



UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE POS-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN:  
CONOCIMIENTO E INCLUSIÓN SOCIAL  
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN

YUDI ESMERALDA PARDO MURCIA

**EN EL MARCO DE INCLUSIÓN: PRÁCTICAS DE UNA ESCUELA DE  
REFERENCIA EN COLOMBIA**

Belo Horizonte - Minas Gerais

2021

**YUDI ESMERALDA PARDO MURCIA**

**EN EL MARCO DE INCLUSIÓN: PRÁCTICAS DE UNA ESCUELA DE  
REFERENCIA EN COLOMBIA**

Tesis presentada al Programa de Pós-Graduação:  
Conocimiento e Inclusión Social, de la Facultad de Educación  
de la Universidad Federal de Minas Gerais, Doctorado  
Latinoamericano, como requisito parcial para obtención del  
título de Doctora en Educación.

Línea de Investigación: Psicología, Psicoanálisis e Educación.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Coorientadora: Profa. Dra. Mónica Maria Farid Rahme

Belo Horizonte - Minas Gerais 2021

P226e  
T

Pardo Murcia, Yudi Esmeralda, 1975-  
En el marco de inclusión [manuscrito] : prácticas de una escuela de  
referencia en Colombia / Yudi Esmeralda Pardo Murcia. - Belo Horizonte, 2021.  
173 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientador: Marcelo Ricardo Pereira.  
Coorientadora: Mônica Maria Farid Rahme.  
Bibliografia: f. 138-158.  
Anexos: f. 159-173.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Políticas públicas -- Colômbia  
-- Teses. 3. Educação inclusiva -- Colômbia -- Teses. 4. Inclusão em educação --  
Colômbia -- Teses. 5. Professores de educação especial -- Formação -- Colômbia  
-- Teses. 6. Professores de educação especial -- Prática de ensino -- Colômbia --  
Teses. 7. Educação -- Políticas públicas -- Colômbia -- Teses. 8. Pessoas com  
deficiência -- Políticas públicas -- Colômbia -- Teses. 9. Pessoas com deficiência --  
Educação -- Colômbia -- Teses. 10. Colômbia -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Marcelo Ricardo, 1967-. III. Rahme, Mônica Maria Farid,  
1969-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**En el marco de inclusión: prácticas en una escuela de referencia en Colombia**

### **YUDI ESMERALDA PARDO MURCIA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 30 de abril de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira - Orientador  
UFMG

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme  
UFMG

Prof(a). Adriana Araujo Pereira Borges  
UFMG

Prof(a). Sônia Maria Rodrigues  
UEMG

Prof(a). Diego Fernando Bolanos  
Universidade Santiago de Cali

Prof(a). Marcio Boaventura Junior  
Fundação Dom Cabral

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 4 de agosto de 2021.

## **DEDICATORIA**

*En memoria a un ser especial, mi abuela Blanca Celia Romero de Pardo, por su amor incondicional.*

*A mi amada familia, por abrazarme y estar siempre para mí.*

*A los niños, niñas y jóvenes diversos que lograron ingresar a la escuela y por los que aún faltan por llegar.*

*A los docentes que buscan caminos y posibilitan en sus prácticas acoger verdaderamente a los estudiantes con sus diversas necesidades.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres, especialmente a mi madre Aura María por su entrega, amor infinito y apoyo incondicional.

A mi compañero de vida, Gabriel por abrazarme y estar siempre presente.

A mi querido hermano, Jefferson por su inmenso cariño.

A mi bolita de pelos, Bruno por la alegría que me transmite con su fiel compañía.

A mis tías, tíos y primos por su amabilidad y afecto, en especial a mi tía Elizabeth por su amor y presencia desde la distancia.

A mi orientador, el Dr. Marcelo Ricardo Pereira, y mi coorientadora, la Dra. Mônica Farid Rahme por acogerme y brindarme siempre su apoyo.

A la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), la Facultad de Educación (FaE), el Doctorado Latino-Americano (DLA), particularmente a los docentes, administrativos y colegas, por su amabilidad y disposición.

A la CAPES por el apoyo para poder llevar a cabo esta investigación.

A las familias Recuerdo, Sopó y Cortijo por la hospitalidad y amistad.

A todos los amigos de Brasil y Colombia que hicieron parte del camino en esta travesía, principalmente a Ayda, Luisa, Pipe, Danna, Alejandro y Maryllin.

A la comunidad educativa del colegio, especialmente a los docentes que participaron en este estudio, permitiéndome visualizar sus prácticas y escuchar sus voces.

## RESUMEN

Las políticas públicas en Colombia en los últimos años han estipulado reformas en el sistema educativo, reafirmando el derecho a la educación que tienen todos los niños, niñas y adolescentes de Colombia, convocando a la escuela como un espacio que acoja la diversidad en el marco de una educación inclusiva. Sin embargo, se reconoce que el ingreso de todos los estudiantes —incluyendo aquellas poblaciones que han sido excluidas y vulneradas, entre ellas, las personas con discapacidad— no garantiza que exista una educación inclusiva. En este sentido, el presente trabajo se centra en la mirada hacia la labor de los docentes con el objetivo de analizar y comprender los elementos de las prácticas pedagógicas de los profesores que posibilitan o generan barreras de inclusión de los estudiantes con discapacidad. Para ello, este estudio desarrolla un marco teórico que abarca diferentes posturas frente a las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes con estudiantes con discapacidad, brindando elementos que permiten comprender la realidad dentro de un colegio de Bogotá que es referente por su trayectoria en el camino hacia la educación inclusiva, incluso desde antes de que esta estuviera estipulada en la política pública de Colombia. Esta investigación se ha desarrollado a través de entrevistas y de la observación participante, logrando un acercamiento a la realidad en la institución educativa y a las prácticas pedagógicas de los docentes, lo cual ha permitido definir categorías que a través de su análisis percibieron diferentes prácticas evidenciando posibles caminos hacia una educación inclusiva, como también aquellas que se naturalizan como inclusivas, pero que recaen en prácticas de exclusión.

**Palabras-clave:** Educación inclusiva; prácticas pedagógicas inclusivas; trabajo colaborativo.

## RESUMO

As políticas públicas na Colômbia nos últimos anos estipularam reformas no sistema educativo, reafirmando o direito à educação para todas as crianças e adolescentes na Colômbia, convocando para que a escola seja um espaço que acolhe a diversidade no marco da educação inclusiva. No entanto, reconhece-se que a admissão de todos os estudantes - incluindo as populações que foram excluídas e vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência - não garante uma educação inclusiva. Neste sentido, este documento centra-se no trabalho dos professores, a fim de analisar e compreender os elementos das práticas pedagógicas dos professores que permitem ou criam barreiras à inclusão dos estudantes com deficiência. Para o efeito, este estudo desenvolve um marco teórico que abarca diferentes posicionamentos em relação às práticas pedagógicas inclusivas dos professores com estudantes com deficiências, proporcionando elementos que nos permitem compreender a realidade dentro de uma escola em Bogotá que é uma referência para a sua trajetória no caminho para a educação inclusiva, mesmo antes de isto ter sido estipulado na política pública colombiana. Esta investigação foi desenvolvida através de entrevistas e observação participante, conseguindo uma aproximação à realidade da instituição educativa e às práticas pedagógicas dos professores, o que possibilitou a definição de categorias que, através da sua análise, perceberam diferentes práticas evidenciando caminhos possíveis para uma educação inclusiva, assim como aquelas que se naturalizam como inclusivas, mas que recaem em práticas de exclusão.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; práticas pedagógicas inclusivas; trabalho colaborativo.



## ABSTRACT

Public policies in Colombia in recent years have stipulated reforms in the educational system; reaffirming the right to education of all children and adolescents in Colombia and calling for the school as a space that welcomes diversity within the framework of inclusive education. However, it is recognized that the admission of all students -including those populations that have been excluded and violated, among them, people with disabilities- does not guarantee the existence of an inclusive education. In this sense, this paper focuses on the role of the educators with the aim of analyzing and understanding the elements of teachers' pedagogical practices that enable or create barriers in the inclusion of students with disabilities. For this purpose, this study develops a theoretical framework that covers different positions regarding the inclusive pedagogical practices of teachers with students with disabilities, providing elements that allow understanding the reality within a school in Bogota that is a reference for its trajectory in the path towards inclusive education, even before it was stipulated in the public policy of Colombia. This research has been developed through interviews and participant observation, achieving an approach to the reality in the educational institution and to the pedagogical practices of teachers, which has allowed defining categories that through their analysis perceived different practices evidencing possible paths towards an inclusive education, as well as those that are naturalized as inclusive, but that fall back on exclusionary practices.

**Keywords:** Inclusive education; inclusive pedagogical practices; collaborative work.

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<b>Figura 1.</b> Mapa localidades Bogotá .....	27
<b>Figura 2.</b> Informe discapacidad en el sector educativo .....	45
<b>Figura 3.</b> Posicionamiento docente frente a la inclusión .....	110
<b>Figura 4.</b> Estrategias metodológicas .....	122
<b>Figura 5.</b> Esquema de trabajo colaborativo.....	130
<b>Figura 6.</b> Elementos que influyen en las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva .....	131

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Conformación del Sistema Educativo Colombiano .....	25
<b>Tabla 2.</b> Marco internacional .....	42
<b>Tabla 3.</b> Conformación Total Planta docente CMD.....	83
<b>Tabla 4.</b> Conformación Planta docente CMD sede A Jornada Mañana.....	83
<b>Tabla 5.</b> Estudiantes con discapacidad grado noveno .....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

**APP:** Acompañante Pedagógico Personalizado

**CMD:** Colegio Mundo Diverso

**DA:** Docente de Apoyo

**DANE:** Departamento Administrativo Nacional de Estadística

**DArts:** Docente de artes

**DLC:** Docente de Lengua Castellana

**DM:** Docente de matemáticas

**DLE:** Dirección Local de Educación

**ICBF:** Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

**ICFES:** Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

**ICETEX:** Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior

**IDARTES:** Instituto Distrital de las Artes

**IDRD:** Instituto Distrital de Recreación y Deporte

**INCI:** Instituto Nacional para Ciegos

**INSOR:** Instituto Nacional para Sordos

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional

**NEE:** Necesidades Educativas Especiales

**NEEP:** Necesidades Educativas Especiales Permanentes

**NEET:** Necesidades Educativas Especiales Transitorias

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

**PEI:** Proyecto Educativo Institucional

**PIAR:** Planes Individuales de Ajustes Razonables

**POA:** Plan Operativo Anual

**R:** Rector

**SED:** Secretaría Distrital de Educación

**SIMAT:** Sistema Integrado de Matrículas

**UAI:** Unidades de Atención Integral

## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>15</b>
<b>2. METODOLOGÍA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1. Delimitación del campo de investigación .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2. Trabajo de campo .....</b>	<b>30</b>
2.2.1. Observación participante.....	32
2.2.2. Entrevistas .....	34
2.2.3. Análisis Documental .....	35
<b>3. INCLUSIÓN, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS Y TRABAJO COLABORATIVO .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1. Inclusión en el contexto escolar colombiano.....</b>	<b>48</b>
3.1.1. Educación especial .....	50
3.1.2. Integración escolar .....	54
3.1.3. Educación inclusiva y personas con discapacidad.....	56
<b>3.2. Política pública en educación inclusiva para personas con discapacidad en la normatividad Colombiana .....</b>	<b>58</b>
3.2.1. Políticas de inclusión educativa en Colombia.....	58
3.2.2. Marco Distrital - Bogotá DC.....	69
<b>3.3. Hacia el concepto de prácticas pedagógicas inclusivas.....</b>	<b>74</b>
3.3.1. Prácticas Pedagógicas .....	74
3.3.2. Prácticas pedagógicas inclusivas.....	77
<b>3.4. El trabajo colaborativo como facilitador de prácticas pedagógicas inclusivas.....</b>	<b>81</b>
<b>4. EL COTIDIANO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>83</b>
<b>4.1. Caracterización del proceso de ingreso de los estudiantes al CMD .....</b>	<b>88</b>
4.1.1. Los estudiantes del CMD y su proceso de matrícula .....	88
4.1.2. Proceso de inmersión de los niños con discapacidad al llegar al CMD..	95
<b>4.2. Los sujetos que participaron en el estudio.....</b>	<b>98</b>
4.2.1. Caracterización de los estudiantes de grado noveno.....	99
4.2.2. Caracterización de los estudiantes con discapacidad del grado noveno	100
4.2.3. Los sujetos profesores .....	103
<b>4.3. Una mirada hacia las prácticas pedagógicas de los docentes que convoca este estudio .....</b>	<b>105</b>

4.3.1.	Posicionamiento del docente en relación a la inclusión.....	105
4.3.2.	Estrategias metodológicas que fomentan la educación inclusiva y el aprendizaje de los estudiantes o, por el contrario, los limitan .....	110
4.3.3.	Trabajo colaborativo y su influencia en la educación inclusiva .....	123
4.3.3.1.	<i>Trabajo colaborativo entre docentes</i> .....	123
4.3.3.2.	<i>Trabajo colaborativo entre docentes regulares, docentes de apoyo y otros apoyos</i> .....	124
4.3.3.3.	<i>Trabajo colaborativo entre los estudiantes</i> .....	128
<b>5.</b>	<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>132</b>
<b>6.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>138</b>
<b>7.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>
7.1.	<b>Anexo A - Carta de presentación.....</b>	<b>159</b>
7.2.	<b>Anexo B - Término de consentimiento libre. Esclarecido rector .....</b>	<b>160</b>
7.3.	<b>Anexo C - Autorización .....</b>	<b>162</b>
7.4.	<b>Anexo D - Término de consentimiento libre. Esclarecido profesor .....</b>	<b>163</b>
7.5.	<b>Anexo E - Autorización.....</b>	<b>165</b>
7.6.	<b>Anexo F - Término de consentimiento estudiante.....</b>	<b>166</b>
7.7.	<b>Anexo G - Autorización .....</b>	<b>168</b>
7.8.	<b>Anexo H - Término de consentimiento. Padre de familia o acudiente responsable .....</b>	<b>169</b>
7.9.	<b>Anexo I - Autorización.....</b>	<b>171</b>
7.10.	<b>Anexo J - Entrevista.....</b>	<b>172</b>
7.11.	<b>Anexo K - Formato observaciones.....</b>	<b>173</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

Colombia es un país con grandes desigualdades sociales —pobreza, relaciones de poder y exclusión social, entre otras— que surgen como respuesta a la modernización y los sistemas capitalistas. Por ello, se plantea la necesidad de abordar los problemas de la educación desde nuevos enfoques y conceptos que permitan dar respuesta a las diferentes necesidades que emergen de la sociedad.

En su agenda política, Colombia ha considerado con mayor interés el despliegue de leyes que reconozcan los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, es importante señalar que estas políticas públicas, si bien se han visto influenciadas por los diferentes acuerdos de instancias internacionales, también han sido impulsadas por la constante lucha de los diversos movimientos sociales. Estos han reafirmado y denunciado la vulneración de los derechos de la población.

En este sentido, la educación en el país, en los últimos veinte años, ha tenido nuevas perspectivas y ha logrado cambios pequeños pero significativos. Entre ellos, la inclusión ha sido un tema de gran interés no solo a nivel educativo, sino también en el aspecto social y político. Este interés se manifiesta desde las diferentes ramas del conocimiento, partiendo de diversos enfoques teóricos, cuya finalidad es comprender, discutir y seguir construyendo caminos inclusivos para las diversas poblaciones. Entre las poblaciones excluidas, se encuentran las personas con discapacidad, a quienes se les han vulnerando constantemente los derechos como ciudadanos.

Para contrarrestarlo, el sistema educativo en Colombia ha planteado y concretado reformas para incluir a aquellas personas vulneradas y segregadas, buscando de esta manera avanzar hacia una educación inclusiva. Ejemplo de ello es el Decreto 1421 de 2017 (COLOMBIA, 2017a), considerado como un ejemplo en la atención educativa de la población con discapacidad.

Sin embargo, a pesar de propiciarse, desde el gobierno central, políticas públicas para la inclusión, se evidencian el desconocimiento y el incumplimiento de estas a cabalidad. En este marco, si bien es notorio en el sistema educativo en los últimos años un mayor número de matrículas de estudiantes con discapacidad, existen muchos niños, niñas y jóvenes que quedan fuera. Además, entre aquellos estudiantes que logran ingresar, no todos culminan su proceso escolar por la falta de acciones dentro de las instituciones

educativas que garanticen una educación verdaderamente inclusiva y que permita transiciones escolares exitosas (YARZA, 2010).

Circunstancias como la anterior han traído como consecuencia la exclusión de las poblaciones con discapacidad. Una muestra de ello son los escenarios del sistema educativo en los que aún se vivencian prácticas homogenizantes y segregadoras.

Pese a esto, algunas investigaciones han permitido reflexionar sobre la importancia de las prácticas docentes en el marco de la educación inclusiva, para acoger a los estudiantes en el aula y fomentar el aprendizaje. Para ello, los docentes deben contar con una actitud de reconocimiento del otro, de empatía y creatividad, y fomentar ambientes de aprendizaje que posibiliten la participación de sus estudiantes. Más aún, los profesores deben confiar tanto en sí mismos en cuanto a sus propias capacidades de enseñanza como en las capacidades de aprendizaje de todos sus estudiantes. Es decir, es preciso que el maestro esté en continuo aprendizaje, que sea reflexivo e innovador (SANDOVAL MENA et al., 2019).

Sin embargo, no puede desconocerse que en la práctica también es posible encontrar profesores que se aíslan, que ven la discapacidad desde la deficiencia, evidenciando una falta de reconocimiento hacia ese otro y una dificultad para valorar su singularidad y diversidad. De este modo, se crean barreras para la educación inclusiva. En definitiva, se pueden encontrar actos de discriminación, que vulneran el derecho y el principio de la educación, tornando la educación en un proceso homogeneizante y segregador (CALVO, 2009).

Parte de esta realidad descrita fue observada cuando esta investigadora actuó como docente de educación básica y de apoyo durante una experiencia laboral desarrollada en el año 2010. En ella, se evidenció cómo los discursos de inclusión promovidos a través de las políticas del Ministerio Nacional de Educación (MEN) iniciaron su proceso de permearse en la escuela donde laboraba, reflejando —de manera muy lenta y escasa— el ingreso de estudiantes con discapacidad en la institución. Pese a que este proceso trajo aprendizajes, también estuvo signado por tensiones, incertidumbres y limitaciones. En este sentido, en tanto docente, surgía la pregunta: ¿el tener estudiantes con discapacidad, al interior de la escuela y al interior de las aulas, es garantía de una educación inclusiva?

Así pues, la experiencia docente descrita permitió observar en la institución la influencia de un modelo médico, según el cual el colegio solicitaba un diagnóstico firmado



por un profesional de la salud. Este incluía de manera adicional las pautas de trabajo en clase para ser llevadas a cabo desde el aula con los estudiantes involucrados. Además, se pudieron vislumbrar las diferentes prácticas docentes. Entre ellas, aunque en menor medida, las que mostraban disposición para incluir en sus clases a los estudiantes con dificultades en sus procesos de aprendizaje, como también se observaron prácticas segregadoras y excluyentes. Un discurso que se repetía entre los docentes era el de la falta de formación para atender a población con discapacidad, además del inconformismo por tener estudiantes con discapacidad en el aula regular. Por lo mismo, argumentaban que el lugar ideal para estos estudiantes era el aula de apoyo, dado el recurso físico y humano que poseía.

Constantemente, en esta experiencia, se pudieron apreciar prácticas pedagógicas descontextualizadas para la población con discapacidad, sumadas a la indiferencia de ciertos docentes en cuanto a disponer en sus prácticas elementos que de verdad acogieran a aquellos estudiantes. Otros agravantes fueron la falta de articulación a los planes de estudio, la ausencia de la flexibilización curricular, la no variedad de metodologías y el escaso uso de material didáctico y tecnológico. Bajo este panorama, se visualizaron actividades monótonas de aprestamiento, enfocadas a la memorización y repetición o simplemente no se disponía de recursos orientados a aquel estudiante.

De acuerdo con la relatada experiencia personal, es posible afirmar que se han podido desarrollar diferentes prácticas en la escuela correspondientes al rol del maestro, desempeñado en ese momento. A su vez, ello permitió observar las prácticas y roles de los colegas, llevando a reflexionar sobre la importancia de las prácticas pedagógicas en el aula, donde cada uno de los estudiantes tiene sus propias necesidades y habilidades. Todo esto invita a una reflexión sobre las maneras en que se despliegan los conocimientos y la gestión curricular en el aula, las diferentes disposiciones que despliegan los maestros para que cada niño, niña y adolescente acceda al conocimiento, además de poder explorar, descubrir y fortalecer su propio desarrollo.

Volviendo una vez más a la mencionada experiencia, una de las grandes dificultades como docente del aula de apoyo tuvo que ver con los conflictos frente al trabajo con los colegas de aula regular. Es decir, la ausencia de políticas de la institución tendientes a una verdadera educación inclusiva era notoria. Esta circunstancia evidenciaba un discurso que se plasmaba en el papel (desde la oficialidad), pero tenía grandes dificultades en la práctica.

En este contexto, estuvo presente la directriz frente a lo que convocaba la norma: “recibir en el aula regular los estudiantes con discapacidad”. Adicionalmente, como se mencionó, se repetían las quejas de los profesores ante la ausencia de formación docente para atender, desde las aulas regulares, a las personas con discapacidad. Este panorama, en el que se evidenció una relación sin puntos de encuentro entre los diferentes docentes, los orientadores y los coordinadores, fomentó en su mayoría prácticas homogeneizantes y segregadoras en las aulas regulares y, en consecuencia, de exclusión.

Considerando los elementos de referencia hasta aquí mencionados, surge —como común denominador— una reflexión sobre las prácticas pedagógicas inclusivas de profesores con estudiantes con discapacidad. Emerge de este modo en un primer momento el cuestionamiento de esta investigación: ¿Cómo son las prácticas pedagógicas inclusivas de los profesores con estudiantes con discapacidad? Sin embargo, dada la complejidad y la idealización que puede tener la formulación anterior, surge una reflexión sobre la posibilidad de no encontrar tal realidad o no en su totalidad. Esto conlleva la necesidad de replantear la pregunta que funciona como norte de esta investigación, a saber: ¿Cuáles son los elementos de las prácticas pedagógicas que desarrolla un grupo de profesores con estudiantes con discapacidad para posibilitar su inclusión?

Por ello, el interés de este trabajo de investigación se enmarca, en tanto objetivo general, en:

- Analizar y comprender los elementos de las prácticas pedagógicas de los profesores que posibilitan o generan barreras de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

A continuación, se listan los objetivos específicos:

- Analizar cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas de los docentes con estudiantes con discapacidad.

- Identificar los elementos que posibilitan prácticas exitosas que permiten la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

- Reconocer los elementos que crean barreras en las prácticas pedagógicas e impiden la inclusión de estudiantes con discapacidad.

- Reconocer si los espacios que brinda la institución contribuyen a las prácticas pedagógicas de los profesores frente a la educación inclusiva.

