulares necesidades del estudiante en condición de discapacidad, adaptación que se puede concretar en dos momentos de la planeación curricular:

Previamente, mediante la introducción de los Diseños Universales de Aprendizaje, instrumento teórico que permitiría al maestro desarrollar su planeación curricular

teniendo en mente la diversidad potencial del aula de clases en el marco de la política pública de inclusión educativa.

Con posterioridad, mediante la utilización de los Planes Individuales de Ajustes Razonables, los cuales permiten al maestro adaptar el currículo a las particulares necesidades del estudiante en condición de discapacidad.

La introducción de estos dos criterios orientadores de la Planeación Curricular deja inalterado el punto de partida de esta, es decir, el referente curricular constituido por los Estándares Básicos de Competencia y, más recientemente, por los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), cuya formulación no necesariamente –por lo menos no en el caso de las Ciencias Sociales- tiene en cuenta la presencia del estudiante en condición de discapacidad al interior del aula de clases.

En la medida en que el punto de partida de la planeación curricular preexiste a la política de inclusión educativa, esta se convierte en un movimiento hacia el centro, es decir, en el *traer adentro* que ya advertía Parra (2010).

Lo significativo de este *traer adentro* es que en la práctica es el estudiante en condición de discapacidad el que debe adaptarse a un sistema educativo y a un currículo cuyos diseños fundamentales se pensaron para excluirlo y que ahora, ante la emergencia de la Educación Inclusiva como nuevo paradigma educativo, intenta adaptarse sin transformarse por entero.

Flexibilidad curricular y ajustes razonables o una biomecánica curricular

De lo anteriormente descrito, se desprende que, en la práctica pedagógica concreta, tanto la aplicación de la flexibilidad curricular como la introducción de los ajustes razonables se convierten en un proceso de *biomecánica curricular*.

Las recomendaciones que se observan en los Planes Individuales de Ajustes Razonables utilizados en los últimos tres (3) años en la institución educativa de la ciudad de Montería, en cuyo entorno tuvo lugar la experiencia pedagógica objeto de reflexión en el trabajo de grado del que se deriva este artículo, el “ajuste razonable” más recurrente es la generación de actividades para desarrollo en el entorno familiar con acompañamiento del padre o tutor.

Lo anterior implica no una renuncia a la atención del estudiante en condición de discapacidad al interior del aula de clase por parte del profesor, sino una manifestación de la imposibilidad que tal instrumento garantice la inclusión del estudiante, convirtiéndose en una prótesis que le ayuda a desenvolverse en el entorno educativo en unas condiciones desiguales en la medida en que se parte de la premisa de que *inter aula* el estudiante en condición de discapacidad no puede ir “a la par” que sus compañeros regulares.

Cuando el ajuste razonable implica una reducción del contenido, una baja en la rigurosidad de la evaluación o la creación de espacios allende el aula de clase, espacio que por definición el estudiante regular no tiene porque no “necesita,” tal ajuste razonable funciona como una prótesis cuya función no es incluir al niño, sino servirle de herramienta para que éste se adapte a un entorno educativo no diseñado para tenerlo presente.

Esta *biomecánica curricular* o creación de *prótesis* mediante la introducción de ajustes razonables al currículo preestablecido, dificulta más de lo que posibilita la inclusión, cuya construcción en el aula de clase debe partir del principio de que la diferencia no es algo a *incluir* sino el punto de partida necesario y connatural a los masivos procesos educativos contemporáneos.

Referencias

- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y., y Vargas-Beltrán, A. (2015) El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ. Educ.* 18, (1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Castellanos, M. (2018). Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 88-99. doi:<http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020207>
- Congreso de la República de Colombia (1994) *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá D.C. Congreso de la República de Colombia. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Guerra, S. (2018). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su atención educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2 (2), 51-66. doi:<http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020204>
- Corte Constitucional (2011) *Sentencia T-051 de 2011*. Bogotá D.C. Honorable Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-051-11.htm>
- Infante, M. (2010) Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (1) 287-297.
- Kuhn, T. (1978) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000020-a6e1ea7dee/Kuhn_-_La_Estructura_de_las_revoluciones_Cientificas.pdf
- Luque, D. (2009) Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX, (3-4), 201-223.
- Margarita, S. y Valenzuela, G. (2015) Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26, 42- 51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los eslógans. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19 – 26.
- Parra, C. (2010) Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ICEES*, (8), 73 – 84.
- Presidencia de la República (2009) *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*. Bogotá D.C. Presidencia de la República. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Presidencia de la República (2017) *Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá D.C. Presidencia de la República. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Saénz, L. (2012). Derecho a la educación inclusiva en el marco de las políticas públicas. *Revista de derecho principia IURIS* (17), 1-424. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/458%20la%20educacion%20inclusiva%20en%20el%20marco%20de%20las%20politicas%20publicas.pdf>

- Surel, Y. (2008) Las políticas públicas como paradigmas. *Estudios políticos* (33), 41-65. Segura, J (traductor) <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1942/5845>
- Vázquez-Orjuela, D. (2015) Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Zamudio, B. (2018) Política pública: las paradojas de la inclusión y sus efectos en la subjetividad. *Desde el jardín de Freud*, (18), 867 – 880.