Para dar cuenta de los objetivos, la presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo dado que se enmarca en la observación participante de la investigadora en un colegio público de la ciudad de Bogotá. Este último es reconocido por el trabajo de inclusión, especialmente con población con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual, sin desconocer que tienen estudiantes con otras discapacidades. El trabajo de campo en la institución se llevó a cabo durante el primer semestre de 2019, en la jornada de la mañana. Este consistió en la observación de las prácticas pedagógicas de tres docentes de aula regular a cargo de las asignaturas de Artes, Lengua Castellana y Matemáticas y del equipo de apoyo que acompaña las disciplinas observadas correspondiente a los dos cursos, curso 9X y curso 9Y.<sup>1</sup>

Para abordar el trabajo, fue necesario recurrir a diferentes técnicas para recolectar la información, entre ellas: i) el Diario de campo, en el que fueron registradas las observaciones de clases; ii) las entrevistas abiertas, para los docentes regulares involucrados en este estudio y para el equipo de apoyo —lo que permitió conocer las realidades de sus prácticas pedagógicas, como también elementos importantes que hacen parte de esta. Además de la formación de los docentes y las posturas manifestadas por ellos frente a la educación inclusiva—; iii) la revisión documental, en la que se consideraron documentos oficiales emanados de la normatividad colombiana y de la institución. Esta última refleja posturas, por parte de la comunidad de la institución, frente a las propuestas políticas de la educación inclusiva en Colombia.

Dicho esto, a continuación, se presenta la estructura del presente trabajo:

- El segundo capítulo, “Metodología”, aborda los procedimientos metodológicos, entre los cuales se cuentan la observación participante, los instrumentos empleados, la elección del colegio, la población, el contexto, etc. Es decir, se ofrece un retrato del espacio donde se desarrolla la investigación con los actores implicados.

- El tercer capítulo, “Inclusión, prácticas pedagógicas inclusivas y trabajo colaborativo”, refleja el aporte teórico apoyado en diferentes autores, lo cual permitirá elaborar conceptos que reflejen una visión propia acerca de cada uno de los tópicos y su relación en el campo educativo en el contexto colombiano.

---

<sup>1</sup> Para reservar las identidades de los participantes, en caso de ser necesario, se hará referencia a los cursos observados como 9X y 9Y.

- En el cuarto capítulo, “El cotidiano de las prácticas pedagógicas”, se describen los procesos de matrícula e ingreso de los estudiantes en general al colegio, así como la incorporación de los estudiantes con discapacidad, su caracterización, la de las prácticas pedagógicas observadas, los profesores a cargo de dichas prácticas y otros actores involucrados.

- Por último, en las conclusiones y consideraciones finales, se evidencia lo hallado en la investigación de acuerdo con el **objetivo** planteado.

## 2. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es analizar y comprender los elementos de las prácticas pedagógicas de los profesores que posibilitan o generan barreras de inclusión de los estudiantes con discapacidad, resulta importante considerar una metodología que permita observar las prácticas pedagógicas del profesor de aula regular y del equipo de apoyo de una escuela pública de referencia en la ciudad de Bogotá, Colombia. Por consiguiente, este estudio se desarrolló dentro de un marco cualitativo, buscando explicar el *porqué* y el *qué* de las cosas, valorando los intercambios simbólicos, sin recurrir a la cuantificación y prueba de los hechos, ya que las realidades son diversas y no se pueden considerar uniformes (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Bajo esta idea, Minayo (2002) expresa el surgimiento de interrogantes en la investigación cualitativa y cómo estos responden a cuestiones muy particulares, en los que la realidad tiene múltiples significados, valores, actitudes y creencias que corresponden a los procesos de las relaciones humanas y de sus interacciones con el otro. Por esta razón, no pueden ser resumidas en la cuantificación de variables, pues existe un mundo de significados que no son captados a través de medidas estáticas.

Dado que la investigación se llevó a cabo en el campo educativo, se decidió establecer que nada de lo observado se consideraría trivial, puesto que se reconoce el alto potencial que existe en ese conjunto de hallazgos encontrados, a la hora de realizar construcciones de pistas que conlleven a comprensiones de la realidad frente al objeto de estudio (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

Los investigadores cualitativos establecerán estrategias y procedimientos que le permitan tomar en consideración las experiencias del punto de vista del informador. El proceso de conducción de la investigación cualitativa refleja una especie de diálogo entre los investigadores y los respectivos sujetos dado que son abordados por aquellos de manera neutral (p. 51, traducción propia).<sup>2</sup>

Como ya se mencionó, el escenario de la investigación se enmarca en un contexto educativo, donde hay un mundo con múltiples realidades y riquezas propias del ser humano como ser social. Por ello, es importante reconocer que a través de las experiencias, de la interacción de las personas, de cómo se relacionan con los otros, surgen los

---

<sup>2</sup> Texto original en portugués.

significados sociales y sus interpretaciones del mundo que los rodea. A su vez, esto permitirá conocer, reflexionar e interpretar el entramado de realidades que se viven en el contexto que se analiza. En este caso, en el entramado de realidades alrededor de las prácticas pedagógicas del profesor de aula regular y el equipo de apoyo de la escuela pública de referencia en la que se desarrolló el estudio. Esto nos conduce a la delimitación del campo de investigación.

## **2.1. Delimitación del campo de investigación**

Para llevar a cabo la investigación, fue pertinente delimitar el campo. Por lo mismo, fue preciso iniciar, tal y como lo señalan autores como Minayo (2002), la revisión de literatura para la construcción de una base sólida en la investigación que se pretendía llevar a cabo.

En este sentido, Mazzotti y Gewandsznajder (2000) consideran que la literatura previa, junto con la teoría, permite la formulación del problema, además de la creación y organización de las preguntas que funcionan como norte.

[...] la importancia de la revisión de la literatura y tener conocimiento del área a investigar, de tal manera que a medida que avanza el estudio, logra identificar los referentes teóricos más relevantes que le van permitiendo de manera más precisa y progresiva focalizar su objetivo de estudio, realizándose a sí mismo diversos cuestionamientos, reconociendo los estudios llevados a cabo con anterioridad y los aportes generados, visualizando aquello que carece de claridad, conocimiento y profundización con la oportunidad de realizar discusiones, críticas y aportes a nuevos conocimientos.

La producción de conocimiento no es una actividad aislada. Es una construcción colectiva de la comunidad científica, un proceso de búsqueda continua, en el que cada nueva investigación se inserta, complementando o contradiciendo los aportes previamente dados al estudio del tema. (p. 27)

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se inició con la aproximación a diversas referencias teóricas que permitieron un acercamiento al objetivo trazado, en tanto foco general que abarca esta investigación. Para ello, resultó importante comenzar por la contextualización de la escuela en la que se desarrolló el estudio, así como el sistema educativo que la rige.

Como se mencionó, la investigación tuvo lugar en Colombia, país latinoamericano ubicado en Suramérica, que se caracteriza por su diversidad natural, geográfica y cultural, fruto de la unión de culturas de la época de la conquista. Colombia está conformada por 32

departamentos y un Distrito Capital (Bogotá DC). El país cuenta con una población de 48.258.494 habitantes (COLOMBIA, 2018a).

Colombia, a través del tiempo —al igual que otros países latinoamericanos— ha reflejado grandes desigualdades sociales. Una particularidad que ayudó a acentuar estas problemáticas ha sido el conflicto armado colombiano, considerado por diferentes analistas del mundo como la guerra civil más prolongada de la historia (ROJAS, 2016). Este ha provocado transformaciones en nuestra sociedad en cuanto a su organización, participación, situación política, económica, social y cultural, y ha incidido en la pobreza y exclusión social que padece una parte de la población.

Cabe señalar que en los últimos años, si bien se han considerado en la agenda política temas relacionados al campo social y económico con la pretensión de mejorar los índices vinculados con la problemática social, aún se evidencian elevados índices de desigualdad social, pobreza y concentración económica en pocos sectores. Al respecto, organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE) (2015) consideran que para adquirir una economía sólida, erradicar la pobreza y eliminar las barreras de la desigualdad social, resulta determinante realizar cambios a nivel de educación, innovación e infraestructura, logrando así una apertura, según esta organización, al progreso y a un crecimiento inclusivo.

Por otra parte, la educación en Colombia es considerada un derecho fundamental y como tal está contemplado en la Constitución Política de 1991 (COLOMBIA, 1991). De manera que los ciudadanos tienen derecho de acceder a la educación para su desarrollo personal y aporte a la sociedad como la Ley General de Educación (COLOMBIA, 1994a). En este sentido, la OCDE (2018) señala que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como entidad responsable de dar acceso al derecho a la educación, en cumplimiento del Decreto 5012 (COLOMBIA, 2009c), determina que “... los criterios y las políticas nacionales, define los estándares, garantiza y protege el derecho de acceso a la educación, formula directivas, apoya a los territorios e inspecciona y evalúa la calidad del sistema educativo” (p. 40).

Entonces, dando cumplimiento a las normatividades del MEN (COLOMBIA, 2015), el sistema educativo se encuentra conformado por: i) la educación inicial y atención a la primera infancia; ii) la educación básica (primaria, cinco grados y secundaria, cuatro

grados); iii) la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller) y iv) la educación superior.

- *Educación inicial y atención a la primera infancia*: rige desde el nacimiento hasta los cinco años de edad, e incluye la educación preescolar. Se imparte desde los tres hasta los cinco años, y está conformada por tres grados (pre-jardín, jardín y transición o grado cero).

La prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así: i) Pre-jardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad. ii) Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad. iii) Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional. (COLOMBIA, 1997, artículo 2)

- *Educación Básica*: comprende nueve grados (primaria, cinco grados y secundaria, cuatro grados). La educación Básica está contemplada como obligatoria dentro del sistema educativo (COLOMBIA, 1994a).

- *Educación Media*: conformada por los grados décimo y undécimo. La educación media no se considera obligatoria dentro del sistema educativo. Sin embargo, su culminación es requisito para ingresar en la educación superior (COLOMBIA, 1994a).

- *La educación superior*: conformada por dos niveles: pregrado y posgrado.

- La educación de pregrado la conforman tres niveles de formación: El Nivel Técnico Profesional (programas Técnicos Profesionales); el Nivel Tecnológico (programas tecnológicos) o el Nivel Profesional (programas profesionales universitarios) (COLOMBIA, 1994a).

- La educación de posgrado comprende: Especializaciones (especializaciones Profesionales), maestría, doctorado y posdoctorado (COLOMBIA, 2015).

La educación en Colombia se brinda en instituciones estatales y privadas. Además, se considera educación obligatoria aquella que se imparte desde el grado transición hasta el grado noveno, es decir, hasta culminar la educación básica, que es gratuita en las instituciones del Estado. En cuanto a la educación media, es gratuita en los establecimientos estatales, aunque no sea obligatoria (COLOMBIA, 2015).



**Tabla 1.** Conformación del Sistema Educativo Colombiano

TRAYECTORIA ESCOLAR	EDAD	GRADO
EDUCACIÓN INICIAL Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA	0	
	1	
	2	
	3	PREJARDÍN
	4	JARDÍN
	5	TRANSICIÓN
EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	6	1º
	7	2º
	8	3º
	9	4º
	10	5º
EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA	11	6º
	12	7º
	13	8º
	14	9º
EDUCACIÓN MEDIA	15	10º
	16	11º
EDUCACIÓN SUPERIOR	17 +	TÉCNICO
		PROFESIONAL
		TECNOLÓGICO
		PROFESIONAL
		ESPECIALIZACIÓN
		MAESTRÍA
		DOCTORADO

**Fuente.** Ilustración de la autora, basada en COLOMBIA, 2015.

Considerando que el presente estudio se enfocaría en el sector educativo y a su vez, realizando diversas lecturas que permitieran abordar el objetivo de analizar y comprender los elementos de las prácticas pedagógicas de los profesores que posibilitan o generan

barreras de inclusión de los estudiantes con discapacidad, se decidió abordar el trabajo de campo en un colegio público en la ciudad de Bogotá (Colombia).

El Colegio Mundo Diverso (en adelante, CMD)<sup>3</sup>, elegido para este estudio, se encuentra ubicado en la localidad los Mártires número 14, de las 20 localidades que conforman la ciudad de Bogotá. Esta localidad cuenta con 655 hectáreas de extensión, limita al norte con la localidad de Teusaquillo, al sur con la localidad Antonio Nariño, al oriente con la Localidad Santa Fe y al occidente con la localidad de Puente Aranda. Es la tercera localidad con menor extensión del Distrito, y está conformada por 69 barrios.

Los Mártires se encuentra ubicada en un rango medio entre las localidades con mayor concentración de pobreza del Distrito. En la actualidad, tiene una densidad poblacional de 93.176 habitantes, de los cuales gran parte habitan en la calle.

Ciudadanos habitantes de calle que suelen usar las modalidades de hogar de paso son ocasionalmente vistos en este sector, observándose el traslado de los mismos por la cercanía con el Bronx, el voto nacional son lugares, en los que habitan ciudadanos de todo el país en condición de habitante de calle. Los ciudadanos habitantes de calle encuentran en esta localidad recursos económicos que facilita su mantenimiento; en la generación de ingreso legal o ilegal. (BOGOTÁ, 2013a)

Adicionalmente, estos sectores de concentración de los habitantes de calle de la localidad son lugares con un alto deterioro urbanístico, lo cual favorece el expendido de sustancias psicoactivas.

Por lo anterior, en la localidad los Mártires se condensan las diferentes problemáticas de la ciudad de Bogotá, entre las cuales se evidencian condiciones de pobreza, delincuencia, trabajo sexual, situaciones que en su gran mayoría han sido consecuencia de la llegada de los habitantes de calle, que se radicaron en sectores de la localidad al ser desplazados de la Calle del Cartucho,<sup>4</sup> correspondiente a la localidad de Santa Fe (BOGOTÁ, 2013a).

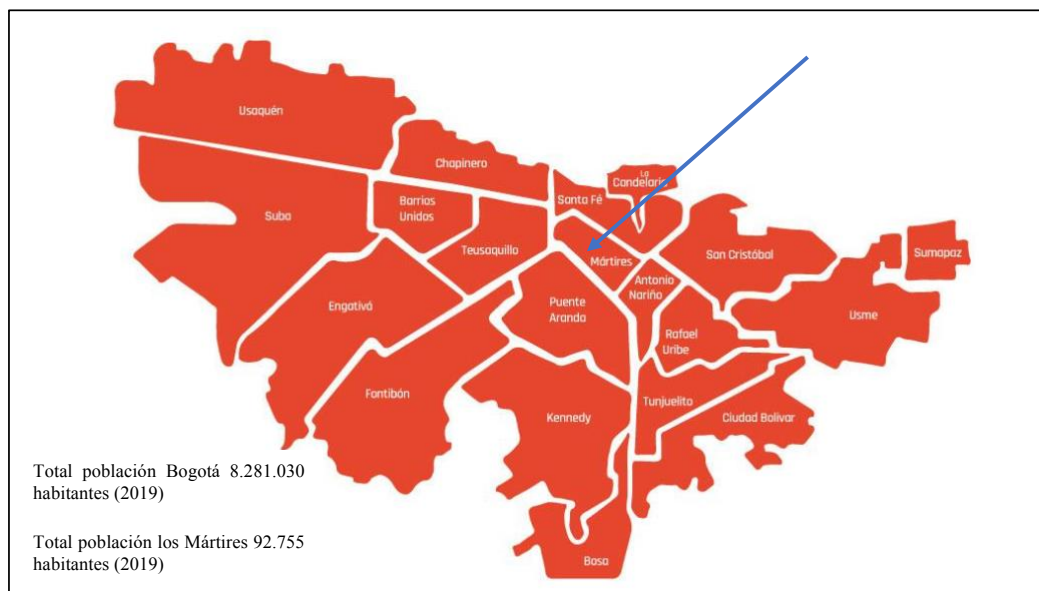
---

<sup>3</sup> Para conservar la absoluta reserva del colegio público en el que se desarrolló el estudio, en este trabajo se usará el nombre ficticio “Colegio Mundo Diverso” (CMD).

<sup>4</sup> La Calle del Cartucho fue un sector ubicado en el centro de Bogotá, a escasas cuadras del Palacio de Nariño, de un Batallón del Ejército, del Congreso, de la Alcaldía Mayor, de Bienestar Social del Distrito y frente a la sede central de la Policía Metropolitana. Allí existía un predominio de la delincuencia, la prostitución y los expendios de drogas. Adultos, jóvenes, niños, mujeres y ancianos vivieron atrapados, víctimas del consumo de droga, dolor, olvido, etc. Es decir, un lugar en el que ocurrían grandes violaciones a los derechos humanos (REVISTA SEMANA, 2016).

Por otra parte, la localidad, a pesar de su escasa infraestructura, ha venido recuperando espacios recreativos y culturales (como parques y teatros, entre otros), para lo cual ha contado con el apoyo de entidades gubernamentales (entre ellas, la alcaldía local, el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD), etc.) y otras de carácter privado sin ánimo de lucro, que desarrollan diferentes proyectos que involucran el arte, el deporte y la cultura (BOGOTÁ, 2013a).

**Figura 1.** Mapa localidades Bogotá



**Fuente.** Ilustración de la autora, basado en Alcaldía y Veeduría Distrital (2020).

En relación con el CMD, debe mencionarse que es el resultado de la fusión, en diferentes momentos, de varios colegios. Entonces, su historia se conecta en sus inicios con el funcionamiento de una escuela, en 1960, que por cuestiones de su construcción fue trasladada temporalmente, mientras la Secretaria de Educación del Distrito (SED) construía una infraestructura para su funcionamiento. En 1965, fue entregado el nuevo edificio donde funcionó la educación primaria, que acogía a sus propios estudiantes y a los de otros dos colegios. En 1976, se inicia la secundaria, aumentando un curso por año, hasta completar todos los grados de educación básica secundaria y media.

En 1994, la institución da apertura al grado cero del nivel preescolar, obedeciendo a la Ley 115 General de Educación (COLOMBIA, 1994a). Más adelante, en 1999, el CMD se fusiona con una institución educativa que colindaba y, desde ese momento, ofrece el servicio educativo desde el grado preescolar hasta el undécimo (actualmente, sede A). Luego, en 2002, se da la fusión con una escuela de primaria (en la actualidad corresponde a la sede B) del sector y la institución educativa quedó

denominada CMD bajo resolución de la SED. Esto implicó empezar el proceso de integración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), debido a que se encontraron dos distintos, ya que cada uno respondía a las dos instituciones fusionadas (PEI, 2013).

Por lo tanto, el CMD se encuentra conformado en la actualidad por dos sedes. Este colegio tiene una historia interesante en la educación inclusiva, la cual llevó a cabo tiempo antes de estar enunciada en la ley. Incluso, una de las dos sedes, antes de la fusión, sobre los años 1980, tomó la iniciativa de brindar educación a aquellos niños y niñas que no cumplían con el modelo ideal del sistema educativo. Es decir, se decidió impartir educación para aquella población excluida de la sociedad y del sector educativo formal, quienes evidenciaban un “retraso pedagógico”. Entre sus causas, se encontraban el ingreso escolar tardío, ausentismo o deserción, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, etc. (PEI, 2013).

El proceso que ha llevado la institución inicia con el programa de “aulas aceleradas” hacia 1980, con el supuesto pedagógico de que los estudiantes aprenderían más rápido y en menor tiempo dada su edad cronológica. De esta manera, se pretendía que en un año aprendieran a leer, escribir, desarrollar operaciones matemáticas básicas y que adquirieran conocimientos básicos de ciencias sociales y ciencias naturales. Este proyecto no funcionaba, por lo tanto, el colegio abandona esta idea y la cambia por las “aulas remediales”<sup>5</sup> hacia 1981, cuya propuesta educativa fue terapéutica y partía de las características y necesidades de los escolares.

Hacia 1983, abandonan esta idea y asumen una propuesta pedagógica integral, mediante la cual se pudiera acoger a muchos niños y niñas generalmente excluidos de la escuela. Por una parte, estudiantes con dificultades de aprendizaje transitorias, y por otra, estudiantes con dificultades de aprendizaje permanentes, especialmente con TEA. Cabe señalar que esta propuesta se consolidó con el tiempo y se trabajó en el colegio, lo cual la convierte en fundante dentro del campo de la educación inclusiva (PEI, 2013).

En consecuencia, cuando la fusión da como resultado una sola institución bajo la denominación CMD, en 2003, se desarrolla un trabajo con la comunidad educativa. En esa

---

<sup>5</sup> Las aulas remediales fueron espacios dispuestos para los “niños en situación de abandono, con problemas de comportamiento severos, problemas de aprendizaje, edad superior a las habituales para la escolaridad regular, y que no tenían deficiencia mental. Los escolares de estos programas recibían atención de un equipo de profesionales especializados, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores especiales entre otros, quienes ofrecían servicios de evaluación-diagnóstico e intervención, realizaban trabajo con maestros y padres, y se encargaban de conseguir recursos necesarios para beneficiar esta población” (ÁLVAREZ; SEPÚLVEDA, 2000, p. 8).

oportunidad, la atención se centró en el intercambio de experiencias pedagógicas cuyo propósito fue construir democráticamente un PEI incluyente. Adicionalmente, el colegio buscó apoyo en instituciones externas, como el Instituto Alberto Merani y universidades como la Universidad Monserrate, con el propósito de brindar a sus estudiantes una educación incluyente y de calidad. En este sentido, el CMD busca construir:

[...] una escuela democrática que desde el afecto incluya vitalmente los excluidos, buscando la integración de niños niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes: Autismo y Déficit Cognitivo Leve, pero además, de todos aquellos que por las condiciones del contexto difícilmente ingresan o permanecen en los Colegios: los llamados indisciplinados, los que por trabajo infantil o la precariedad de sus condiciones económicas no alcanzan los logros previstos o no cuentan con el apoyo de sus familias, los que están en situación de abandono o en protección de ICBF, los desplazados, los que sufren de violencia familiar, entre otros. (PEI, 2013, p. 23-24)

En 2005, se inicia la propuesta de “Aula exclusiva”, una modalidad transitoria para los estudiantes con TEA y discapacidad intelectual leve. Este proyecto permite a la comunidad una experiencia de gran valor. Es importante señalar que desde sus inicios la institución acoge las poblaciones de estudiantes que eran excluidos del sistema educativo (en esto fue fundante, como se ha dicho), aunque el motivo fuera que no se adaptaban a la escuela homogenizante, que espera un estudiante ideal (PEI, 2013).

Teniendo en cuenta lo señalado, el colegio demuestra experiencia desde 1980 en un trabajo de inclusión liderado y expuesto ante la SED, aun antes de estar especificado en la normatividad colombiana. De esta manera, cuando Colombia decreta en sus normas, en la década de los 90, el acogimiento en las instituciones a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el colegio ya contaba con una larga trayectoria al respecto. Más aún, a medida que Colombia ha avanzado en la normatividad de inclusión educativa, el colegio ha continuado su trabajo con la riqueza que ha cimentado a lo largo de todos estos años.

En 2012, con el nuevo rector de colegio, se comienza a dar un giro en la trayectoria de la institución frente a la educación inclusiva, ya que si bien el rector reconoció la importancia del trabajo forjado con la población de personas con TEA y con Discapacidad intelectual leve, también argumentó la importancia de abrir las puertas de la institución para poblaciones con diferentes discapacidades. Según el funcionario, en términos de aceptar a los niños y niñas con TEA o discapacidad intelectual leve, se estaba

discriminando al resto, hechos que afirmaban una educación diferencial con muy buenos desarrollos, pero no como un proceso de educación inclusiva.

Esta decisión tuvo consecuencias muy complejas, dado que implicó rupturas de paradigmas de la población de profesores frente al ingreso de poblaciones con diferentes discapacidades, algo que no habían contemplado años atrás. Por consiguiente, esto creó, entre algunos docentes, tensiones, disputas, enojos, etc. Sin embargo, poco a poco fueron aceptando la nueva realidad, lo que implicó un trabajo de sensibilización, trabajo en equipo, capacitación, etc. En la actualidad, ya se aceptan otras poblaciones, y se ha ido avanzando a otras prácticas en camino hacia la inclusión dentro del escenario escolar y con la comunidad educativa.

Actualmente, la institución, en todo su transitar, se reconoce como un espacio de aprendizaje, de construcción diaria por el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, por una educación sin discriminación, reconociendo la diversidad como parte esencial del ser humano y de la sociedad.

## **2.2. Trabajo de campo**

El ingreso al CMD para realizar el trabajo de campo se dio gracias a la posibilidad que brindaron el señor Rector, la coordinadora y los docentes que se mostraron interesados en participar del proyecto. Entre ellos, los docentes de secundaria de las asignaturas Lengua Castellana, Artes, Matemáticas (quien participó del proyecto en un segundo momento). Además de los profesores regulares y de Apoyo, quienes autorizaron libremente el ingreso a la investigadora para observar sus clases en las aulas.

Es importante señalar que la decisión de observar las prácticas de los docentes en educación básica secundaria obedece a la propia experiencia laboral como docente, en la que se evidenció, por un lado, la deserción escolar de estudiantes con discapacidad intelectual y, por el otro, la actitud de indiferencia de algunos docentes frente a esta población.

Una vez que se obtuvo la posibilidad de ingreso al CMD para poder desarrollar el objetivo del estudio, fue necesario recurrir no solo a la observación participante en las aulas de clase, sino a las entrevistas a los mismos docentes, como también a otros actores de la institución.

Este momento resultó ser de gran importancia, dado que fue el encuentro directo con lo que se deseaba investigar e implicó la interacción de la investigadora con la realidad. Esto a su vez permitió observar, conocer, comprender y reflexionar sobre lo que sucede en un contexto específico, con unas realidades propias que surgen en un tiempo determinado, contando una historia propia y una realidad específica.

Resulta oportuno agregar que para el ingreso en el campo, se consideraron relevantes los planteamientos de Neto (2002), quien señala que tal ingreso debe realizarse a través de “un enfoque gradual, en el que cada día de trabajo se refleje y evalúe, en función de los objetivos preestablecidos” (p. 55).

Así mismo, se debe tener el suficiente cuidado y sutileza para que la estancia permita el normal desarrollo de estos espacios, creando ambientes de confianza para que los sujetos interactúen de manera natural y espontánea. De esta manera, “El objetivo del investigador es aumentar el nivel de la voluntad de los sujetos, animándolos a hablar de lo que están acostumbrados a hablar y acaban de hacer infidencias” (BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 113).

Como se señaló anteriormente, el trabajo fue realizado con docentes de secundaria. En los primeros momentos de ingreso a la institución, se logró conocer los diferentes espacios físicos, así como a los docentes de apoyo, a algunos docentes del aula regular, entre ellos, al docente de Lengua Castellana y al de Artes, sus horarios, etc. Es importante señalar que a través del proceso de recolección de datos surgió la posibilidad de observar adicionalmente las clases del docente de Matemáticas, pues se identificó como un referente al cual mencionaban los estudiantes, con agrado por él y sus clases.

Por lo tanto, los primeros días de ingreso al colegio, se decidió estar presente en los tiempos del descanso de los estudiantes, para observar los lugares que ocupaban, sus interacciones y, adicionalmente, para tener visualización por parte de la comunidad educativa: estudiantes, docentes regulares, docentes de apoyo, acompañantes pedagógicos permanentes<sup>6</sup> y administrativos.

---

<sup>6</sup> El acompañante pedagógico permanente es una figura creada como estrategia de apoyo en el CMD, junto con la comunidad educativa, especialmente para la población con TEA, discapacidad intelectual o necesidades específicas complejas. Esta figura bien puede ser un padre de familia o una persona que contratan los padres de manera privada —generalmente son personas que se encuentran en formación en educación especial—, para que acompañen a sus hijos al colegio y a las aulas de clase, bajo la asesoría y acompañamiento de los docentes y docentes de apoyo. Cabe señalar que esta figura no depende de la Secretaría de Educación ni del colegio, en lo que refiere a su contratación.

Teniendo presente este primer momento de ingreso al campo, se logró una aproximación a la realidad y acercamiento al interés de la investigación. Por esto mismo, se procedió a la recolección de datos a través de las técnicas proyectadas para ello, que se enuncian a continuación.

### **2.2.1. Observación participante**

Dado que la investigación cualitativa permite conocer y comprender diferentes realidades, surge el cuestionamiento por el abordaje. Dentro de este marco investigativo, pudo utilizarse para analizar y comprender los elementos de las prácticas pedagógicas de los profesores que posibilitan o generan barreras de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Considerando los propósitos del estudio, la elección del tipo de investigación se hizo a través de la observación participante. Según Mazotti y Gewandsznajder (2000), la observación participante tiene un alto grado de reconocimiento en las investigaciones cualitativas, en las que el investigador observa los diferentes comportamientos de manera natural sin que estos estén predeterminados, lo cual permite tener una mayor comprensión de lo que sucede allí.

[...] por excelencia, la observación participante, es una de las técnicas más utilizadas por los investigadores cualitativos. En la observación participante, el investigador se convierte en parte de la situación observada, interactuando por largos períodos con los sujetos, buscando compartir su vida cotidiana para sentir lo que significa estar en esa situación. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 166)

Es importante resaltar el cuidado que debe tener el investigador a la hora de escribir sobre las realidades de los sujetos a quienes investiga, pues si bien se quiere mostrar su contexto y las maneras en que atraviesan sus experiencias, esto no implica ser excluyente, discriminatorio u opresor (MATTOS, 2011).

De este modo, para llevar a cabo las observaciones en los diferentes espacios, la integración y la participación, se fue creando un entorno de confianza que propició un adecuado escenario para la investigación. Adicionalmente, resultó importante y pertinente el apoyo en la implementación del Diario de campo, en el que se registró información detallada, relevante y a su vez reflexiva. En este sentido Bogdan y Biklen (2006) afirman que las notas de campo son “el relato escrito de lo que el investigador oye, ve, experimenta



y piensa en el curso de la recopilación y la reflexión sobre los datos de un estudio cualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 150).

En consonancia con lo anterior, el Diario de campo facilitó el registro de la información diaria de lo observado, ya que permitió detallar su relevancia y a su vez, posturas reflexivas acerca de lo registrado. Además, el Diario de campo consiste en realizar notas dentro de las cuales se pueden usar diferentes recursos, entre ellos, cuaderno, grabadora, portátil, etc., para registrar los hechos en el momento o después de ocurridos (GERHARDT, RAMOS, RIQUINHO Y DOS SANTOS, 2009).

En este sentido, las observaciones registradas en el diario se realizaron, en la mayoría de las ocasiones, al finalizar la jornada escolar en la biblioteca del colegio o en el estudio de la investigadora, para no desviar la atención de los estudiantes o del profesor durante el desarrollo de las clases, aunque en algunas clases se tomaron notas breves sobre consideraciones pertinentes.

En este punto, cabe agregar que a través de la observación participante, se pudieron destacar aspectos sobre la infraestructura de la institución, así como los diferentes escenarios disponibles para los estudiantes y los docentes; la práctica pedagógica desarrollada por el docente (metodología, adaptaciones curriculares, apoyo pedagógico, evaluación); las relaciones sociales (entre los estudiantes, los docentes, el docente de apoyo, los acompañantes pedagógicos permanentes, los directivos y los administrativos).

Para llevar a cabo las observaciones dentro de las aulas de clase, se contó con el consentimiento de los docentes de Lengua Castellana, de Artes, Matemáticas y de Aula de Apoyo, del Acompañante Pedagógico Permanente, de los estudiantes de los cursos observados y de sus padres.

Es importante señalar que el investigador resulta ser un instrumento humano y debe aprender a utilizarse a sí mismo siendo confiable en las observaciones que registra e interpreta (SANDAY, 2000). En paralelo, se consideró que la observación no puede ser el único instrumento de investigación, ya que las realidades halladas pueden profundizarse con entrevistas y análisis de documentos, lo cual permite lograr una mejor comprensión y reflexión (GUBA; LICOLN, 1989).

### 2.2.2. Entrevistas

La entrevista es una técnica, utilizada en la investigación cualitativa, que permite interactuar con el otro. Esto implica una interacción social, en la que una de las partes busca obtener información y la otra parte es portadora de los datos que se desean obtener (GERHARDT, RAMOS, RIQUINHO Y DOS SANTOS, 2009). Por lo tanto, la entrevista es un instrumento que nos permite tener mayor acceso a la información, enriqueciendo aquello que aún no se ha conseguido de manera clara a través de la observación. Autores como Mazzotti y Gewandsznajder (2000) expresan que la entrevista puede ser parte integrante de la observación participante. Por esta razón, se ha implementado desde el inicio, utilizándola de manera informal cuando se tiene el contacto inicial con los sujetos que hacen parte de la investigación.

Ahora bien, a la hora de realizar entrevistas, se consideró pertinente tener presente los aportes de Neto (2002) frente a la diferencia de los tipos de entrevistas que se pueden llevar a cabo a la hora de recolectar datos (estructurada, no estructurada y semiestructurada). En este sentido, el mismo autor especifica:

- En la entrevista estructurada, debe establecerse previamente un guion con preguntas establecidas.
- En la entrevista no estructurada, se da libertad al sujeto informante para que hable sobre el tema expuesto.
- En la semiestructurada, cuando el investigador brinda libertad para que el sujeto hable sobre lo que se desea conocer, pero de igual manera se utiliza un guion de manera reducida utilizando algunas preguntas para comprender el tema.

Teniendo en consideración los propósitos del estudio y las potencialidades de cada tipo de entrevista, se consideró pertinente la entrevista semiestructurada, ya que permite al investigador enriquecer las observaciones llevadas a cabo y comprender mejor las realidades expuestas en el escenario de la institución educativa. Para ello, se elaboró previamente un guion con preguntas que permitieron orientar el sentido de lo que se deseaba conocer, pero sin coartar la libertad del sujeto al hablar de sus experiencias y su realidad.

En general, las entrevistas cualitativas son muy poco estructuradas, sin un fraseo y un orden estrictamente establecido para las preguntas, y son muy similares a una conversación. Típicamente, el investigador está interesado en comprender el significado que los sujetos atribuyen a eventos,

situaciones, procesos o personajes que forman parte de su vida cotidiana. (MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 168)

En un primer momento, se realizaron las entrevistas tal como lo expresan Mazzotti y Gewandsznajder (2000), logrando el contacto con los sujetos proyectados para el estudio. Cabe señalar que las entrevistas se desarrollaron en la institución a medida que la investigadora fue adentrándose en ella. Después de un periodo de estar realizando las observaciones, se procedió a concretar las entrevistas semiestructuradas a los docentes de las asignaturas de Lengua Castellana, Artes y Matemáticas.

Luego, con la información recolectada en las prácticas de los docentes con estudiantes con discapacidad, también se identificó la necesidad de entrevistar a otros sujetos del colegio que, de una u otra forma, se relacionaban con las prácticas de los profesores. Entre ellos, se encuentran el Rector (R), los Docentes de Apoyo (DA) y los Acompañantes Pedagógicos Permanente (APP). Esto permitió obtener información relevante para la comprensión y reflexión de la realidad de ese espacio propio, el CMD.

Por último, resta mencionar que las entrevistas se dieron de un ambiente natural, de respeto y cordialidad. Además, las conversaciones fueron grabadas con el consentimiento previo de las personas entrevistadas y el tiempo de las entrevistas osciló entre los treinta y cinco y los cuarenta y cinco minutos.

### **2.2.3. Análisis Documental**

Ludke y André (1986) afirman que la técnica del análisis documental permite al investigador tener una información contextualizada y sólida, y que ofrece la posibilidad de ser consultada en diferentes momentos para respaldar lo que se está investigando, de manera que pueda enriquecer los datos obtenidos de otras técnicas empleadas previamente.

[...] los documentos son también una poderosa fuente de la que se pueden extraer pruebas para apoyar las afirmaciones y declaraciones del investigador. También representan una fuente "natural" de información. No sólo son una fuente de información contextualizada, sino que surgen en un contexto determinado y proporcionan información sobre ese contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Bajo la idea de recolectar datos teniendo presente el análisis documental, es preciso considerar los argumentos de Mazzotti y Gewandsznajder (2000). Los autores afirman la importancia de indicar la naturaleza y el fin de los documentos utilizados con los que se pretende trabajar, ya sean leyes, normativas oficiales, trabajos escolares, etc. Por ello, en línea con estos autores y contando con la recolección de datos de las observaciones y

entrevistas realizadas previamente, se consideró oportuno en este estudio contemplar diversos documentos normativos (tanto internos como externos a la institución).

Dentro de los documentos internos, se tuvo acceso al PEI, al Proyecto Operativo Anual de Inclusión (POA), y a las planeaciones de los docentes. En relación con los documentos externos a la institución, se involucraron leyes, decretos y otros concernientes al campo educativo. En este sentido, García (2004) expresa que los documentos pueden ser normativos —haciendo alusión a los que expide la ley— y orientadores —comprendidos como propuestas que involucran diferentes cuestiones—.

A partir del realizado trabajo de campo, en el próximo capítulo se abordarán las diferentes prácticas de los docentes y equipo de apoyo, halladas en este apartado, diferenciando los elementos que aportan y benefician la inclusión de aquellos que, por el contrario, constituyen barreras en la educación.

### **3. INCLUSIÓN, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS Y TRABAJO COLABORATIVO**

En el presente capítulo se abordarán los trabajos de inclusión como aportación epistemológica en el campo educativo. Como se mencionó anteriormente, el campo del conocimiento promueve un marco de contribuciones teóricas, en búsqueda de dar respuesta a la inclusión de poblaciones que han sufrido la exclusión del sistema educativo, en defensa de una educación que reconozca las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, así como su diversidad. En este sentido, se hace un recorrido hasta lo que hoy se ha logrado en inclusión.

En los últimos años, el tema de una educación para todos y de calidad, bajo el marco de la educación inclusiva, ha sido un tópico de interés y un desafío de los diferentes sistemas educativos a nivel global. Latinoamérica no es la excepción, sobre todo teniendo en cuenta las realidades de pobreza, desigualdad y exclusión social que experimentan sus poblaciones (OREAL/UNESCO, 2007). Estas condiciones derivan en que no todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad, especialmente personas con discapacidad, desplazados, inmigrantes, grupos étnicos, lo cual evidencia la vulneración del derecho a la educación.

Sin dudas, la exclusión ha generado múltiples problemáticas en las sociedades, desencadenando conflictos, intolerancia e indiferencia hacia los grupos vulnerables. Por esta razón, es preciso replantear formas para erradicar la segregación, y para ello se comienza a pensar en la inclusión con el objeto de construir una cultura de equidad y respeto, en la que la humanidad se reconecte con sus valores y rechace toda forma de discriminación e inequidad. De hecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO) convoca al sector educativo, como el medio de gestión para la eliminación de todo acto de exclusión.

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social. (UNESCO, 1999, p. 59)

En concordancia con lo anterior, autores como Echeita y Sandoval (2002) reafirman que solamente desde la educación y el ámbito escolar se podrá instaurar una

cultura por la diversidad, la igualdad, la tolerancia, el respeto por el otro y la erradicación de cualquier forma de discriminación.

Precisamente, por el respeto hacia el otro se plantea la necesidad de una educación inclusiva, que abrace y acoja, como una apuesta a una postura ética de la existencia del otro, que lleve al encuentro entre nosotros, que nos permita comprender la diferencia como algo propio y natural de cada sujeto, erradicando las concepciones de mirar al otro bajo la condición de diferente.

Frente a ello, Larrosa y Pérez (1997) exponen la emergencia de otras prácticas sociales en las que a través de la mirada a ese otro, se comprendan los sujetos sin exclusiones, segregaciones, imposiciones, ni denominaciones que la cultura ha construido a lo largo de historia bajo la “supuesta” normalidad.

Se trata entonces de ver cómo la mirada del loco, del niño, del primitivo, del marginado, del extranjero o del deficiente es capaz de inquietar el edificio bien construido de nuestra razón, de nuestra madurez, de nuestra cultura, de nuestra buena socialización o de nuestra normalidad. El otro, al mirarnos, nos pone en cuestión, a lo que nosotros somos y a todas esas imágenes que hemos construido para clasificarlo, excluirlo, para protegernos de su presencia incómoda, para atraparlo en nuestras instituciones, para someterlo a nuestras prácticas y, en el límite, para hacerlo como nosotros, es decir, para reducir lo que puede tener de inquietante y de amenazador. La atención a la mirada del otro, pensábamos, acaso permita la emergencia de otra forma del pensamiento y, quizá, de otro tipo de práctica social. (LARROSA; PÉREZ, 1997, p. 12)

Por lo tanto, esa postura ética de la existencia del otro invita a la reflexión de la posición de los profesionales del campo educativo, para propiciar la disposición de acoger al otro, además de brindar múltiples posibilidades para que ese otro tenga un lugar propio en la escuela y pueda desarrollarse plenamente de acuerdo con sus necesidades y habilidades.

En paralelo, pensando en ese otro excluido en las instituciones educativas, Echeita y Ainscow (2011) proponen la necesidad del reconocimiento y la valoración de la diversidad de todos y cada uno de los sujetos de la escuela, de la búsqueda permanente para responder a las necesidades de los estudiantes, comprendiendo la diferencia como algo inherente de cada ser humano. Por lo mismo, afirman que se debe aprender a vivir con ella y en constante indagación de cómo sacarle provecho.

De igual manera, Corbett y Slee (2000) consideran que para incluir verdaderamente en la educación, esta debe ser una invitación pública y política que haga honor a la

diversidad, que la vivencie, lo que implica una disposición permanente y activa que permita la promoción de una cultura educativa inclusiva.

Dentro de la cultura en la escuela, se deben crear y fortalecer, en el día a día, experiencias inclusivas, considerándolas como derecho humano. Esto significa que todos los estudiantes en la escuela, independientemente de si tienen o no necesidades especiales, tengan el derecho de asistir a una escuela “ordinaria” para educarse, comprendiendo que cualquier tipo de segregación es atentar contra el disfrute del derecho básico a la educación (MITTLER, 2000).

A la vez, en ese disfrute pleno del derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes, se invita a participar en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura. De esta manera, es posible responder a la diversidad y permear a toda la comunidad educativa, sus políticas y sus prácticas, construyendo culturas inclusivas y disminuyendo los procesos de exclusión, pues las tensiones que surgen alrededor de la inclusión-exclusión siempre están presentes y en la medida en que se avance hacia una, se tendrá como efecto la disminución de la otra (BOOTH; AINSCOW, 1998).

Otro gran aporte hacia la educación inclusiva ha sido el índice de inclusión desarrollado por Booth y Ainscow (2002), investigación que ha dotado de herramientas a las instituciones frente a las barreras para la inclusión. En este estudio, los autores exponen que cuando las dificultades educativas se centran en los déficits de los estudiantes, se impide pensar en las barreras que existen para el aprendizaje y de ese modo se limitan las innovaciones en las prácticas, en la política y la cultura hacia la inclusión, el trabajo en equipo, el bienestar, desarrollo y progreso de todos los estudiantes. Precisamente, en lo referido a las barreras para el aprendizaje y la participación, Booth y Ainscow (2002) aportan una valiosa herramienta —el índice de inclusión— que permite a la escuela evaluarse y analizar las acciones de avance o barreras hacia la inclusión y el desarrollo de todos los estudiantes, ya que permite reconocer que las barreras se pueden percibir en el entorno de los sujetos y la relación con su medio, atravesando todo un sistema desde lo macro a lo micro.

[...] Las barreras [...] se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 10)

Según Ainscow (2003), las barreras no son solo aquellas que afectan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, sino también aquellas que pueden afectar a los docentes y a la comunidad educativa en general. Por esta razón, si no hay un clima que acoja y brinde elementos bajo las condiciones necesarias que promuevan el aprendizaje y la participación, difícilmente la escuela podrá abrazar la inclusión. Por ello, todo lo que comprende la escuela, sus políticas institucionales, su cultura hacia el respeto y los incentivos tanto internos como externos que favorezcan el trabajo docente, habilitarán un ambiente y espacio propicio para una educación inclusiva.

Entonces, es posible afirmar con los autores que, para asegurar una educación inclusiva, se deben eliminar todo tipo de barreras que limiten la participación y el aprendizaje de los estudiantes, las cuales pueden darse en dimensiones como la cultura, la gestión de la escuela en cuanto a la planificación, coordinación y funcionamiento de esta y en las prácticas en el aula (AINSCOW, 2003). En este sentido, las instituciones educativas, para garantizar una educación sin barreras —es decir, inclusiva—, deben tener en cuenta las siguientes cuestiones:

i) Crear culturas inclusivas, cuyo pilar sea la instauración de valores inclusivos compartidos y vivenciados por toda la comunidad escolar.

ii) Asegurar la inclusión permeando las políticas, con el fin de mejorar la participación y aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus propias necesidades y no meramente responder a la expectativa de la escuela o a fines administrativos del mismo sistema educativo.

iii) Involucrar metodologías, evaluación y recursos en las prácticas cotidianas, de manera tal que permitan la participación de todos los estudiantes. E incluir el apoyo que puedan brindar las mismas familias y la comunidad en general, es decir, un trabajo colaborativo y participativo.

Dicho esto y considerando la inclusión educativa como el camino que permite abrazar la diversidad, mediante el respeto por el derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación sin ningún tipo de discriminación, surgen interrogantes acerca de la realidad colombiana. Entre ellos, en materia de políticas públicas, ¿qué se ha dispuesto y qué barreras existen para acoger la población con discapacidad en la educación? ¿Por qué ha sido tan complejo en el campo educativo acoger a las poblaciones excluidas, como las personas con discapacidad, y brindarles una educación de calidad?



Al oír el término *inclusión educativa*, diferentes personas lo relacionaban con la educación especial o con la discapacidad. Esta realidad tomó fuerza desde el modelo médico y su visión patológica de la diferencia, principalmente de los aspectos cognitivos, etiquetando a las personas con necesidades educativas especiales respecto de la naturaleza de las diferencias individuales y llevándolas, en consecuencia, a la segregación dentro de escuelas especiales.

Desde hace varias décadas, ha estado presente la lucha por la reivindicación de los derechos humanos de personas que han sido excluidas en la sociedad, por lo que surgen diferentes movimientos sociales en varios países —entre ellos, los conformados por personas con discapacidad y sus familias—. Estos se fundan en planteos y reivindicaciones de los derechos que problematizan cuestiones que antes eran invisibles para la sociedad (LÓPEZ, 2005; SÁNCHEZ, 1996).

De este modo, en la década de 1970 nacen los primeros movimientos sociales organizados por personas con discapacidad en EEUU y Reino Unido, al igual que el movimiento feminista y el movimiento por los derechos civiles de las personas negras. El movimiento organizado de personas con discapacidad es contundente en su posicionamiento de rechazo a las concepciones de la discapacidad bajo el modelo médico. Incluso, denuncia las desigualdades sociales que atraviesan las personas con discapacidad. A su vez, afirma que las limitaciones no radican en las dificultades individuales, sino más bien en las limitaciones que la sociedad antepone para brindar y asegurar adecuadamente la satisfacción de las necesidades de esta población. Estos presupuestos tienen como consecuencia repercusiones en las políticas y el incentivo a la movilización social (BERNAL, 2016).

Bajo esta perspectiva, los movimientos sociales empiezan a posicionarse a través de su discurso político, mediante el cual permean las instancias legales de sus países haciendo que sus voces lleguen a instancias internacionales. Los gobiernos, por su parte, a través de asambleas, convenciones y declaraciones comienzan a responder a las denuncias y proclamaciones para la reivindicación de los Derechos Humanos de estas poblaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce el posicionamiento de los diferentes discursos en los últimos años, con una tendencia hacia el derecho a la educación de personas con discapacidad. En este sentido, los encuentros internacionales —declaraciones, foros, convenciones, etc.— han generado compromisos y acuerdos cuya

finalidad es que cada país asuma la responsabilidad de incluir el tema en sus agendas políticas, generando cambios en su discurso y en la práctica.

Precisamente, de acuerdo con las agendas y los puntos tratados en las diferentes instancias internacionales desde el marco de los Derechos Humanos, se han estipulado compromisos adscritos con el objetivo reivindicar las poblaciones vulneradas y excluidas. En la Tabla 2 se enuncian estos aportes internacionales.

**Tabla 2.** Marco internacional

<b>La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)</b>	Reconocimiento de la dignidad inalienable de los seres humanos, es decir, de todos los miembros de la familia humana, libre de discriminación y desigualdad, sin importar razas, etnias, discapacidad, creencia religiosa, orientación sexual y edad (ONU, 1948).
<b>La Declaración de los Derechos del Niño (1959)</b>	Resalta la idea de protección y cuidado especial de todos los niños, amparándolos legalmente ante el cuidado inadecuado, antes y después del nacimiento. Se establecieron los derechos como: a la igualdad, al pleno desarrollo, a tener un nombre y una nacionalidad, alimentación, vivienda, educación gratuita y tratamiento especial para los niños que sufran algún tipo de discapacidad; comprensión y amor, actividades recreativas, prioridad en recibir ayuda ante cualquier circunstancia, protección ante cualquier forma de maltrato y a ser criado con comprensión y tolerancia (ONU, 1959).
<b>Los Derechos del Deficiente Mental (1971)</b>	Proclama la necesidad de proteger los derechos de las personas con discapacidad física o mental, asegurando su bienestar y su rehabilitación, desarrollando sus aptitudes y fomentando en la medida de las posibilidades su incorporación a la vida social (ONU, 1971).
<b>La Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975)</b>	Se adoptan medidas en los planos nacional e internacional para la protección de los derechos, desarrollo, bienestar e incorporación en lo posible a la vida social, de las personas con deficiencia, sea física o mental, que le impiden subvenir por sí solas (ONU, 1975).
<b>El Informe Warnock (1978)</b>	Da impulso a la educación especial y es donde aparece por primera vez el concepto <i>Necesidades Educativas Especiales</i> (REINO UNIDO, 1978).
<b>El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982)</b>	Estrategia global que busca la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo nacional. Plantea mejorar la prevención de la discapacidad, la igualdad de oportunidades y la rehabilitación a nivel regional, nacional e internacional (ONU, 1982).
<b>La convención sobre los derechos del niño (1989)</b>	Se proclama el derecho de las personas menores de 18 años a su pleno desarrollo físico, mental y social, en medios seguros, y a su participación activamente en la sociedad (ONU, 1989).

<p><b>La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990)</b></p>	<p>Consenso mundial sobre la visión ampliada de la educación para garantizar las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y niñas, jóvenes y personas adultas, considerando de vital importancia de la educación básica para el progreso social (UNESCO, 1990).</p>
<p><b>La Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana (1992)</b></p>	<p>Se dan unos Objetivos, Principios, Orientaciones y Criterios para la creación de políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana. Recomendaciones a los países que la conforman, para que adopten dichas medidas en la creación de programas de prevención de las deficiencias y discapacidades, y de atención integral a las personas discapacitadas (ONU, 1992).</p>
<p><b>Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993)</b></p>	<p>Representan el compromiso moral y político de los gobiernos encaminados para lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Las Normas son un instrumento para la formulación de políticas y sirven de base para la cooperación técnica y económica (ONU, 1993).</p>
<p><b>La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales<sup>7</sup> (1994).</b></p>	<p>Se establecen aportes para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de mayor eficacia. Se brinda orientación en miras a una escuela con un enfoque de educación integradora para atender a todos los niños, especialmente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994).</p>
<p><b>Foro Mundial de Educación Dakar 2000</b></p>	<p>El foro se realiza para analizar las razones del incumplimiento de diversos países frente a las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos acordadas en 1990, respaldada por la Declaración Universal de Derechos humanos y la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1948; 1989). Teniendo presente los informes, los países ratifican su compromiso de acuerdo con las conclusiones del foro y las recomendaciones, para avanzar a logros significativos hacia el 2015 (UNESCO, 2000).</p>
<p><b>EPT 2000 -2015 Logros y Desafíos (2015)</b></p>	<p>Su informe destaca la disminución de niños y adolescentes desescolarizados, sin embargo, la meta propuesta no se ha alcanzado. La Educación para Todos no se ha hecho realidad en todo el mundo, a pesar de los esfuerzos de los gobiernos, la sociedad civil y la comunidad internacional. Aún hay millones de niños sin escolarizar y otros que no culminan su educación primaria. Por otra parte, ha aumentado la desigualdad en la educación, con clara desventaja para los más pobres. Por lo mismo, propone que los gobiernos y la sociedad colaboren concertadamente para promover una educación de calidad que acoja las poblaciones excluidas beneficiando a toda la comunidad y potenciando su arraigo, así como la comprensión de los beneficios de tener unos mejores resultados de la educación (UNESCO, 2015a).</p>

<sup>7</sup> Se definen como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje (COLOMBIA, 2009, Decreto 366, artículo 2). Es un término que toman de la Declaración de Salamanca de 1994 y se comienza a desplegar en el movimiento de la integración educativa en Colombia.

<p><b>Declaración de Lima (2014)</b></p>	<p>Se analizaron los avances y se definieron las metas para el 2015 en adelante. Reafirman el derecho de la educación como derecho humano fundamental, como garantía para la prosperidad y un crecimiento pacífico, equitativo, inclusivo y sostenible en las regiones.</p> <p>Se requiere asegurar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, respondiendo a la diversidad de sus necesidades, así como a sus derechos dentro y a través de la educación, para realizar su potencial y aspiraciones. Realizan un balance de las tareas pendientes para lograr una educación contextualizada que reconozca y valore la diversidad cultural, así como los procesos de desarrollo nacional orientados hacia un desarrollo sostenible (UNESCO, 2014).</p>
<p><b>Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (2015)</b></p>	<p>Se logró reafirmar la idea de que la transformación del mundo debe ser a través de la educación, proyectando las metas propuestas en una agenda a largo plazo, hasta el año 2030.</p> <p>El objetivo de este encuentro se centra en una educación sostenible reconociendo que la educación es el único medio para que pueda haber una transformación en la sociedad, por medio del empoderamiento de las personas. Se reafirma que la educación debe ser para todos y todas las personas, representando el compromiso de la comunidad internacional en que acuerdan, reconocen y valoran la educación como el motor clave para el desarrollo de la sociedad (UNESCO, 2015b).</p>
<p><b>E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI (2017)</b></p>	<p>En esta agenda se continúa ratificando la inclusión educativa y de calidad.</p> <p>Se estipula el dar a todos la misma oportunidad para que nadie quede en desventaja, teniendo presente aquellos esfuerzos mayores de quienes están en situaciones de pobreza, discapacidad, conflicto, etc. (UNESCO, 2017a).</p>
<p><b>Educación 2030. Declaración de Buenos Aires. Argentina (2017)</b></p>	<p>Se concluyó que la calidad de la educación en todas sus dimensiones y en todos los niveles aún sigue siendo una gran deuda pendiente en la educación.</p> <p>Se reconoce el desempeño importante de los profesores y demás profesionales del ámbito educativo, para alcanzar los fines de una educación de calidad. Por lo mismo, estipula fortalecer los programas de formación docente inicial y continua, con atención especial en la planificación contextualizada de las ofertas, la revisión de los contenidos contextualizado, planes de estudio, la preparación permanente de los formadores y lo que se relacione con el rol docente con el objetivo motivar y empoderar a los docentes y directivos para los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza en el siglo XXI (UNESCO, 2017b).</p>
<p><b>Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan” (2019)</b></p>	<p>Los objetivos se centraron en promover políticas y prácticas educativas que fomenten la inclusión y así mismo compartir esas experiencias.</p> <p>Uno de los propósitos del Foro fue revisar el progreso y las tareas por cumplir en política y práctica desde la Declaración de Salamanca.</p> <p>Reafirman que una educación de calidad se hace realidad a través de una educación inclusiva que implica el</p>

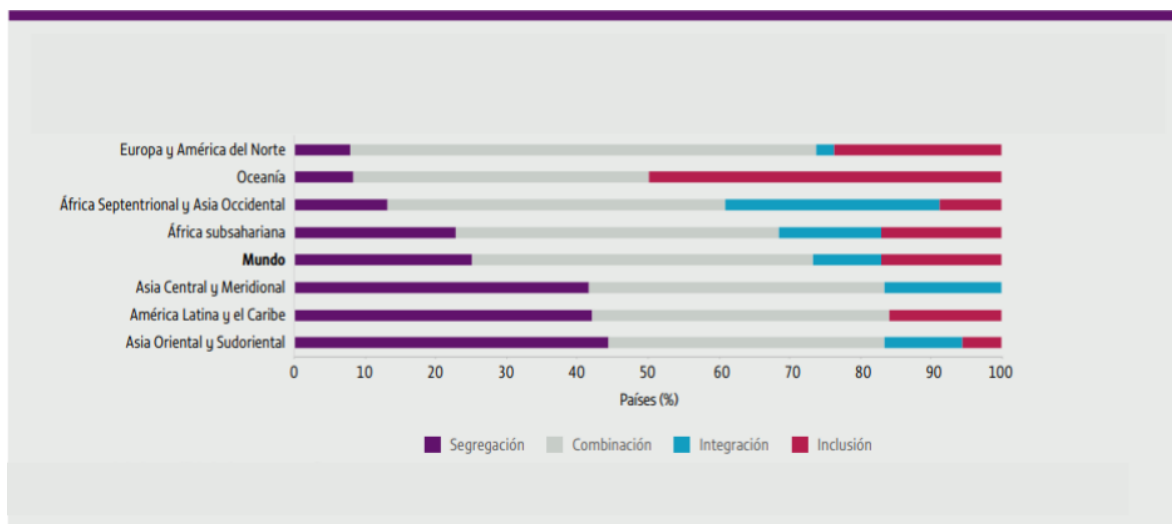
	reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Además, expresan la importancia de comprender el potencial de la inclusión en la educación para brindar nuevas oportunidades en un mundo digitalizado y globalizado, en vista de la transformación tecnológica, económica y social (UNESCO, 2019).
<p style="text-align: center;"><b>Inclusión y Educación Todas y Todos sin excepción (2020)</b></p>	En este foro se reconocen las realidades y los retos a los que se enfrentan los países para ofrecer una educación inclusiva. Se analizan los grupos que corren el riesgo de quedar excluidos de la educación para eliminar las barreras que generan discriminación y se recuerda el compromiso mundial con la inclusión porque es la base de un sistema educativo con calidad que brinda la oportunidad a todos y cada una de las personas, niños, niñas, jóvenes y adultos, para aprender y desarrollar su potencial. Por esta razón se debe considerar la diversidad como una oportunidad y no como un problema (UNESCO, 2020).

**Fuente.** Tabla elaborada por la autora

Sin duda, los movimientos sociales, los tratados, convenciones, declaraciones, foros internacionales y demás han tenido influencia en la incorporación de derechos entre las personas que se encontraban excluidas —entre ellas personas con discapacidad, campesinos, indígenas, diversidad de género, pobreza, raza, etc.—, en el sector de la educación. Sin embargo, ese derecho aún en su totalidad no ha sido del todo respetado, ya que a pesar de los mencionados avances existen todavía a nivel mundial realidades que reflejan exclusión y segregación.

En este sentido, la UNESCO (2020) expone la realidad educativa de personas con discapacidad en diferentes países, tal como se muestra en la Figura 2.

**Figura 2.** Informe discapacidad en el sector educativo



**Fuente.** Análisis del equipo del informe GEM basado en UNESCO (2020, p. 39)

Según el informe GEM, presentado en UNESCO (2020), se considera que el 25% de los países ha introducido disposiciones para la educación en contextos segregados. Por otro lado, tan solo un 17% de los países dispone de un nivel legislativo en educación para la atención a las personas con discapacidad en entornos inclusivos, un 10% acude a la integración y el 48% combina la integración con entornos separados generalmente para personas con discapacidad. Esto evidencia avances hacia la educación inclusiva, pero también refleja tristemente que aún persisten en gran medida los procesos de segregación (UNESCO, 2020).

A pesar de este panorama, no se puede desconocer el camino recorrido por diferentes países en la incorporación de los avances en la educación inclusiva, camino que ha traído complejidades y diversas trayectorias, desarrollándose a ritmos y tiempos diferentes en cada uno. Hay que señalar que desde la conferencia de Jomteín (UNESCO, 1990), cuando se enunciaron la Educación para Todos y el término NNE, fundamentos que se reafirmaron con fuerza en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se comenzó a promover el desarrollo de una orientación inclusiva en los sistemas educativos (LATAS, 2002).

Por ello, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se considera relevante en el camino hacia la inclusión, ya que a partir de esto la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes, incluyendo las personas con NEE y a todas aquellas personas en general que se encontraban excluidas del sistema educativo (UNESCO, 2020). Todo esto trajo consigo repercusiones políticas y educativas, alrededor de la construcción de paradigmas hacia la erradicación de la exclusión.

En esta perspectiva, a partir de estas declaraciones se despliega un discurso de la integración en la educación desde el contexto internacional hacia los contextos nacionales, cuestionando y rechazando la segregación y el aislamiento de las personas con discapacidad en las escuelas especiales.

Al respecto, Sánchez (2019) afirma que los dispositivos especiales creados para la población con discapacidad, para atender o compensar las limitaciones y dificultades, crearon prácticas que conllevaron a una exclusión en el ámbito educativo.

[...] en este periodo se observan dos actitudes sociales claramente contrapuestas hacia la persona deficiente: por una parte, se piensa que hay que proporcionarle custodia, ayuda y educación; pero, por otra, se considera que su conducta es anormal y constituye por ello un peligro para la sociedad. No obstante, ambas actitudes conducen a que las

personas deficientes sean emplazadas en instituciones especializadas, separadas y segregadas del resto de la sociedad. (SÁNCHEZ, 2019, p. 18)

La educación especial, al centrarse en los problemas de una población focalizada, hace que se pierda la oportunidad de cuestionar los procesos derivados de la exclusión que afectan negativamente la calidad de la educación (SÁNCHEZ, 1996). Por lo tanto, será desde la escuela regular —sin ningún tipo de segregación—, que se pronunciarían cuestionamientos de la política educativa, desde un marco compartido y construcciones colectivas para abordar temas frente a la eliminación de las diversas barreras que se presentan en la escuela, como las de acceso, participación, etc., de todos los estudiantes (ECHEITA; PARRILLA; CARBONELL, 2011; GENTILI, 2001).

Entonces, precisamente con la integración en la escuela regular se comienzan a visualizar otros discursos en el camino hacia la inclusión de poblaciones que anteriormente se encontraban segregadas, como las personas con discapacidad. Sin embargo, si bien se avanzó en los procesos de integración, no se dijo lo mismo en cuanto al avance de un aprendizaje que tuviera presente sus necesidades y su propio contexto (SÁNCHEZ, 1996).

Es decir, la integración escolar trae, como lo expresa Tomasevski (2001), el acceso de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a la escuela regular. Sin embargo, se continuó evidenciando *prácticas* segregantes y excluyentes, que los perciben como personas diferentes e inferiores, es decir con un rótulo permanente. En este sentido, Abberley (1998) expone que aún se continúa considerando la discapacidad como categoría que excluye y segrega, y en consecuencia lesiona a las personas ya que se sienten etiquetados por una denominación de opresión y rechazo, lo cual afecta su dignidad humana, tal como lo señala Nussbaum:

[...] los seres humanos tienen dignidad y no son meros objetos, .... Y puesto que la dignidad humana es igual para todos y todas, es aborrecible establecer categorías y órdenes diferenciados de seres humanos, puesto que esto permite que unos tiranicen a otros (2012, p. 156)

Por lo anterior, si bien la integración logró abrir las puertas hacia el acceso a la educación de las personas con discapacidad, no se dice lo mismo de los procesos de exclusión dentro de la escuela, puesto que siguieron vigentes bajo discriminación y segregación. Por tanto, resultan necesarias nuevas formas para incluir verdaderamente a las personas con discapacidad al interior de las instituciones educativas.

Por estos motivos, se empiezan a proponer posicionamientos hacia la educación inclusiva fundada en el derecho a la educación. A su vez, se replantea la segregación de los grupos vulnerables, cuya consecuencia es su fracaso en el sistema educativo, por la falta de igualdad de oportunidades y ofertas de acuerdo con sus posibilidades. En este sentido, los estudiantes, como lo expresa Muñoz (2005), han sido etiquetados por un discurso caracterizado por el individualismo competitivo, la selección y el logro de estándares —obedeciendo a un currículo que no contempla la diversidad—, lo cual da como resultado su exclusión y confinamiento fuera de las escuelas.

### **3.1. Inclusión en el contexto escolar colombiano**

La educación inclusiva, como hoy se conoce en Colombia, es relativamente reciente. Su desarrollo se reconoce a partir del siglo XXI cuando se instaura bajo la reglamentación del MEN (COLOMBIA, 2006). Sin embargo, cuenta con un recorrido histórico hacia finales del siglo XX, como esos primeros marcos frente al camino de lo que hoy en día se denomina inclusión, no obstante, se considera pertinente, coherente e importante ir un poco más atrás en la época en la que Colombia hablaba de “anormales” (YARZA, 2010).

En la primera mitad del siglo XIX, Colombia vivió una época de total exclusión, debido a los destierros, encierros y aislamientos hacia quienes en ese momento fueron llamados “los anormales”. Es decir, se consideraba como anormal todo aquel que se encontrara fuera de la regla, entre lo cual podían hallarse los estados patológicos, ya fuesen transitorios o permanentes, locales o generales (YARZA, 2010).

Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en Bogotá, en las primeras décadas del siglo XIX, cuando diferentes políticas económicas dejan como resultado un gran número de víctimas que vivenciaron el aislamiento y el destierro por parte del gobierno y la iglesia. Dichas víctimas, con la carencia de poder suplir las necesidades básicas, caen en el abandono, quedando vulnerables ante las leyes instauradas por el gobierno. Incluso, fueron denominados “generadores de males incurables”, pues se asumían como causantes del daño de la sociedad o como culpables o sospechosos de delitos sociales, obteniendo como respuesta un conjunto de acciones de exclusión y encierro por parte del cuerpo policial. De igual manera, el gobierno nacional optó por encerrar a las personas que padecían alguna enfermedad o *minusvalía* —como se denominaba en ese momento a aquellas personas que



presentaban algún tipo de discapacidad—, con el argumento de ser amenaza para la salud y tranquilidad de los vecinos (RESTREPO, 2002).

Los gobiernos de entre 1821 y 1858 determinaron, por su parte, acciones de exclusión, encierro y aislamiento. Ejemplo de ello fue el Hospital San Juan de Dios, dispuesto para atender a personas heridas y enfermas, y la Fundación La Casa de Refugio, dispuesta para acoger a los desvalidos, abandonados y huérfanos. Cabe señalar que estas instituciones no pudieron continuar con esas actividades debido a la heterogeneidad de los aislados, a la invalidez total de la mayoría y al desvío de los usos de sus rentas (RESTREPO, 2002).

En cuanto a las personas que fueran consideradas con problemas de comportamiento o en el sistema nervioso —denominadas en ese momento “locos”— también fueron aisladas. Sin embargo, dado que no existía un hospital para atender esa población, decidieron recluirlas en la cárcel en Medellín, en una sección llamada Casa de reclusión, donde atendían los diferentes presos que presentaban algún tipo de enfermedad (MONTAGUT, 1997).

Al respecto, debe mencionarse que la pobreza, la marginación y la exclusión fueron el resultado de las políticas del gobierno en ese momento, cuyo mecanismo fue el destierro, el encierro y el aislamiento. Mientras tanto, en esa época la teología, la política y la biomedicina ejercieron su poder sobre las personas que vivieron esa realidad social llena de rechazo y exclusión.

A finales del siglo XIX y principios del XX, las campañas de higienización, con planteamientos médicos psiquiátricos y biológicos basados en discursos con pretensión científica, influyen en las reformas y aspectos pedagógicos, y se plantea la degeneración de la raza en Colombia. En tanto, el médico Miguel Jiménez López, profesor de psiquiatra de la facultad de medicina, fue el precursor del discurso de la degeneración de la raza, al plantear que los problemas nacionales (violencia y atraso económico) eran la respuesta del atraso social, y la asociación entre la pobreza, el infantilismo y el salvajismo. Por tal razón, el planteamiento médico-biológico evidencia una población por escolarizar, los llamados en esa época “niños anormales”, retrasados, débiles, sordomudos, ciegos y díscolos (SALDARRIAGA; SÁENZ, 2007).

En respuesta a lo anterior, surgen instituciones<sup>8</sup> cuyo objetivo es cuidar y velar por los niños que se encontraban en estado de abandono, mendicidad o prostitución. La intención de estos lugares estaba concebida por la legitimación de lo científico-experimental, que representaba la pedagogía de anormales, bajo un régimen moral católico, valorando la noción de espíritu de los niños desamparados y enfermos. Por lo tanto, su objetivo fue corregir y enderezar, encauzar y disciplinar, es decir, estas casas se encargaron de corregir las anormalidades corporales, morales y mentales, argumentando la educación como un tratamiento terapéutico.

### **3.1.1. Educación especial**

Teniendo presente que existieron instituciones dedicadas a la atención de personas con discapacidad, a finales del siglo XIX e inicios del XX, la educación especial se institucionaliza a nivel nacional recién en 1968, con la creación de la División de Educación Especial, en el MEN (YARZA, 2005).

Frente a la educación especial en Colombia, Salinas (1990 citada por Yarza 2005) Directora de la División de educación Preescolar y Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional en el año 1987, relaciona su desarrollo en cuatro períodos: el primer periodo se establece a inicios del siglo XX hasta los años 1960; un segundo periodo comprendido entre los años 1960 y 1970; un tercer periodo abarca entre 1970 y 1980; y el cuarto periodo histórico de la educación especial en Colombia se ubica entre 1980 y 1990.

En relación con el primer periodo, se reconoce que fue el del destierro y la segregación, en el que jugó un papel importante la figura religiosa y eclesiástica e incluso,

---

<sup>8</sup> Aunque se evidencia escasa investigación sobre las primeras instituciones como antecedentes de la educación especial, autores como Osorio (1987 citado por YARZA, 2005), Oviedo (2001) y Salcedo (2013) señalan lugares como hospicios, asilos, e instituciones para las personas con discapacidad visual y auditiva. Incluso, Osorio (1987 citado por YARZA, 2005) sitúa los antecedentes de la educación especial en Antioquia hacia mediados del XIX, pero sostiene que la educación especial inicia con la Escuela de Trabajo San José fundada en 1914 y la Escuela de Ciegos y Sordos en el año de 1925. Por su parte, Oviedo (2001) menciona el trabajo desplegado en el internado católico Nuestra Señora de La Sabiduría en la ciudad de Bogotá en el año de 1924, construyendo un espacio para los niños sordos donde se desarrolló el germen de la lengua de señas, marcando fuertemente lo que hoy se conoce como Lenguaje de Señas de Colombia (LSC). El mismo autor relata que en los años de 1950 se fundaron las primeras asociaciones de sordos en Colombia, en 1957 en Santafé de Bogotá y en de 1958 en la ciudad de Santiago de Cali, encontrándose estudiantes egresados del colegio Nuestra Señora de la Sabiduría. Salcedo (2013) afirma que en Cundinamarca surgen tres establecimientos para abordar la problemática de la niñez huérfana y desamparada. el Hospicio, el Asilo de niños, creado en 1882, el Asilo de niñas desamparadas. Así mismo, surgen las primeras instituciones para ciegos y sordos. A través de la ley 143 se constituye la Federación de Ciegos y Sordomudos (COLOMBIA, 1938). Más adelante, con el decreto 1955, se disuelve la federación y se crea el Instituto Nacional de Ciegos y el Instituto Nacional de sordomudos, y cada uno tendrá personería jurídica independiente y patrimonio propio (COLOMBIA, 1955).

el discurso médico en el campo de lo pedagógico. En este punto, cabe resaltar los aportes de Brogna (2009), quien aclara las miradas y posturas de lo religioso y lo médico. En cuanto a lo religioso, establece la visión sacralizada-mágica y en cuanto a lo médico, establece la visión normalizadora-asistencialista.

Con respecto a la primera, Brogna (2009) considera que aumenta el imaginario religioso y prácticas encaminadas a ceremonias y rituales. Este aspecto cultural demarcado clasifica a las personas como puras o impuras, bajo posiciones históricamente construidas con el poder de diferenciar lo consagrado de lo mundano, atribuyendo señalamientos a las personas que consideraban anormales y limitándolas a tener otras oportunidades. En palabras de la autora:

[...] el chamán o el sacerdote tiene un capital simbólico indiscutido, y podíamos decir que la persona que padece “el daño” queda cargada con un capital simbólico negativo que le resta, a su vez, la posibilidad de acceder a otros capitales. (BROGNA, 2009, p. 177)

En cuanto a la visión normalizadora-asistencialista, postulan las particularidades biológicas y de comportamiento que caen del lado de la discapacidad, creando el concepto del “hombre promedio”, a través de la estadística en la medicina, fortaleciendo el concepto de normal y anormal.

Durante el segundo periodo, se crean los centros destinados para la atención a los niños con parálisis cerebral. También se da un gran avance frente al servicio de capacitación que se brinda a poblaciones con discapacidades específicas.

[...] Se comienza a prestar los primeros servicios de capacitación laboral para adultos ciegos en el Centro de Rehabilitación para el Adulto Ciego, CRAC y para limitados neuro-musculares y ortopédicos en el Centro Nacional de Rehabilitación. (SALINAS, 1990, p. 47-48)

Otra evidencia fue la creación de la División de Educación Especial, la cual tuvo como objetivo promover diferentes programas y servicios para población de estudiantes subnormales (limitados, retrasados mentales, ciegos y sordomudos, con parálisis cerebral, personas con algún tipo de discapacidad) como también los sobresalientes —términos empleados en ese momento—. Según Salinas (1990), los aspectos más relevantes de la División de Educación Especial fueron:

- La aparición de esa figura como Unidad Central de Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional, incluyendo de algunas unidades regionales.

- La creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar según ley 75 de 1968, cuyo fin era atender y responder a las diferentes necesidades de las familias que evidenciaban dificultades e inestabilidad, es decir, atención a diferentes problemáticas sociales.

- El surgimiento del Consejo Nacional de rehabilitación, según decreto 3132 de 1968, cuyo objetivo fue generar diferentes acciones para brindar atención y rehabilitación a las personas que lo necesitaran, tanto en el sector público como en el privado.

- La proliferación de centros de educación especial que atendían mayoritariamente a los “retardados mentales”.

- La iniciación de formación del personal paramédico y de maestros para limitados visuales y retardados mentales en las Universidades Nacional, del Rosario y Pedagógica Nacional.

- Preparación de profesionales en el campo de la educación especial en el exterior a través de becas y préstamos en el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).

En el tercer periodo, se crean establecimientos educativos públicos desde el ámbito educativo para atender diferentes necesidades. Entre ellos, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) ubicado en la ciudad de Bogotá; Fundación Humboldt, también Bogotá, que se encargó de brindar atención a estudiantes sobresalientes; el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) también ubicado en Bogotá; el Instituto Experimental del Atlántico José Celestino Mutis, ubicado en la ciudad de Barranquilla. El INCI e INSOR son adscritos al Ministerio de Educación Nacional mediante el decreto 1823 de 1972, aprobando sus estatutos (COLOMBIA, 2021).

En 1974, la División de Educación Especial inicia brindando atención a los niños con dificultades de aprendizaje y retardo mental educable —terminología empleada en la época—, a través del programa de Aulas Especiales en la Escuela Regular, suceso que se considera importante en la educación de Colombia.

En el cuarto periodo tuvieron lugar acontecimientos como la creación del Sistema Nacional de Rehabilitación en 1981, cuyas funciones fueron la coordinación e integración de los sectores educación, salud, trabajo y justicia, para brindar servicios de prevención a la población en riesgo con limitación, ya fuese temporal o permanente (COLOMBIA, 1981).

Si bien hubo logros en la educación especial en Colombia, como especifica Salinas (1990), es oportuno detenerse en la legislación en su origen, estipulada mediante el decreto 3157 (COLOMBIA, 1968). Es posible observar que esta normativa enuncia de una manera general la disposición de funciones en el artículo 19, en el que establece: “Corresponde a la División de Educación Especial a través de sus secciones promover programas y servicio de educación especial, tanto para alumnos subnormales, como para estudiantes sobresalientes” (COLOMBIA, 1968). Además, en el decreto no se detallan con claridad los pasos o acciones que tendría esta nueva dependencia, más necesarios aún cuando se pretendía llevar a la sociedad un nuevo campo en la educación. Por esta razón, parece pertinente hacer una crítica frente a la falta de especificidad de los compromisos de esta división.

En relación con lo anterior, cabe señalar la diferencia de la legislación clara y detallada de los compromisos desde el surgimiento de la dependencia de la educación especial en Brasil. El origen del Centro Nacional de Educación Especial en Brasil (CENESP) se dio mediante el decreto 72.425, en 1973 (citado por MAZZOTTA, 2005), cuya finalidad fue la promoción de la atención a los excepcionales —denominación de la época— en Brasil. En este sentido Mazzotta (2005) expone que el CENESP

[...] tiene por finalidad planear, coordinar y promover el desarrollo de la Educación Especial en el periodo preescolar, en los cursos de 1º y 2º grados, superior y complementario, para los deficientes de visión, de audición, mentales físicos portadores de deficiencias múltiples, educandos con problemas de conducta y los superdotados, apuntando a su participación progresiva en la comunidad, obedeciendo a los principios doctrinarios políticos y científicos que orientan la Educación Especial. (p. 56 – traducción propia<sup>9</sup>)

Uno de los aspectos llamativos que este autor expresa, sumado a los anteriores, es la enunciación de la promoción, investigación y realización de investigaciones o experimentaciones que apuntaran a la mejoría de la educación con población con discapacidad. Aspecto que parece importante hacia el avance de nuevos conocimientos que posibiliten construcciones colectivas encaminadas a un fin específico (MAZZOTTA, 2005).

Por lo tanto, resulta evidente la importancia de la claridad frente a lo que se pretende en los documentos legislativos que, si bien no conforman la totalidad de las políticas públicas, sí hacen parte de ella. En este sentido, las políticas públicas

---

<sup>9</sup> Texto original en portugués.

[...] expresan los objetivos del bienestar colectivo y permiten saber hacia dónde se quiere orientar el desarrollo y cómo hacerlo evidenciando lo que se quiere conseguir con la intervención pública y cómo se retribuyen las responsabilidades y recursos entre los actores sociales [...] (CHAPARRO; RODRÍGUEZ, VEGA, 2019, p. 51)

Por estos motivos, es relevante la especificidad y claridad de los documentos legislativos para su respectiva materialización. Pues una manera en que los funcionarios públicos ejerzan con responsabilidad, sentido de pertenencia y apropiación de sus compromisos, es conocer las prioridades y funciones que orientan su trabajo, para llegar a los objetivos planteados.

En este punto, recordando las críticas segregadoras que acuñaban a la educación especial, empiezan los discursos hacia el camino de la integración, tema que se abordará en el siguiente apartado.

### **3.1.2. Integración escolar**

Son diversas las críticas realizadas a la educación especial por estar basada en un modelo médico-biológico en el que se cimentó la concepción de *deficiente*. Por lo tanto, la educación especial se esforzó por identificar, clasificar y comprender las patologías, desarrollando un trabajo homogeneizante que se centró en la intervención a partir del déficit, olvidando el desarrollo social de la persona (SÁNCHEZ, 2001).

Los críticos a ese tipo de educación especial afirman, sobre los centros de educación especial, que son instituciones segregadoras. Este argumento permite justificar el fracaso de los centros de educación especial por no lograr los objetivos que se planteaban, frente a la visión de formar adultos con la capacidad de desarrollarse en la vida y de incorporarse en la sociedad (GUIJARRO, 2005).

En respuesta a los discursos sobre la segregación que produjo la educación especial, surge *la integración educativa* como un nuevo modelo de atención a la población discapacitada, con la finalidad de brindarles atención, incorporándolos a los sistemas educativos regulares, reconociendo la discapacidad de cada uno y respondiendo a sus propias necesidades. En este sentido, Montoya (2004) afirma

Se caracteriza por admitir que el problema (la discapacidad) se localiza en el individuo, ya que es en su deficiencia (física, mental o sensorial) y en su falta de destreza donde se ubica básicamente el origen de sus dificultades. (p. 6)

En este nuevo modelo fue relevante el concepto de *integración*, que partió del de *normalización*, acuñado por el director del servicio Bank-Mikkelsen (1975 citado por DUSSAN, 2010), en tanto la posibilidad de que las personas consideradas con deficiencia mental llevaran una vida tan próxima a lo normal como fuese posible. Incluso, el director de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, declara la accesibilidad de los deficientes mentales a la vida cotidiana, haciéndolos partícipes en lo posible de las normas y pautas de la sociedad.

Por lo tanto, en este modelo el individuo deficiente mental es tan valioso como el llamado normal. La discriminación negativa cede hoy día el paso a la igualdad jurídica para este tipo de ciudadanos. Como dice la Liga Internacional, hemos pasado “de la caridad a la legalidad”. El objetivo en la actualidad es ofrecer al deficiente mental una existencia lo más próxima a la normal. Este ha sido durante años el objetivo con respecto a la mejora de los servicios para los deficientes mentales en los países escandinavos, donde lo llamamos “el principio de la normalización” (BANK-MIKKELSEN, 1983, p. 19).

El gran aporte de Bank-Mikkelsen (1975 citado por DUSSAN, 2010) frente a la normalización fue proponer la igualdad del deficiente con los demás seres humanos, en todos los aspectos de la vida: educación, vivienda, trabajo, poder votar, tener una familia, una vida sexual, etc., es decir, brindándoles una calidad de vida igual que a la de los demás, postulados que influenciaron la integración a nivel global.

Por su parte, Colombia a través de ciertas normativas implementa la integración escolar y despliega una serie de acciones del sistema educativo que involucra directamente a las personas con discapacidad, entre ellas, el reconocimiento de sus derechos, garantizar el acceso a una educación de calidad en todos los niveles, gestionar para que esta población reciba las ayudas necesarias para el acceso y participación, entre ellas, las técnicas y estrategias pedagógicas. Además, promover acciones que reconozcan los derechos de las personas con discapacidad y garantizar las condiciones educativas de acuerdo con los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Siguiendo el modelo de integración educativa y las acciones desplegadas por la normatividad a favor de su cumplimiento, el MEN (COLOMBIA, 2006) publica la fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE, con el objetivo de diseñar las orientaciones en relación con el currículo, plan de estudio, dimensiones del desarrollo, áreas obligatorias, evaluación y promoción. Esto tiene

el propósito de direccionar la atención educativa de las personas que estén enmarcadas bajo estas características: estudiantes con limitación auditiva, con limitación visual, sordos, ciegos, con autismo, con discapacidad motora, con discapacidad cognitiva, con capacidades y talentos excepcionales.

En este sentido, la educación integral busca responder a las NEE de los estudiantes de manera individual, respondiendo no solo a su desarrollo conceptual, sino también al social. De esta manera, la idea era brindar una mediación entre lo regular y lo especial. Al mismo tiempo, es importante reconocer que la integración no solo responde a un espacio físico, sino a un conjunto de acciones que permitan brindar a los estudiantes un espacio donde se desarrolle plenamente a partir de las actitudes, estrategias, flexibilización del currículo. Pese a los esfuerzos, en el modelo de Educación integral se continúa evidenciando la exclusión de algunas personas con discapacidad, dada la persistencia de prácticas segregadoras. Al respecto, Sánchez (2003) afirma que con las prácticas integracionistas desde las acciones regulares excluyen y segregan, por lo tanto, conllevan a etiquetar y excluir aquel que es diferente.

En cuanto a la integración educativa, se plantea como reto atender, en las escuelas regulares, a los estudiantes con discapacidad, lo que conduce a repensar las responsabilidades tanto de los docentes de aula regular, como de los de apoyo y en general, del sistema educativo.

### **3.1.3. Educación inclusiva y personas con discapacidad**

Hablar de inclusión es hablar de la aceptación de las diferencias de cada sujeto. Para ello, es pertinente una mirada hacia el pasado, a la época en que se dio origen a la diferencia a partir de la época colonizadora con la idea de la raza. Esta ha dejado como resultado sistemas de jerarquías, poder de poblaciones dominantes y desigualdades sociales, lo cual refleja la diferencia cultural que se marcó desde allí como un hecho social constituido y que hasta hoy en la actualidad es una realidad cotidiana en nuestra sociedad. Por otra parte, la modernidad ha traído transformaciones en el ámbito político, social, económico, cultural en los que los conceptos de democracia, Estado, sociedad, han sido cada vez más visibles en los discursos, y han inquietado a diferentes poblaciones en condiciones de desigualdad y exclusión, que han respondido llamando a movilizaciones y luchas por la igualdad de sus derechos y reconocimiento institucional (BUILES, 2007).



Por otra parte, es oportuno aclarar que los fundamentos que dan origen a la inclusión tienen que ver con la argumentación sobre la aceptación de las diferencias individuales de cada sujeto. Por lo tanto, es un trabajo que no solo debe desplegarse desde la escuela, sino de la sociedad en general. En este sentido, será la comunidad, la familia, la escuela los que, a través de la comunicación efectiva, participación permanente, planificación y organización puedan ser agentes de la atención a la diversidad por una educación inclusiva (MARTÍN; RENAULD, 2009).

En esta línea, la inclusión debe ser vista desde políticas educativas que generen espacios donde exista la comunicación entre la comunidad educativa, que permita el reconocimiento y valor del otro, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, que consienta en establecer lazos de comunicación constante para que se dialogue lo que se proyecta como inclusión, lo que se hace desde la escuela y lo que se espera. Entonces, es pertinente hablar de las transformaciones que se requieren para que sea posible ese espacio dialógico y práctico. Estas son la implementación y ejecución de políticas educativas, prácticas pedagógicas, material didáctico, formación de profesores, etc., que generalmente repercuten en las vivencias del niño en la escuela e inciden en su aprendizaje (SKLIAR, 2008).

Por otra parte, es importante dar cuenta de que el progreso de los estudiantes depende de las oportunidades, el apoyo, el reconocimiento que se le brinde en ese espacio educativo. Por lo tanto, se replantea el sistema educativo en relación con la manera de responder ante las diversas necesidades educativas de los estudiantes, que van ligadas a un contexto social y cultural, el cual no se puede desconocer y mucho menos homogeneizar.

Ahora bien, la educación inclusiva es pensada para dar respuesta a lo planteado por la UNESCO (2003) acerca de una de las realidades que afronta el mundo frente la exclusión de las personas en lo referido a la participación positiva en lo social, económico, cultural y político de sus comunidades. Situación que, por lo demás, no brinda garantías para el desarrollo de una sociedad.

En respuesta a los diversos movimientos sociales activos y sus proclamas trasladadas a instancias nacionales e internacionales, Colombia como aporte hacia la inclusión ha promovido en los últimos años reformas educativas, acatando las recomendaciones de las diferentes declaraciones, conferencias y foros internacionales. En especial, desde la Convención de Salamanca (1994), considerada —como se mencionó

anteriormente— un hecho fundante para el despliegue hacia la educación inclusiva, con la finalidad de incluir a las poblaciones que se encontraban excluidas y segregadas.

### **3.2. Política pública en educación inclusiva para personas con discapacidad en la normatividad Colombiana**

A pesar de la Carta de las Naciones Unidas (ONU, 1945) y la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la realidad indica que su cumplimiento no se da a cabalidad, dado que aún se siguen vulnerando los derechos de muchas personas, por tanto, la lucha por estos derechos es constante. En este aspecto y como se mencionó previamente, una de las poblaciones con mayor vulnerabilidad en sus derechos han sido las personas con discapacidad.

Desde esta perspectiva, los movimientos sociales empiezan a posicionarse a través de su discurso político, que logra permear en las instancias legales de sus países, haciendo que sus voces consigan notoriedad internacional. Luego, a través de asambleas, convenciones y declaraciones comienzan a responder a las denuncias y proclamaciones para la reivindicación de los Derechos Humanos de estas poblaciones, a través de compromisos y acuerdos, que obligan a los países a desplegar el tema en sus agendas políticas. De acuerdo con lo anterior, será responsabilidad de cada nación la adhesión a los acuerdos y compromisos, y la autonomía en cuanto a la forma de su materialización.

En respuesta a ello, Colombia despliega a través de la normatividad diferentes leyes y decretos que responden a la inclusión y respeto de los derechos de las poblaciones que han sido vulneradas y excluidas, entre ellos las poblaciones con discapacidad.

#### **3.2.1. Políticas de inclusión educativa en Colombia**

En el contexto nacional, si se revisan diferentes documentos oficiales, se observa la responsabilidad del Estado en la promesa de garantizar los derechos de las personas sin ningún tipo de discriminación. Dentro de ellos, enuncia la educación como un derecho y un servicio público, con acceso y permanencia de todos los niños y jóvenes de manera gratuita.

En Colombia, la enunciación de la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad se sustenta en diferentes normatividades del Estado colombiano, entre ellas leyes, decretos, resoluciones, entre otros, que han surgido como un

intento de respuesta frente a la garantía los derechos de las personas que tradicionalmente han sido vulneradas y excluidas en toda su historia.

En la Constitución Política (COLOMBIA, 1991), en los artículos 13, 44, 47, 67 y 68, se enuncia el derecho a la educación para todos y la obligación por parte del Estado para su cumplimiento y regulación por una educación de calidad garantizando acceso, cobertura y permanencia, de los niños y jóvenes, adoptando medidas para favorecer especialmente a las poblaciones vulneradas o excluidas, dentro de las que se contempla la población con discapacidad.

A su vez, la Constitución estipula en el artículo 44 los derechos fundamentales del niño: a tener una vida íntegra, un nombre, una nacionalidad, una familia, el cuidado que requiere, el acceso a la educación, cultura y recreación, entre otros, los cuales prevalecen sobre los derechos de los demás (COLOMBIA, 1991). En este sentido, es importante resaltar que, además del reconocimiento de los derechos fundamentales de los niños, en esta ley se comienza a enunciar la atención de los grupos menos favorecidos, entre ellos los niños y jóvenes con discapacidad.

Además, el artículo 13 define “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”. También lo estipula el artículo 68 del mismo documento: “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”, dejando ver un avance en materia de políticas públicas educativas de estas poblaciones (COLOMBIA, 1991).

El siguiente soporte oficial ha sido considerado como un capítulo importante en la historia de Colombia a nivel legislativo, ya que es considerado un elemento importante resultado en la política pública para la educación: la Ley 115 (COLOMBIA, 1994a). Este documento surge como respuesta a discusiones y acuerdos entre el magisterio y el gobierno nacional, definiendo la educación como un derecho, sus fines, la obligatoriedad del Estado frente a ello, el papel de la pedagogía y de los maestros, entre otros.

[...] la Ley 115 de 1994 fue un importante logro de concertación entre el magisterio y el gobierno nacional, gracias al Movimiento Pedagógico<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> El Movimiento Pedagógico fue un movimiento social y político surgido en la década de los ochenta, con la participación de diferentes actores, entre ellos maestros y sus organizaciones gremiales, investigadores educativos, experiencias pedagógicas innovadoras, organizaciones no gubernamentales cuyo interés común fue la transformación de la educación colombiana (CÁRDENAS; BOADA, 2012). Estuvo conformado por

impulsado por Fecode<sup>11</sup> y acogido por la comunidad educativa nacional, que logró incluir en la agenda de las discusiones nacionales el tema de la educación con énfasis en el enfoque de derechos, la pedagogía y el papel central de los maestros (PULIDO, 2014)

La ley 115 o Ley General de Educación, se fundamenta en los principios de la Constitución Política frente a la educación como un derecho de las personas y un bien público (COLOMBIA, 1994a). Propone eliminar las barreras a la educación y aprendizaje de las personas de grupos minoritarios, entre ellos, las personas con discapacidad. De hecho, en su artículo 46, menciona la integración de estas en la educación. Las instituciones que prestan este servicio deben continuar realizando las adecuaciones y desarrollando programas de apoyo especializado para la atención de dicha población. Además, en el artículo 48 expone la creación de aulas especializadas y los programas de apoyo pedagógico para las personas con discapacidad. Esta ley estipuló un plazo máximo de seis años para implementar lo decretado (COLOMBIA, 1994a).

Según lo estipulado en la anterior ley, se da un gran paso hacia la educación sin discriminación, materializando la inclusión educativa de todos los niños, niñas y jóvenes de Colombia. Asimismo, define con claridad las obligaciones del Estado, frente al cumplimiento del derecho a una educación de calidad sin exclusiones (COLOMBIA, 1994a).

En consecuencia, se establece el decreto 1860 (COLOMBIA, 1994b), documento que expone la autonomía de las instituciones educativas en la facultad de formular, adaptar y llevar a la práctica su propio PEI, de acuerdo con las necesidades de su comunidad, incluyendo en sus planes de estudio la identificación de las limitaciones o dificultades para alcanzar los logros del proceso formativo de los estudiantes. Este decreto exige a las instituciones educativas como a los profesionales que las conforman su compromiso ante la gestión y el cumplimiento de los elementos planteados, diseñados en su respectivo PEI como el currículo, el plan de estudios, y la evaluación, entre otros, siendo garantes del derecho a la educación de los estudiantes (COLOMBIA, 1994b).

---

maestros, intelectuales y sindicalistas, cuya necesidad fue la reflexión del rol del maestro como una persona intelectual, como trabajador de la cultura y como persona ciudadana de la sociedad colombiana. Propone un maestro autónomo, buscador constante de nuevas ideas, un maestro cuya voz sea escuchada y sus acciones permitan reflejar su saber propio en la construcción de una educación digna y de calidad, con una responsabilidad política contribuyendo en la transformación de la educación pública (MARTÍNEZ, 2004; ZULUAGA, 1987).

<sup>11</sup> FECODE es la Federación Colombiana de Educadores conformada por los maestros y maestras pertenecientes al servicio público en Colombia organizados en diferentes sindicatos. FECODE desde su fundación, el 24 de marzo de 1959, ha participado y liderado luchas en torno a la defensa del ejercicio de la profesión docente, al saber pedagógico y así como a las relaciones de saber y poder en el ámbito educativo.

Respondiendo a las normatividades que hasta el momento contemplaban el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en 2005 surge la “Política de prevención y atención a la discapacidad 1995-1998” (COLOMBIA, 1995). Esta define el apoyo hacia los establecimientos que integran a los estudiantes con discapacidad, en cuanto al desarrollo de programas, como a la dotación de materiales para los estudiantes que lo requieran, según la discapacidad que tengan. Adicionalmente, delega al MEN para el diseño, creación y difusión de los diversos materiales educativos acordes a la demanda de los estudiantes según su necesidad, así como la pertinente capacitación y actualización para docentes que presten su servicio. De igual manera, el MEN deberá promover convenios entre las administraciones territoriales, entidades no gubernamentales y universidades que dispongan en sus programas personal —psicólogos, educadores especiales, terapeutas de lenguaje, fonoaudiólogos, etc.—, que pueda brindar apoyo en procesos educativos y terapéuticos para la población de acuerdo con su discapacidad y necesidad (COLOMBIA, 1995).

Dado que se requiere de una orientación y reglamentación más específica para el cumplimiento de la educación de las personas con discapacidad, en 1996 promulgan el decreto 2082, reglamentando la atención educativa de personas con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales, fundamentándose en cuatro principios: i) Integración social y educativa, ii) Desarrollo humano, iii) Oportunidad y equilibrio y iv) Soporte específico (COLOMBIA, 1996).

Estos principios hacen explícita la obligatoriedad de las instituciones educativas del sector público para recibir y brindar el acceso, la atención y la permanencia a la población con discapacidad o talentos excepcionales, incluyendo los apoyos pedagógico, terapéutico y tecnológico para el pleno desarrollo integral de sus potencialidades, de acuerdo con sus intereses, lo que incluye la atención específica individual y calificada en determinados casos según la discapacidad o excepcionalidad.

En este sentido, el decreto ordena, a las entidades territoriales regionales y locales, el aumento gradual de atención y cobertura de la población con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales. Para ello, enuncia dos elementos importantes en los artículos 14 y 15: la creación de las aulas de apoyo especializadas<sup>12</sup> y la creación de las Unidades de

---

<sup>12</sup> Las Aulas de Apoyo Especializadas son el conjunto de servicios, recursos y estrategias que brindan las instituciones educativas con el objetivo de disponer los soportes necesarios que permitan la atención integral

Atención Integral (UAI)<sup>13</sup>, conformando equipos colaborativos integrados por docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa, con la asesoría de profesionales competentes para brindar a los estudiantes con discapacidades las habilidades básicas para la transición al aula regular (COLOMBIA, 1996).

Dicho esto, se evidencia en el decreto 2082 (COLOMBIA, 1996), la intención de transformar las prácticas educativas en las instituciones educativas, posibilitando orientaciones y recursos tanto físicos, tecnológicos como humanos, para materializar las garantías del derecho de la educación de la población con discapacidad.

Un año más tarde, Colombia expide la ley 361 (1997), estableciendo mecanismos para la integración de las personas con discapacidad. Entre sus disposiciones, se dictan mecanismos para el acceso educativo de todas las personas con discapacidad, en los diferentes niveles de formación tanto en instituciones públicas como privadas. Además, compromete al MEN y al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) al establecimiento de procedimientos y mecanismos especiales para garantizar el derecho de la presentación de pruebas nacionales de los estudiantes con discapacidad y así facilitar el acceso a créditos educativos para la educación superior en el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).<sup>14</sup>

De igual manera, este documento ratifica al MEN el compromiso y la obligación frente a la gestión de crear redes de apoyo con universidades u otras entidades no gubernamentales que ofrezcan programas de educación especial, psicología, terapia de lenguaje, etc., para que brinden apoyos educativos y terapéuticos a la población con discapacidad (COLOMBIA, 1997).

Más adelante, en 2003, el MEN emite la Resolución 2565, documento que define las políticas para la reglamentación de la atención de la población con discapacidad, dirigidas a las secretarías de educación de los departamentos y de las entidades territoriales

---

de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (COLOMBIA, 1996, artículo 14).

<sup>13</sup> Las UAI son un conjunto de programas y de servicios profesionales, como apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios, que brindan las entidades territoriales a las instituciones de educación de carácter formal y no formal, estatales y privados para la atención a la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (COLOMBIA, 1996).

<sup>14</sup> El ICETEX es una entidad estatal que promueve la Educación Superior a través de créditos educativos a la población con buen desempeño académico y de bajos recursos económicos.

certificadas y a los establecimientos educativos estatales, quienes son los responsables de definir los términos pedagógicos y administrativos para la atención de la población con NEE que estén bajo su jurisdicción (COLOMBIA, 2003).

Adicionalmente, esta resolución estipula que las entidades territoriales, de acuerdo con las indicaciones del MEN, deberán organizar la oferta para la población con discapacidad según sus necesidades, este estudio previo permitirá conocer la demanda y las características propias de la población y el interés de las instituciones para acoger a los estudiantes. De este modo, la entidad territorial definirá, por un lado, las instituciones que determinan, ya sea por una evaluación psicopedagógica o un diagnóstico psicopedagógico, la discapacidad del estudiante. Por el otro lado, las instituciones educativas para la atención adecuada a los estudiantes con NEE, las cuales deben involucrar en el PEI los diferentes elementos que permitan el desarrollo integral de los estudiantes con NEE según sus posibilidades (COLOMBIA, 2003).

Otro de los elementos importantes que estipula este decreto es la creación de plazas provisionales de docentes de apoyo, emitiendo sus funciones; también define el tamaño y especificación de los grupos, puntualizando el porcentaje cuando hay estudiantes con Discapacidad Intelectual y TEA, que no podrán exceder al 10% del total de los estudiantes por grupo escolar (COLOMBIA, 2003).

Continuando con la trayectoria de las normatividades de inclusión educativa, específicamente de las personas con discapacidad, en 2004 el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 80), emite un documento que contempla la política pública nacional de discapacidad y los compromisos que implica su desarrollo y ejecución como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2003–2006 (COLOMBIA, 2004). Esta se encamina a eliminar la exclusión de las personas con discapacidad, para ello propone generar estrategias y acciones desde los diferentes ámbitos en la prevención, mitigación y superación. Con este propósito, comienza por la definición de la discapacidad y los factores de riesgo a los que se enfrentan estas poblaciones.

La condición de discapacidad y al riesgo de padecerla, como el conjunto de condiciones ambientales, físicas, biológicas, culturales, económicas y sociales, que pueden afectar el desempeño de una actividad individual, familiar o social en algún momento del ciclo vital. Es decir, la discapacidad tiene una dimensión superior a la de un problema de salud individual, y por tanto afecta al individuo en relación con su familia y en su integración social. La discapacidad no necesariamente es una desventaja; es la situación que la rodea y la falta de oportunidades para superar el problema lo que genera tal condición (p. 3)

La presente política expone el reconocimiento del aumento de los establecimientos educativos que acogen la población con discapacidad, como el incremento de matrículas de estudiantes con discapacidad al sistema educativo en los niveles de preescolar y primaria. Sin embargo, también enuncia la deserción de los estudiantes en la secundaria, sin culminar los nueve grados de educación básica ni alcanzar la educación media. Bajo este panorama, expresa las acciones desde el ámbito educativo para eliminar todas las formas de barreras y que se garantice el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Luego, en 2006, el MEN emite el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (COLOMBIA, 2006), especificando la garantía de una educación pertinente y de calidad para niñas, niños y jóvenes sin ningún tipo de exclusión. Para ello dispone el respeto a la diversidad de género, etnia, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social. Además, sugiere propiciar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran. En cuanto a la garantía del acceso sin discriminación a poblaciones vulnerables como las que presentan discapacidad y/o NEE, enuncia la adecuación de las infraestructuras adecuadas para su accesibilidad, como la disposición de los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para minimizar las barreras en el aprendizaje. También fomenta la inclusión del enfoque de derechos y el respeto a todas las diferencias, en el currículo de todas las áreas del saber (COLOMBIA, 2006).

El siguiente documento lo expide el MEN en el año 2009, se trata del decreto 366. Esta normativa especifica los criterios para la organización de los apoyos en los procesos de inclusión en las instituciones educativas con población con discapacidad o talentos excepcionales. Este decreto tiene un gran mérito y es reconocimiento de la importancia y el impacto de los servicios de apoyo como elementos esenciales y eficaces en los procesos de inclusión en las instituciones educativas (COLOMBIA, 2009a).

El presente decreto compromete a las entidades territoriales a través de las secretarías de educación, a velar por el cumplimiento del derecho a la educación de la población con discapacidad, a la instauración de proyectos educativos inclusivos, de una cultura inclusiva, la disposición y contratación de los servicios de apoyo como la asignación de los recursos para la atención de los estudiantes con discapacidad matriculados. Por otra parte, cabe resaltar que los recursos provienen del Sistema General de Participaciones que la Nación pone a disposición de las entidades territoriales y estas a



su vez las designan a las instituciones educativas de acuerdo con el número de estudiantes con discapacidad que se encuentren matriculados.

El decreto 366 (COLOMBIA, 2009a) demanda a las instituciones educativas el cumplimiento a lo dispuesto por el MEN en favor de una educación digna, de calidad y sin exclusiones, para todos los niños, niñas y jóvenes de Colombia, garantizando el derecho a la educación. Por lo mismo, deberán reflejar en sus políticas al interior de las instituciones las acciones encaminadas al acceso y permanencia de todos los estudiantes que se encuentren matriculados, reconociendo sus necesidades y especificidades, reflejados en diferentes elementos: PEI, plan de estudios, flexibilización curricular, evaluación, entre otros, siguiendo los lineamientos y orientaciones pedagógicas expedidas por el MEN.

En el mismo año, decretan la Ley 1346 (COLOMBIA, 2009b), mediante la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Esta ley convoca adoptar todas las medidas legislativas y administrativas para promover y asegurar el ejercicio de todos los derechos humanos de las personas con discapacidad, eliminando toda acción de discriminación hacia esta población.

En este sentido, se destacan dos elementos relevantes de la presente norma: los ajustes razonables y el diseño universal. En cuanto al primer término, se entiende como las modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar a las personas con discapacidad del goce de los derechos humanos en igualdad de condiciones. En cuanto al segundo, se refiere al diseño de entornos, programas y servicios de los que puedan hacer uso todas las personas, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado, en la mayoría de las posibilidades, sin implicar la exclusión de las ayudas técnicas para la necesidad específica de las personas con discapacidad que lo requieran (COLOMBIA, 2009b).

Avanzando en la normatividad que el gobierno colombiano dispone, nos encontramos con la ley estatutaria 1618 (COLOMBIA, 2013). En ella se establecen las disposiciones para garantizar y asegurar el goce de los derechos de las personas con discapacidad a través de la inclusión, de ajustes razonables, de acciones afirmativas, y de la eliminación de toda forma de discriminación y exclusión hacia la población con discapacidad. Dentro de las disposiciones, define las obligaciones direccionadas a las entidades públicas —de orden nacional, departamental, municipal, distrital y local—, como responsables de la inclusión de los sujetos con discapacidad que deben asegurar la

garantía de sus derechos a través del cumplimiento de todas las políticas, planes y programas. En este punto, se evidencia un elemento importante en esta normatividad frente a la exigencia del MEN, expuesto en el artículo 7 numeral 5:

5. El Ministerio de Educación o quien haga sus veces establecerá estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas con discapacidad. (COLOMBIA, 2013)

El MEN, de igual manera, debe crear ambientes inclusivos de respeto hacia la diversidad de los niños, niñas y jóvenes con NEE y su inclusión en el sector educativo público o privado sin ningún tipo de exclusión ni recriminación, generando igualdad de oportunidades y participación. Contribuyen a una educación de calidad y progreso, reconociendo a todos sus estudiantes independientemente de sus necesidades como sujetos de derecho. En este sentido, el artículo 11, numeral 1 estipula:

a) Crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como sujetos de derecho, específicamente su reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privados.

b) Garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, definida como aquella que “forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la Sociedad. (COLOMBIA, 2013)

Asimismo, la ley 1618 (COLOMBIA, 2013) es enfática en exigir al MEN el acompañamiento y seguimiento a las entidades territoriales para la implementación de estrategias del acceso y permanencia educativa de la población con discapacidad, entre ellas, la flexibilización del currículo, metodologías, evaluación y demás instrumentos que sean accesibles a todos los estudiantes.

Continuando con la línea temporal, en 2015<sup>15</sup> el MEN expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, el decreto 1075 (COLOMBIA, 2015). En él se expone el compromiso del Estado como garante de una educación inclusiva y de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, en todos los niveles del sistema educativo

---

<sup>15</sup> En el mismo año, Brasil promulgó la Ley de Inclusión a nivel nacional, abordando aspectos de la inclusión de las personas con discapacidad. En el capítulo IV, la ley aborda el acceso a la educación, aportando varios elementos importantes, como la prohibición de que los centros educativos cobren costos o valores adicionales por implementar recursos de accesibilidad. A su vez, establece la inclusión en todos los niveles escolares del sistema educativo (BRASIL, 2015).

colombiano. A su vez, el MEN es anunciado como la entidad pública principal a la cabeza del sector educativo, encargada de establecer las políticas y los lineamientos, y de brindar a las instituciones educativas herramientas para ofrecer una educación de calidad en los diferentes niveles educativos.

Garantizar y promover, por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como la permanencia en el mismo, tanto en la atención integral de calidad para la primera infancia como en todos los niveles: preescolar, básica, media y superior. (COLOMBIA, 2015, artículo 1.1.1.1, núm. 3)

Luego, en 2016 el MEN dispone el Plan Decenal de Educación 2016–2026 “El camino hacia la calidad y equidad” (COLOMBIA, 2016), mediante el cual reafirma el derecho a la educación de poblaciones vulnerables y dentro de ellas, las personas con discapacidad. Este documento estipula los cuatro indicadores del derecho a la educación: la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, como también señala Tomasevski (2001).

Como se ha dicho, el Estado es responsable de asegurar la educación gratuita y obligatoria para todos los niños y jóvenes en edad escolar, proponiendo dispositivos de inclusión y eliminando todo tipo de exclusión, especialmente de las poblaciones vulnerables, respondiendo a una educación de calidad e involucrando criterios como métodos de enseñanza, cualidades de los profesionales de la educación, infraestructura de los colegios, al igual que seguridad y salud en las instituciones educativas. Con ello, se busca que la escuela se adapte a los estudiantes, favoreciendo sus procesos escolares y su permanencia, propiciando sus trayectorias en su toda su formación escolar de acuerdo con sus necesidades y pleno desarrollo (COLOMBIA, 2016).

Continuando con el despliegue de políticas educativas inclusivas, en 2017 se estipula el documento más contundente en lo que se refiere a materialización de normatividades hacia el cumplimiento del derecho a la educación de la población con discapacidad, el decreto 1421 (COLOMBIA, 2017a), el cual reglamenta detalladamente la atención educativa de las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, bajos los principios de diversidad, calidad, equidad, pertinencia, participación, e interculturalidad.

Este decreto define claramente elementos para el cumplimiento del pleno derecho de la educación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, en ambientes seguros bajo una

cultura inclusiva sin ningún tipo de barreras para su pleno desarrollo. El documento especifica directivas para implementar y desarrollar una educación inclusiva en los diferentes niveles educativos (preescolar, básica y media, así como instituciones que ofrezcan educación de adultos). En esta dirección, expone las obligaciones del MEN, de las entidades territoriales competentes, instituciones educativas, y comunidad educativa en general, enunciando con claridad los compromisos de los profesionales en los colegios como directivos y docentes tanto de aula regular como de apoyo, y las diferentes rutas y acciones para materializar el derecho a la educación inclusiva (COLOMBIA, 2017a).

Entre las diferentes disposiciones se destacan *los ajustes razonables*, entendidos como el conjunto de acciones, estrategias, apoyos, recursos y adaptaciones del sistema educativo y la gestión escolar, establecidas según las realidades y necesidades de cada estudiante; *el Diseño Universal de los aprendizajes*, comprendiendo que los programas, currículo y servicios educativos sean accesibles a todos los estudiantes en la mayoría de las posibilidades, que no requieran de diseño especializado, valorando sus propias capacidades y experiencias; *el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR<sup>16</sup>)* considerado una herramienta para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, e incluyendo los apoyos y ajustes razonables requeridos; y *Currículo flexible*, el cual permite disponer diversas oportunidades de acceder a los objetivos planteados a nivel general, dando la oportunidad a todos de participar y aprender (COLOMBIA, 2017a).

Luego, en el mismo año, se dispone el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, instrumento que especifica los procesos en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, de articulación intersectorial e intrasectorial para la garantía del derecho a la educación de estos estudiantes. Además, brinda herramientas pedagógicas para la caracterización de estudiantes con discapacidad (COLOMBIA, 2017b).

---

<sup>16</sup> PIAR: El Plan Individual de Ajustes Razonables es herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el Diseño Universal de Aprendizaje.

En febrero de 2018, el MEN emite un documento Guía para la implementación del decreto 1421 (COLOMBIA, 2018), para la atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Este documento brinda las herramientas para la implementación y desarrollo de cada aspecto que propone el decreto visualizando los indicadores de inclusión, desarrollados por Tomasevski (2001): la asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad. Este documento está dirigido a las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas (ETC) para las áreas que implican calidad, cobertura, planeación. También está destinado a los directivos docentes y docentes de las instituciones educativas para orientar las acciones de implementación del mencionado decreto, en el cumplimiento de todas las normas para hacer realidad la garantía del derecho fundamental de la educación a las personas con discapacidad a nivel nacional.

Más adelante, en 2020 se firmó la resolución 113, que dispone la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. Este, como su nombre lo indica, es el reconocimiento y localización de esta población, ya que de esta manera el Estado podrá incluir —en los planes y programas desplegados a través de las entidades territoriales públicas— los mecanismos y acciones que garanticen el derecho de las personas con discapacidad. Será obligación del sector salud brindar la atención integral y los apoyos necesarios para su pleno desarrollo y calidad de vida (COLOMBIA, 2020).

En este sentido, las instituciones educativas oficiales están en la obligación de registrar en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) a los estudiantes con discapacidad según las disposiciones del decreto 1421 (COLOMBIA, 2017a) y el soporte emitido por el sector salud en la Resolución 113 (COLOMBIA, 2020), expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social. Este proceso permite no solo la identificación, caracterización y seguimiento de la población con discapacidad, sino que compromete a los colegios reflejar acciones y modificaciones en el desarrollo de sus planes y programas, así como la elaboración de un currículo flexible, ajustes razonables, la implementación de los PIAR, bajo el marco de la educación inclusiva.

### **3.2.2. Marco Distrital - Bogotá DC**

En 2004, se conoce el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 “Bogotá: una Gran escuela: Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor” (BOGOTÁ, 2004). Este dispone la ampliación de la oferta educativa pública, la gratuidad y la disposición de

apoyos materiales, como alimentación, con la apertura de comedores y refrigerios escolares, transporte escolar para aquellos niños con discapacidad, dotación escolar, construcción de nuevos colegios, mejoras de infraestructura y aulas especializadas. Propone un enfoque integrativo para la enseñanza y aprendizajes en educación para todos, especifica la incorporación de estudiantes con discapacidad o NEE al sistema educativo y su atención en aulas especializadas.

Luego, en 2007, el distrito expone mediante el Decreto 470 la política pública de discapacidad para el Distrito Capital 2007-2020 (BOGOTÁ, 2007), basada en el enfoque de derechos, buscando su garantía y el desarrollo integral de las personas con discapacidad de la ciudad de Bogotá. En correspondencia con la normatividad nacional, reafirma la educación como un derecho fundamental de las personas con discapacidad y responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, como garantes de ese derecho de acuerdo con sus obligaciones, competencias, y capacidades. Para la materialización del derecho a la educación, se debe garantizar el acceso y la permanencia, impartiendo una cultura de respeto e igualdad, con prácticas pedagógicas y acciones de la escuela y sus profesionales pertinentes a las NEE de los estudiantes y, en general, a disponibilidad condiciones para una educación inclusiva (BOGOTÁ, 2007).

En 2008, la SED expone el Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 “Educación de calidad para una Bogotá positiva” (BOGOTÁ, 2008). En él ratifica el compromiso y deber del Estado ante el derecho de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes de manera gratuita en las instituciones educativas del Estado. Propone una educación de integración e inclusión de las poblaciones vulnerables, entre ellas las personas con discapacidad, haciendo de la escuela un escenario de respeto hacia la diversidad, la dignidad humana y la democracia, fortaleciendo los valores de los derechos humanos. La atención a las poblaciones con discapacidad serán en el aula especializada y el aula regular, a través de innovación de procesos y prácticas pedagógicas permeadas por los derechos humanos y la convivencia (BOGOTÁ, 2008).

Continuando con la normatividad del distrito, desplegada hacia la inclusión, continúa el Acuerdo 453 (BOGOTÁ, 2010), en el cual se crea el servicio de apoyo pedagógico en las instituciones educativas públicas para los niños, niñas y jóvenes hospitalizados e incapacitados en la red adscrita a la Secretaria Distrital de Salud. Este acuerdo evidencia un gran paso frente a la flexibilización y disposiciones de los servicios de apoyo pedagógico escolar de los establecimientos educativos públicos distritales, frente

al proceso formal de los educandos que se encuentren incapacitados u hospitalizados por tratamientos médicos u enfermedad (BOGOTÁ, 2010).

En 2012, la SED emite el “Plan Sectorial de Educación 2012–2016, calidad para todas y todos”. Se promulga una educación inclusiva, con el acceso y permanencia de todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, entre ellos, los estudiantes con discapacidad. Se propone la eliminación de barreras para el aprendizaje, lo que involucra estrategias pedagógicas flexibles para la diversidad, con los apoyos necesarios, las adecuaciones físicas y comunicativas para su pleno desarrollo y la garantía del derecho fundamental de la educación (BOGOTÁ, 2012).

En 2013 se establecen los lineamientos de las acciones afirmativas para la visibilización, movilización y reconocimiento de las diversas expresiones de la población con discapacidad del Distrito Capital, reconociendo su diversidad cultural, educativa, recreativa, artística, deportiva, patrimonial, laboral, política y social, garantizando sus derechos fundamentales y eliminando todo tipo de barreras que limiten su verdadera participación e inclusión (BOGOTÁ, 2013b).

El siguiente documento que refleja las políticas públicas educativas a nivel local es el “Plan Sectorial de Educación 2016–2020 Hacia una ciudad educadora”. En él se reafirma la responsabilidad del Estado frente al derecho de la educación de todos los niños, niñas y jóvenes de la ciudad, sin ningún tipo de discriminación, bajo una cultura inclusiva por el respeto a la diversidad. A su vez, amplia cobertura de alimentación y transporte garantizando la permanencia y transición de su proceso escolar, implementa apoyos necesarios para la atención a la diversidad como la tecnología en las instituciones educativas. De igual manera, ratifica la eliminación de cualquier tipo de barrera en el aprendizaje como la flexibilización curricular de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, garantizando sus trayectorias en su proceso escolar (BOGOTÁ, 2016).

En 2018, la Secretaría Distrital de Educación emite la Resolución 1629 estableciendo el proceso de gestión de la cobertura 2018–2019 en el Sistema Educativo Oficial de Bogotá, acorde con Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá mejor para todos 2016–2020”. La cobertura educativa tiene como fin reducir las brechas de desigualdad que afectan el acceso y la permanencia escolar en Bogotá, y así lograr que los estudiantes vivencien una educación inclusiva, con trayectorias educativas completas y transiciones efectivas y armónicas. La presente resolución es una gran ayuda frente a la preocupación

de muchos padres de familia acerca de la permanencia de los estudiantes con discapacidad en mismo grado repitiendo con frecuencia, situación que desencadena una frustración para ellos (BOGOTÁ, 2018).

En cuanto al recorrido de normatividades hacia una educación inclusiva, se reconoce el impacto de las diferentes luchas de la población con discapacidad, de personas y organizaciones que trabajan por la dignidad y los derechos de las personas con discapacidad. El camino no ha sido fácil, pero gracias al esfuerzo permanente, han logrado alcanzar conquistas y avances en visibilizar que todos los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho, y con ello avanzar hacia la garantía del derecho a la educación.

Sin duda, todo ello ha tenido repercusión en los lineamientos en los marcos internacional, nacional y distrital, en lo que refiere a la educación inclusiva de la población con discapacidad. Se han obtenido avances en cuanto a normas y derroteros para dar cumplimiento al derecho de la educación de todos los niños, niñas y jóvenes de Colombia.

Sin embargo, es importante reconocer que la garantía del derecho a la educación de la población con discapacidad, en la que se eliminen barreras de exclusión y discriminación, no solo esta a cargo de la emisión de leyes y normas que hacen parte de la política pública. Por el contrario, esto debe ir más allá. El Estado debe realizar acciones de socialización, participación, discusión y apropiación por parte de toda la sociedad, brindando garantías para el despliegue y cumplimiento de lo que se aspira. Es decir, la política pública no se puede entender con simples documentos de los diferentes ministerios o áreas: "... su papel va más allá; son la materialización de la acción del Estado, el puente visible entre el gobierno y la ciudadanía" (TORRES; SANTANDER, 2013, p. 15).

Por lo anterior, el Estado tiene una responsabilidad no solo de disponer, sino de brindar las herramientas y estrategias para incentivar una cultura de apropiación y participación en la política pública. De esta manera, se tendrán más elementos para materializar las diferentes disposiciones y exigencias por las diferentes partes Estado, así como de las instituciones, la sociedad y las familias. Así, se crearán cimientos de mayor envergadura para la educación inclusiva, avanzando hacia la garantía del derecho a la educación, a la disponibilidad de los recursos humanos y físicos de apoyo para la inclusión de los niños en ambientes de aprendizajes significativos y su pleno desarrollo de habilidades para la vida.



Por otra parte, si analizamos el marco político tanto internacional como nacional y local, se evidencian en la política pública unos lineamientos que acogen las características que expone Tomasevski (2001), en cuanto al derecho a la educación y una educación inclusiva, que se listan a continuación:

- La asequibilidad: relacionada con garantizar infraestructura: edificios y materiales didácticos, capital humano: docentes calificados y adecuadamente pagados; libertad de padres a elegir educación de acuerdo al interés del niño.

- La accesibilidad: significa el garantizar la posibilidad de participar en procesos educativos sin ser discriminados o excluidos, igualmente garantizar la accesibilidad física en cuanto a seguridad y ubicación y la accesibilidad económica: educación obligatoria y gratuita.

- La adaptabilidad: garantizar la impartición de contenidos relevantes, contextualizados y diversificados; llevando cabo la flexibilidad curricular y evaluación flexible, de calidad acorde a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad.

- La aceptabilidad: garantizar las trayectorias diversas donde la escuela se adapte a las necesidades del niño y no el niño a la escuela. (KÖSTER, 2016)

En este sentido, en el transcurso de los últimos diez años, si bien el gobierno ha brindado los elementos estipulados en las normatividades citadas, que implican las anteriores características, también es una realidad que no todas se cumplen en la misma medida. De hecho, existen avances, pero falta mayor despliegue para su materialización, aún más en lo atinente a adaptabilidad y aceptabilidad.

Por lo tanto, es posible afirmar que no basta con las intenciones plasmadas en políticas y leyes, sino que se requiere de medidas de seguimiento para garantizar su implementación, dado los altos índices de las barreras que se continúan evidenciando para el acceso y el aprendizaje en los sistemas educativos, lo cual afecta principalmente a las poblaciones menos favorecidas (UNESCO, 2020).

Más aún, si el gobierno colombiano ha demostrado estar a favor de la inclusión (lo cual se evidencia en la elaboración de normatividades) y también ha demostrado con mayor profundidad la especificación de términos y funciones, compromisos y obligaciones de las diferentes partes involucradas: sociedad, escuela y familia, todavía existe un distanciamiento entre lo que está en los documentos oficiales y en lo que se lleva a cabo en las prácticas cotidianas. En este sentido se experimenta esa ausencia de puente de conexión

como lo especifica Torres y Santander (2013), ya que no es suficiente con los documentos oficiales, sino que se requiere la acción del Estado para su materialización creando ese puente entre gobierno y ciudadanía.

### **3.3. Hacia el concepto de prácticas pedagógicas inclusivas**

Dado que esta tesis se centra en las prácticas pedagógicas del profesor en el marco de la educación inclusiva, a continuación, se abordarán posturas teóricas de algunos autores frente a las prácticas pedagógicas, las prácticas pedagógicas inclusivas y el trabajo colaborativo como facilitador en las prácticas pedagógicas inclusivas, buscando presentar una mirada de acuerdo con los aportes de la comunidad académica para lograr interpretaciones y reflexiones sobre ello.

#### **3.3.1. Prácticas Pedagógicas**

En la actualidad, se reconoce la influencia de diversos planteos teóricos bajo cuyas múltiples perspectivas, se define la práctica pedagógica destacando su carácter histórico-social, y afirmando que su acción no se desarrolla solo al interior del aula ni de la escuela, sino que va más allá de ese espacio. También se destacan otros posicionamientos que, si bien reconocen el vínculo de la escuela con el contexto social, argumentan la relevancia que su acción tiene al interior de la institución. A continuación, se desarrollará en profundidad el pensamiento de los autores del primer grupo.

Entre ellos, nos encontramos con Freire (1987), quien argumenta que la práctica pedagógica son las diversas actividades desarrolladas a diario dentro de la escuela, y si bien tienen la posibilidad de la transformar al hombre y a la sociedad, también pueden ser opresoras, cuando se trata de prácticas centradas en la transmisión de información o conocimiento, limitando al estudiante a ser solo espectador, carente de participación activa en su proceso.

Además, Freire (1996) define la práctica como una práctica social, regida por el conocimiento, el saber y la acción, y argumenta que los conocimientos subyacen en la práctica de la enseñanza. A partir de estos se construye una práctica que va más allá de los conocimientos preestablecidos y por eso mismo la enseñanza no puede ser su mera transmisión.

En este orden de ideas, la práctica vista desde este autor permite la construcción de una educación a la que concierne la elaboración de un conocimiento orientando a la sociedad, en principios de igualdad, equidad y solidaridad. Erradicando a su vez los espacios de imposiciones, apostando a un reordenamiento cultural y valorando a la democratización de la enseñanza.

Por lo tanto, Freire (2006) expone que para desarrollar la formación integral del hombre, los educadores deben comprender el sentido de la creatividad y la experiencia de los estudiantes como elementos fundamentales en el desarrollo de su inteligencia y su proceso educativo, otorgándole un alto sentido a la relación entre teoría y práctica, acompañado de la reflexión continua. Estas formas propician el relacionamiento entre educador y educando, generando relación entre identidad cultural y educación.

Asimismo, el autor expone que la educación en relación con el mundo cultural, representa al hombre en sus construcciones empíricas y teóricas, su naturaleza de la razón, lo que permite procurar una práctica educativa que promueva la creatividad del ser humano, abriendo camino a la construcción de un hombre nuevo bajo los principios de igualdad y libertad (FREIRE, 2006).

De acuerdo con el autor, se comprende que las prácticas convocan a la reinvención, a los cuestionamientos que desacomodan, pero a su vez que incitan, que desafían los discursos desde el lugar de actuación de cada sujeto demandando un posicionamiento ético y político, e influenciando en la construcción de significados y el reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas.

Bajo las mismas concepciones, Souza (2009) afirma de igual manera que la práctica pedagógica va más allá de las aulas de clase, ultrapasando la escuela e involucrando aspectos no solo al interior de la institución, sino de la relación de esta con la comunidad y la sociedad. Por esta razón, la práctica pedagógica va más allá de los espacios escolares, más allá del aula, lo cual da mayor relevancia a la formación del sujeto como ser humano y su actuación en la sociedad.

[...] interrelación de las prácticas de los sujetos sociales que tienen por objeto la formación de sujetos que desean educarse (sujetos en formación) respondiendo a las exigencias de una sociedad determinada en un momento dado de su historia, produciendo conocimientos que ayuden a comprender y a actuar en esa misma sociedad y en la realización humana de sus sujetos [...] (SOUZA, 2009, p. 29)

Entonces, la práctica pedagógica es reflexiva, pues en ella se reflejan las relaciones de producción y actividad humana. Además, abarca todas las dimensiones del sujeto en los diferentes espacios en el que desenvuelve, vivenciando las diversas prácticas de la formación humana, que suponen espacios más allá de la escuela.

Según Ortega Valencia (2009), la práctica pedagógica involucra no solo espacios al interior de las instituciones educativas, sino también otros espacios fuera de ella, experimentando los diversos contextos socioculturales y transformando realidades de los sujetos que están inmersos.

Por consiguiente, pensar en la práctica pedagógica implica admitir que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal —escolar—; trasciende aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de transformación, tanto de los propios sujetos como de sus realidades. En este sentido, la práctica pedagógica es una acción intencionada de formación, que permite al profesor dejar sus propias marcas en su actuación, haciendo de esta una práctica singular, en un escenario social y cultural, generando transformaciones de las realidades a partir de su acción diaria, acompañada de cuestionamientos y la búsqueda de replantear nuevas posibilidades.

Adicionalmente, la práctica del profesor le permite poner en juego su saber propio y todos los elementos de su formación, llevándolos a circular mediante la innovación, la creatividad y la reflexión diaria en su quehacer, llevando a cabo constantemente interrogantes sobre su práctica diaria y posibilitando nuevas producciones en cuanto su saber y el de los otros.

[...] la práctica del maestro le significa convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo lo hace y para qué y quiénes lo hacen; el maestro recrea “aquello” con lo cual lo formaron y por ello produce nuevas prácticas. (ORTEGA VALENCIA, 2009, p 30)

Como se mencionó al comienzo del apartado, así como algunos teóricos argumentan que las prácticas se extienden más allá del espacio de la escuela, existen otros que han estudiado los vínculos con el contexto social, afirmando que las prácticas se dirigen al interior de la escuela y de las salas de aula. Entre esos autores, se destacan Lustosa y Melo (2018).

Estos afirman que la práctica pedagógica de los profesores está influenciada por las concepciones y el saber que han sido constituidos en su profesionalización, en la organización de actividades, en la interacción con y de los estudiantes, así como en el

proceso de enseñanza, la gestión en el aula de clase, el currículo el cual debe responder a qué enseñar, cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar. Sin embargo, es importante resaltar que los propósitos y objetivos generales hacen parte de un punto de partida que da sentido a las mediaciones pedagógicas que realiza el docente en su cotidianidad en el aula de clase (LUSTOSA; MELO, 2018).

Por lo tanto, la práctica pedagógica que ejerce el docente diariamente en su aula de clase define su condición profesional como sujeto de un saber propio, autónomo, innovador, que genera posibilidades en una situación de enseñanza-aprendizaje. El docente logra así reflexionar sobre sus prácticas en el aula de clase, reconociendo sus habilidades, y debilidades en el acto de enseñar, permitiendo el aprendizaje desde y para la población diversa. Por eso:

La praxis plantea una relación entre teoría y práctica que no supone oposición, sino una mutua subordinación. Es decir, la práctica, o mejor, la praxis pedagógica sería la acción reflexiva de los maestros que puede transformar y construir los saberes que la rigen (CAMARGO, 2013, p. 61)

Por lo tanto, desde la práctica el docente construye bases sólidas que armoniza con su saber. También articula habilidades, destrezas y actitudes que le permiten desarrollar sus competencias profesionales a través de la observación constante, el análisis y reflexión de los contenidos y saberes que involucra su acción pedagógica, enriqueciendo su rol como profesor.

### **3.3.2. Prácticas pedagógicas inclusivas**

Diferentes estudios han reflejado una de las grandes dificultades y barreras que evidencia la escuela frente a la atención y enseñanza de todos sus estudiantes, por lo tanto, han permitido generar reflexiones sobre lo que acontece al interior de las aulas, es decir, las prácticas pedagógicas (MEIRIEU, 2005; MITTLER, 2003).

La práctica pedagógica es el lugar donde las acciones cobran sentido, a partir de las reflexiones críticas del docente en el acto educativo. Esto a su vez posibilita interacciones dialógicas, variedad de metodologías, herramientas pedagógicas, con actitudes de reconocimiento y respeto por la diversidad. Se generan de este modo estrategias de enseñanza, se producen nuevos significados, abriendo la posibilidad de una educación inclusiva, ofertando espacios de reconocimiento y aceptación por el otro, de manera independiente de su diversidad y respeto por su identidad, tal como lo expresa Villa (1991)

“[...] la práctica pedagógica proporciona los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales o prácticas de interacción” (p. 17).

Entonces, cuando las prácticas pedagógicas inclusivas se establecen, logra un impacto a partir de la configuración de la organización del trabajo docente orientado a la atención de todos los estudiantes, reconociendo su diversidad. Por ello, se requiere reflexionar sobre el sentido y los cambios que se deben generar en dichas prácticas. Al respecto, Zabala (1998) afirma:

Ofrecer determinados instrumentos que ayuden a interpretar lo que sucede en el aula, conocer mejor lo que se puede hacer y lo que escapa a sus posibilidades; saber qué medidas se pueden tomar para recuperar lo que funciona y generalizarlo, así como revisar lo que no está tan claro (p. 10, traducción propia)

En esta comprensión, las prácticas pedagógicas inclusivas requieren del orden teórico-conceptual, no solo para la formación inicial del docente, sino para una formación continuada, con el objetivo de tener mayores elementos para desplegar en la cotidianidad en el aula durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. En estos procesos, si bien tienen marcas individuales de los docentes (metodología, estrategias, actividades, evaluación etc.), sus acciones no son aisladas, sino que van acompañadas de un conjunto de normatividades y colectividades de la institución y de todo el sistema educativo, lo cual a su vez responde a un contexto social, económico y político (FORNEIRO, 1998; NOVOA, 1995; ZABALA, 1998).

En consecuencia, las prácticas pedagógicas inclusivas toman una gran importancia cuando se crean posibilidades para potenciar la eliminación de barreras en la escuela, tanto como la inclusión en el aula, el trabajo escolar entre pares, el reconocimiento y respeto por el otro.

Por su parte, los profesores deben reconocer que los estudiantes con discapacidad intelectual hacen parte de la diversidad en la escuela, que son personas con derecho a estar en este espacio, recibiendo una educación digna. Por lo mismo, el posicionamiento del profesor se evidenciará en la manera de acoger a los estudiantes con discapacidad y el cambio de sus prácticas en cuanto a la oferta de brindar posibilidades que contemplen su desarrollo y aprendizaje para una educación de calidad (LUSTOSA; MELO, 2018).

Es preciso empezar a erradicar prácticas que conllevan a la exclusión y el fracaso escolar. Entre estas, se encuentra frecuentemente la sobrevaloración de las capacidades intelectuales, lo cual constituye barreras para el proceso de inclusión de los estudiantes con

discapacidad intelectual. En este sentido, el estigma que se genera alrededor del desarrollo cognitivo de estos individuos es común (GLAT, 2007). Observamos que, en este caso, las prácticas y actitudes dirigidas a los estudiantes con discapacidad intelectual terminan influyendo en la calidad de las interacciones pedagógicas que se les ofertan y las oportunidades que se les brindan.

En esta misma dirección, Martins (1999) afirma que, continuamente los docentes regulares y gestores evidencian mayor resistencia a la inclusión de niños con discapacidad intelectual en las clases regulares, debido a la sobrevaloración que ocupan las capacidades intelectuales en las concepciones de los educadores y de la sociedad en general.

Por lo tanto, hablar de verdaderas prácticas pedagógicas inclusivas es permitir a los estudiantes con alguna discapacidad permanecer en el aula de clase con los compañeros del curso, ya que “en las escuelas inclusivas, ningún estudiante sale del aula para recibir ayuda, esta ayuda se recibe dentro de la clase” (SÁNCHEZ, 1996, p. 3).

Al respecto, Sánchez (1996) señala tres factores clave que influyen en la creación de aulas más inclusivas: i) elaborar la planeación para la clase pensada para todo el grupo; ii) valorar los conocimientos y experiencias de todos, en los que cada uno participa; y iii) la disposición de improvisar, de realizar cambios en los planes y actividades en respuesta a la retroalimentación de los estudiantes, fomentando la participación activa.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas inclusivas deben ser acciones que vayan encaminadas a eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la cotidianidad de las instituciones educativas, como lo exponen Simón y Echeita (2013).

En suma, el profesor debe ser un potencial en explorar y reconocer las necesidades y posibilidades de sus estudiantes, y tener los conocimientos pedagógicos que le brinden las herramientas necesarias para realizar las diversas acciones pedagógicas adecuadas a las características, los intereses, los conocimientos y los problemas de sus alumnos (PERRENOUD, 2010).

Los mismos profesores hallarán las respuestas a través de su propia búsqueda, conduciendo su práctica cotidiana, obteniendo las respuestas pertinentes, empleando una actitud reflexiva y crítica sobre los aprendizajes que se han hecho y cómo se han hecho, y sobre las condiciones de los procesos educativos (SÁNCHEZ, 2005; ZEICHNER, 1993).

Esto les permitirá llevar adelante los procesos de inclusión dentro de las prácticas diarias en el aula (SÁNCHEZ, 2005).

En este punto, cabe reiterar que las prácticas educativas inclusivas deben preocuparse por brindar las posibilidades para que todos los estudiantes desarrollen sus habilidades, de acuerdo con sus capacidades, reconociendo sus dificultades, a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellos. La mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible (ECHEITA, 2013).

Se destaca así la importancia de los aportes de los diferentes autores cuyas propuestas giran alrededor de las prácticas inclusivas, lo cual ha permitido llegar a una comprensión y una reflexión de lo que esta investigación define en cuanto a este concepto. Reconociendo la función social que tiene la educación, es importante entonces comprender cómo se constituye el sujeto a partir de su individualidad, pero también a partir de la relación con los otros. En definitiva, concibiendo que ese espacio colectivo llamado escuela posibilita el reconocerse a sí mismo, el reconocer a los otros, valorar las singularidades, pero también a aprender a relacionarse y construir a partir de ello.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas inclusivas deben proporcionar elementos al profesor que le permitan valorar y comprender los aportes desde la individualidad y la colectividad que se gesta en la escuela y al interior de las aulas. Recursos que le permitan descubrir las dificultades que surgen en el trabajo al interior del aula, pero también aquellos factores que se encuentren fuera de ella y que inciden en la práctica diaria. Por consiguiente, el cuestionamiento y la reflexión del docente sobre las maneras de asumir los desafíos, las dificultades y problemáticas —que hacen también parte de la práctica cotidiana— posibilitará generar alternativas que contemplen experiencias innovadoras y transformadoras, con la convicción de que todos los estudiantes independientemente de su diversidad tienen habilidades para aprender, a sus propios ritmos, y con sus propias formas de comprender y relacionarse con el entorno.

Sin embargo, ese cuestionamiento y reflexión del profesor requiere del ejercicio constante y riguroso de la sistematización de la práctica pedagógica —desde lo que planea, ejecuta y logra—, considerando que es un elemento de gran importancia que permite plasmar tanto los logros y las barreras, como los diversos cuestionamientos que pueden surgir. Un ejemplo de este tipo de cuestionamiento sería el siguiente: ¿Planeé mi clase para



todos mis estudiantes teniendo presente las habilidades y necesidades de cada uno? ¿Se cumplió el objetivo de la clase? ¿Incluí a todos estudiantes en la clase? ¿Brindé herramientas necesarias para acoger a los estudiantes con discapacidad? ¿Qué estrategias utilicé y qué recursos? ¿Los recursos fueron pensados y adecuados para la población? ¿Proyecté actividades para trabajar en equipo? ¿Cómo puedo eliminar las barreras evidenciadas en mi práctica?, etc. En suma, los cuestionamientos son inagotables como también las alternativas que se puedan generar alrededor de ello, y es esa búsqueda constante lo que permitirá generar cambios que enriquezcan el camino hacia una educación inclusiva, a través de prácticas pedagógicas también inclusivas.

Más aún, las prácticas pedagógicas inclusivas involucran un trabajo colaborativo entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. El diálogo constante y la participación de toda la comunidad educativa permitirán construir caminos que posibiliten una verdadera educación inclusiva, propiciando cambios que van más allá de las normatividades y logrando construir posicionamientos políticos que solidifiquen una cultura cada vez más inclusiva.

Dicho lo anterior, es significativo entonces comprender y reflexionar sobre las posibilidades que trae el valor del trabajo colaborativo en las prácticas pedagógicas inclusivas y comenzar a pensar otras maneras que enriquezcan el trabajo pedagógico, a través de prácticas que involucren la colaboración de los diferentes actores inmersos en la comunidad educativa.

### **3.4. El trabajo colaborativo como facilitador de prácticas pedagógicas inclusivas**

La educación inclusiva es un campo de estudio amplio en continuo movimiento, ya que es preciso pensar en fuentes inagotables, en discusiones y acciones que abran posibilidades para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos. Sin embargo, para que un sistema educativo sea inclusivo, exige cambios en las diferentes partes involucradas a nivel macro, meso y micro (ECHEITA, 2011).

Es una tarea compleja, que convoca reflexiones, acciones y replanteamientos. Así, las instituciones educativas están llamadas a asumir el reto de pensarse para ser cada día más inclusivas y menos excluyentes. Diversos autores han expuesto la importancia de la participación de los diferentes actores en la escuela —estudiantes, padres de familia y

profesores—, generando cambios y creando una cultura inclusiva en la escuela o por el contrario, obstaculizando los procesos de participación e inclusión (AINSCOW; MILES, 2008; RADA, 2009; RADA; LÓPEZ, 2012; SIMON; ECHEITA, 2013).

En este sentido, se requiere escuchar no solo las demandas y las necesidades de los estudiantes, sino también las de las familias, como señalan Redondo y Echeita (2018), pues es a través de ello y en conjunto como se pueden buscar alternativas, soluciones y valorar la colaboración de cada una de las partes, reconociendo sus aportes y participación. Además, es necesario que las instituciones brinden espacios y fomenten una cultura de colaboración al interior de la escuela, pero también aprovechando los recursos y las redes que se pueden tejer con otros colegios, universidades y entidades que contribuyan a mejorar los procesos de inclusión.

[...] tejer una *sólida red de apoyos y colaboraciones* con los propios compañeros, con los alumnos y sus familias, con otros centros escolares y con otros servicios e instituciones de la comunidad. Esa *red* es la que ayudará a superar las dificultades y dilemas a los que se enfrentan diariamente los profesores y profesoras, bien porque permita poner a disposición estos nuevos recursos para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje con una orientación inclusiva, bien para generar y mantener valores y emociones positivas para el cambio o, en su ausencia, para paliar las derivadas de las situaciones de estancamiento o frustración (ECHEITA et al., 2012, p. 9).

El trabajo colaborativo, pensado como facilitador en las prácticas pedagógicas inclusivas, permite concebir la apertura de redes de apoyo entre la comunidad educativa y otras instituciones. De esta manera, mediante el interés de ayudar y contribuir a la educación inclusiva, se accede a replantear otras posibilidades de construir conjuntamente por el objetivo en común de la inclusión. En este sentido, se debe pensar, planear, organizar y ejecutar lo que implica la interrelación de los actores implicados en la comunidad educativa y agentes externos —que la misma comunidad considere y consienta—, que contribuyan a la educación inclusiva.

Entonces, es importante resaltar que el trabajo colaborativo permite valorar las capacidades de cada uno y emplearlas como recursos para cimentar estructuras de enseñanza y aprendizaje, con un alto sentido de participación de la comunidad y un importante apoyo en las prácticas pedagógicas de los docentes.

## 4. EL COTIDIANO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Para comprender lo que sucede en su interior, es importante pensar que las instituciones educativas no son mundos aislados. Por el contrario, responden a políticas nacionales, las cuales permean generando posicionamientos y discursos al interior de la escuela, y al interior de las aulas. Por este motivo, para entender los procesos educativos de inclusión, es importante reconocer las políticas, lo que sucede tanto al interior de las instituciones como de las aulas de clase (LIBÂNEO; ÜLIVEIRA; TOSCHI, 2010). Siguiendo a los autores, a continuación, se ofrece un retrato del CMD, con especial atención en la sede A, donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

En lo que se refiere al recurso humano, la planta docente del CMD, en sus dos sedes y las dos jornadas, está conformada por sesenta y tres profesionales de la educación, además de un secretario, un bibliotecólogo, dos enfermeras —una por sede—, el personal de servicios generales y servicio de vigilancia y seguridad. En relación con la planta docente, en las siguientes tablas se podrá evidenciar el número total de docentes que cubren las dos sedes y los dos turnos.

**Tabla 3.** Conformación Total Planta docente CMD

<b>TOTAL PLANTA DOCENTE</b>	
Directivos Docentes (Rector)	1
Directivos Docentes (Coordinadores)	2
Orientadora	2
Docentes de Aula	41
Docentes de Apoyo Pedagógico	17

**Fuente.** Ilustración de la autora, basada en el Diario de campo (2019)

**Tabla 4.** Conformación Planta docente CMD sede A Jornada Mañana

<b>PLANTA DOCENTE CMD SEDE A</b>	
Directivos Docentes (Rector)	1
Directivos Docentes (Coordinadores)	1
Orientadora	1
Docentes de Aula	19
Docentes de Apoyo Pedagógico	5

**Fuente:** Ilustración de la autora, basada en el Diario de campo (2019)

La infraestructura de la sede A es una edificación pequeña de tres pisos. En el primer piso, se encuentran ubicadas las oficinas de rectoría, coordinación, secretaría, equipo de apoyo. También se encuentran allí la sala de profesores, la biblioteca, un pequeño espacio empleado para ciertos aspectos relacionados con apoyo a estudiantes con discapacidad o NEE —atención individualizada de algunos estudiantes y la atención de padres de familia de esta población—, el patio de descanso (con una caseta de venta de alimentos), baños para profesores y estudiantes, el aula de Matemáticas, el aula de Informática y Tecnología (cada asignatura tiene su propia aula). En el segundo piso, se encuentran las aulas de Lengua Castellana, Inglés, Tecnología, Artes, tres aulas de primaria, y baños para los estudiantes. En el tercer piso, se encuentran las aulas de Cultura para el Trabajo, Química, Física, Sociales, la cafetería y el aula de usos múltiples. Todas las aulas son amplias, con adecuada iluminación, ventilación y con mobiliario individual para cada estudiante.

La sede A del CMD cuenta con rampas y barandas para posibilitar el acceso a todos los pisos por parte de los estudiantes o personas de la comunidad educativa con discapacidad física que las requieran. También cuenta con escaleras amplias con sus respectivas barandas.

En cuanto a la zona destinada para el descanso —lapso de tiempo libre ubicado en la mitad de la jornada escolar para un receso de los estudiantes—, carece de zonas verdes, por tal motivo, en esos momentos los estudiantes pueden transitar por los diferentes espacios comunes interiores —pasillos, biblioteca, etc.—, sin ser necesariamente concentrados en el patio.

En este sentido, en el CMD se identifican acciones de dos indicadores que enuncian Tomasevski (2001) y el decreto 1421 (COLOMBIA, 2017a): la accesibilidad y la asequibilidad, como parte de los elementos que contribuyen al derecho de la educación de calidad e igualdad para todos.

Por lo mismo, el disponer infraestructura adecuada para la movilización de los estudiantes con discapacidad, así como aulas y recursos humanos, evidencia uno de los primeros acercamientos de la institución frente a la disposición hacia una educación inclusiva, reconociendo la diversidad de la población. Esto último se apoya también en las ideas de Booth y Ainscow (2002) y de Sandoval Mena et al. (2002), al igual que los argumentos de Simon y Echeita (2013), quienes exponen que dentro de los propósitos de la

educación inclusiva se encuentra la presencia —*presencia*, entendida como el lugar donde son educados los niños— que aporta a los procesos de inclusión, sin afirmar que necesariamente con la sola presencia exista una educación inclusiva.

Por ello, los espacios de las instituciones educativas, como elementos estructurales para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, deben ser contextos que brinden posibilidades de acceso y autonomía, reconociendo que la escuela es un lugar en continuo movimiento, con detalles y expresiones simbólicas. A su vez, debe gozar de condiciones adecuadas en relación con la seguridad, el bienestar y el confort para todos los estudiantes (RIBEIRO, 2004).

Entre los aspectos constitutivos del espacio físico escolar, cabe destacar el confort ambiental [conjunto de situaciones térmicas, acústicas, visuales, de seguridad, etc., que proporcionan una sensación de bienestar a los usuarios de un entorno], para los alumnos en general; y la cuestión de la accesibilidad y la autonomía para los alumnos con discapacidad. (p. 110 - Traducción propia<sup>17</sup>)

Las instituciones educativas, al considerar las necesidades de los estudiantes y pensar sus espacios para acogerlos, hacen de aquel lugar un sitio adecuado, que posibilita un sentido de pertenencia y un lugar propio. En concordancia, Santos (2007) afirma que aquellas instancias u organismos implicados a pensar, diseñar y construir los espacios escolares, comienzan a contemplar con mayor fuerza el área de confort ambiental, considerado un aspecto importante en la accesibilidad y bienestar de los estudiantes.

En el transcurso del acompañamiento en los descansos, se observó que varios estudiantes con discapacidad ocupaban los diferentes espacios de la institución, lo cual evidenció una convivencia de respeto y tolerancia. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes mostró disposición a ayudar a los compañeros con discapacidad ante una eventual necesidad. Sin embargo, a pesar de que se observó la ocupación de los espacios del colegio por todos los estudiantes, a la hora de jugar o compartir en los descansos, los estudiantes sin discapacidad en su gran mayoría no se integraban con sus compañeros con discapacidad. Estos últimos, generalmente, preferían realizar actividades individuales —caminar o jugar—, o en compañía de la figura de apoyo diferente al docente de apoyo (es decir, el acompañante pedagógico permanente<sup>18</sup>, o practicante o terapeuta).

---

<sup>17</sup> Texto original en portugués.

<sup>18</sup> El acompañante pedagógico permanente es un apoyo —figura que no existe en la legislación— creada en la institución junto con la comunidad a través de los años, buscando responder las necesidades de los estudiantes y de la misma familia, mas no es obligatoria. Esta figura puede estar cubierta por estudiantes en

En el colegio tú no verás a ningún niño regular maltratando o irrespetando a un compañero con aprendizaje diverso [...] el colegio trabaja diariamente desde los diferentes espacios, el respeto por el otro, y ellos ya han naturalizado ver en el colegio población diversa...

[...] y en los descansos tienen la libertad de emplear ese tiempo como mejor se sientan... pues algunos estudiantes diversos les gusta compartir, pero otros prefieren no hacerlo, y eso está bien pues debemos tener presente que no todo necesariamente se deba hacer o estar en conjunto.<sup>19</sup>

Bajo el panorama hasta ahora observado, en las zonas de tiempo libre, el CMD ha instaurado acciones que hacen del espacio escolar un lugar más inclusivo. Entre ellas, resulta notable el incentivo del respeto por la diversidad, a través de realidades como la aceptación de la población con discapacidad al ocupar los diferentes espacios junto a sus pares —sin que necesariamente estén compartiendo actividades—; la disposición de varios estudiantes en ayudar u orientar a sus compañeros con discapacidad cuando lo requieren, aunque no sean del mismo curso; el acompañamiento constante de los docentes y la retroalimentación del cuidado del otro y del entorno, entre otros.

Sin embargo, surge la inquietud frente a la evidencia de acciones segregadoras entre la mayoría de los estudiantes, en la zona del patio del descanso, dado que poco se da la interacción entre la población estudiantil con y sin discapacidad. En este punto, surge la pregunta: *¿será que existen prácticas en la institución que permitan naturalizar estas acciones?*

A diferencia del anterior escenario, espacios donde se observaron otras acciones en la hora del descanso fueron la biblioteca y el club matemático. En cuanto a la biblioteca, es un lugar pequeño pero llamativo para los estudiantes con discapacidad, reflejado por los recursos humano —bibliotecaria escolar—, tecnológicos y físicos, entre ellos, computadores, libros y juguetes. En cuanto al recurso humano, la bibliotecóloga se vio como una persona amable y dispuesta a los estudiantes, quien generaba diferentes actividades al interior de la biblioteca, involucrándolos. Un espacio donde el diálogo, el juego y la risa estaban presentes, inclusive aquellos que llegaban con ansiedad podían caminar y desplazarse al interior de la biblioteca, cotidianidad que no era extraña para los estudiantes regulares que llegaban a leer, hacer tareas o a dialogar. En este sentido, aunque

---

formación de educación especial o un familiar. Cuando escogen una persona que está en formación, es contratada por la familia y su remuneración corre por parte de esta. Por su parte, el colegio brinda su colaboración a las familias en cuanto a entrevistas y verificación de hojas de vida y perfil. Cabe señalar que gran parte de esta población han sido estudiantes de universidades que realizan sus prácticas en la institución.

<sup>19</sup> Docente de Lengua Castellana (en adelante, DLC). Entrevista personal concedida a la autora de la tesis, 19/03/2019.

en menor número, la biblioteca también evidenció la ocupación de los estudiantes regulares que en su mayoría se relacionaban con diferentes compañeros con discapacidad sin ser necesariamente colegas de curso, logrando interacción mutua.

[...] la bibliotecaria escolar identifica con facilidad a los estudiantes por su nombre. Se sienta en una de las mesas donde hay un grupo de estudiantes y les pregunta sobre lo que hicieron el fin de semana, varios de los estudiantes con discapacidad, que son la mayoría, relatan sus acciones, [...] hay un estudiante que habla muy poco... la bibliotecaria pronuncia su nombre, mirándolo y le pregunta, ¿saliste de tu casa el fin de semana? El niño señala con su cabeza que no... la bibliotecaria le preguntó: ¿estuviste con los papitos?, el niño dice que sí... le genera otras pocas preguntas para que el estudiante tenga oportunidad de expresarse a su manera y así continúa interactuando con el grupo de la mesa [...] participan también estudiantes regulares, haciendo bromas frente al tema...<sup>20</sup>

En cuanto al club matemático, está situado en el aula de matemáticas y está abierto algunos días de la semana —días en que el docente a cargo del aula no tiene acompañamiento en el patio del descanso—. Es un espacio al que llegan estudiantes con y sin discapacidad, allí acceden a juegos y recursos matemáticos que están en este espacio, a reforzar sus conocimientos o buscar espacios para dialogar con el docente.

Dado lo anterior, se observan también otros escenarios de la institución donde la interacción entre estudiantes se da en mayor grado, evidenciando a los profesionales —en este caso, a la bibliotecaria escolar y al docente de matemáticas a cargo del club matemático— como posibilitadores en los procesos de una educación inclusiva. Estos se convierten en mediadores de dichos procesos, dada su actitud de responder a la diversidad de los estudiantes, de brindar respuestas a sus necesidades, de posibilitar su participación —entendiendo la participación como la calidad de las vivencias de los educandos mientras permanecen en la escuela— y la preocupación por su bienestar personal y social (AINSCOW, 2003; BOOTH; AINSCOW, 2002; ECHEITA; AINSCOW, 2011). Estas acciones transforman los entornos de aprendizaje, contribuyendo a logros que van encaminados a transformar las realidades de las instituciones educativas, avanzando a la inclusión.

Para continuar con el objetivo que se pretende en este trabajo, es decir, analizar y comprender los elementos de las prácticas pedagógicas de los profesores que posibilitan o generan barreras de inclusión de los estudiantes con discapacidad, es pertinente conocer los

---

<sup>20</sup> Registro extraído del Diario de Campo (15/05/2019).

diferentes escenarios de la escuela. Para ello, se conocerá cómo es el proceso de matrícula de los estudiantes en el CMD. Especialmente, de aquellos con discapacidad.

#### **4.1. Caracterización del proceso de ingreso de los estudiantes al CMD**

En este ítem, se dará a conocer a grandes rasgos la caracterización de la población de estudiantes que hacen parte del CMD, la forma en que llegan a la institución, su proceso de matrícula. Además, se ofrece un retrato del proceso de inmersión de los estudiantes con discapacidad, en el que se reconoce la trayectoria de la institución.

##### **4.1.1. Los estudiantes del CMD y su proceso de matrícula**

En relación con la población de estudiantes, se presenta el interrogante: ¿Quiénes son y cómo llegan a la institución? Al CMD asisten estudiantes que, en su mayoría, pertenecen a los estratos<sup>21</sup> socioeconómicos 1 y 2, y son muy pocos los estudiantes que pertenecen al estrato 3. Gran parte de la población educativa corresponde a familias que viven en los barrios aledaños al colegio, aunque también proceden de otros barrios, de otras ciudades —especialmente las familias con hijos con discapacidad, en busca de mejores oportunidades en cuanto al derecho de educación— o del extranjero.<sup>22</sup>

Para abordar la población de los estudiantes, se consideró relevante mencionar la estructura familiar de la cual provienen. Los niños, niñas y jóvenes que estudian en el CMD corresponden, en gran parte, a familias nucleares y familias monoparentales a cargo de las madres de familia. Aunque en menor número, se encuentran algunas familias extensas, en las que vive uno de los padres, con abuelos y algunas veces tíos. En otras, los estudiantes viven con los abuelos y otras familias constituidas con padrastro. En lo concerniente al aspecto laboral de las familias, en su mayoría se dedican al trabajo

---

<sup>21</sup> Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE), “La estratificación socioeconómica es el mecanismo que permite clasificar la población en distintos estratos o grupos de personas que tienen características sociales y económicas similares, a través del examen de las características físicas de sus viviendas, el entorno inmediato y el contexto urbanístico o rural de las mismas. Los municipios y distritos pueden tener entre uno y seis estratos, dependiendo de la heterogeneidad económica y social de sus viviendas. Bogotá se clasifica en seis (6) estratos. Esta herramienta de focalización del gasto se emplea para cobrar los servicios públicos domiciliarios con tarifas diferenciales por estrato y para asignar subsidios y contribuciones a los hogares en esta área. De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los hogares de estratos bajos puedan pagar sus tarifas” (BOGOTÁ, 2020).

<sup>22</sup> Esta información se pudo recuperar tanto de las entrevistas personales realizadas a los participantes de la investigación (Rector. Entrevista personal concedida a la autora de la tesis, 07/05/2019; Docente de Apoyo 1 (en adelante DA1). Entrevista personal concedida a la autora de la tesis, 30/05/2019), como del Diario de campo, 05/03/2019).



informal y otros al comercio. Algunas pocas familias reportan un trabajo formal con el salario mínimo legal vigente; otras reportan trabajos como construcción, cocina, servicios generales y de limpieza; algunos no reportan su actividad y otros reportan estar desempleados y/o a cargo del hogar. Este último es especialmente el caso de las madres de familia monoparentales (PEI, 2013).<sup>23</sup>

Por otra parte, el proceso de matrícula de la población estudiantil se puede dar desde una de las diferentes instancias que se detallan a continuación: i) la Dirección Local de Educación (DEL) los Mártires<sup>24</sup>; ii) la Secretaria de Educación del Distrito (SED) o iii); y en la institución CMD. Sin embargo, el proceso de matrícula es uno solo y se realiza en el Sistema de Matrícula Integrado (SIMAT).<sup>25</sup> De esta manera, se obtiene el registro de la información de los estudiantes, entre ellos, los que tienen discapacidad, capacidades y talentos excepcionales —los cuales requieren el diagnóstico por un profesional de la salud, del sistema de salud al que corresponda el estudiante—, para brindarles los sistemas de apoyo que requieran para gozar su pleno derecho a la educación.

Por lo tanto, este registro permite visualizar las estadísticas de la población estudiantil de los colegios, y de este modo ser una evidencia de las necesidades de la población educativa y poder gestionar ante las entidades territoriales los recursos físicos, humanos y tecnológicos que requieren las instituciones educativas con estudiantes con discapacidad para su educación.<sup>26</sup>

En cuanto al proceso de matrícula del CMD en el año 2019, en el SIMAT, al mes de marzo se reportaban matriculados 993 niños, niñas y jóvenes, entre ellos 232 estudiantes con discapacidad. Luego, entre las diversas tipologías de discapacidad, se encontraban estudiantes con discapacidad física, discapacidad sistémica, discapacidad psicosocial, TEA y discapacidad intelectual. Cabe señalar que se encontró un mayor número de estudiantes con estas dos últimas tipologías. Por último, en cuanto a estudiantes con discapacidad auditiva (personas sordas, personas sordas y ciegas) y discapacidad

---

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> La Dirección Local de Educación (DLE) es la instancia a través de la cual la Secretaria de Educación del Distrito (SED) desconcentra la administración del servicio educativo en las localidades de Bogotá DC, con el propósito de acercar la gestión escolar a las comunidades y fomentar la participación ciudadana en los procesos educativos (BOGOTÁ, 2021).

<sup>25</sup> El sistema integrado de matrícula (SIMAT) es una herramienta para llevar a cabo el proceso de matrícula de manera eficaz y confiable de los estudiantes de instituciones educativas facilitando la inscripción de alumnos nuevos, así como el registro y la actualización de los datos de los estudiantes que se encuentran en el sistema, de acuerdo con la institución en que se encuentran, o los traslados, si los llegasen a haber (COLOMBIA, 2008).

<sup>26</sup> DA1, op. cit.

visual (personas ciegas), el colegio no brinda atención a esta población dada la atención que requieren sus necesidades.

Cuando un niño con una condición visual o auditiva llega al colegio se remite a la Dirección Local de Educación de su localidad o al nivel central de secretaría de educación... queda en manos de esas otras instancias lograr garantizar la educación de los niños a tiempo... efectivamente... son niños que necesitan una oferta especializada de recursos tecnológicos, didácticos y humanos por lo tanto necesitan instituciones altamente especializadas para que sus procesos sean altamente pertinentes y tengan un desarrollo integral óptimo.<sup>27</sup>

De acuerdo con lo anterior, es significativo también resaltar que existen otros posicionamientos frente a la inclusión. Así como hay autores que defienden la postura y los propósitos de la inclusión, existen otros que no comparten estas ideas (BRANTLINGER, 1997; FREIRE Y CÉSAR 2002). En este sentido, en la actualidad se pueden encontrar estas posturas en algunas instituciones que continúan brindando educación especial para las personas con discapacidad, prestando servicios especializados. Incluso, en Colombia hay instituciones tanto públicas como privadas que conservan estas prácticas.

Con respecto al sector público, cabe señalar que hay instituciones<sup>28</sup> que brindan educación a personas con discapacidad visual y a personas con discapacidad auditiva, ya que la mayoría de colegios públicos no cuentan con los recursos de infraestructura, físicos (materiales), tecnológicos y humanos. Por lo mismo, no están aptos para brindar una educación apropiada y de calidad, respondiendo a las necesidades propias de estas poblaciones. Sin embargo, existen algunos colegios públicos que realizan procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad visual o auditiva, teniendo presente que estos estudiantes inicialmente han pasado por un proceso educativo, como se mencionó anteriormente, en el cual han tomado elementos y desarrollado habilidades que les permiten la accesibilidad, participación y aprendizaje, con sus pares y profesores. De igual manera, cabe señalar que estos colegios cuentan con los recursos apropiados para ello.

Por eso, es preciso insistir en que, si bien la educación inclusiva convoca a todos, ese *todos* no significa “todos en un mismo espacio”, si la institución no cuenta con los recursos para responder las necesidades de cada estudiante. Por lo tanto, es importante reflexionar sobre lo que exponen Echeita (2013) y Echeita y Ainscow (2011) acerca de la

---

<sup>27</sup> Docente de Apoyo 2 (DA2). Entrevista personal concedida a la autora de la tesis, 15/03/2020.

<sup>28</sup> Son instituciones educativas públicas que cuentan con los recursos para la atención de las personas con discapacidad visual y auditiva orientadas por el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), en conjunto con las entidades territoriales.

importancia de concretar acciones que puedan suplir las necesidades de los estudiantes, en cuanto a la presencia, participación y aprendizaje. Por consiguiente, resaltan el significado valioso que pueden brindar los especialistas —con su conocimiento y experiencia— a las instituciones educativas regulares con el propósito de crear estrategias que acojan la diversidad y eliminar las barreras que impiden una educación digna, de calidad y equitativa.

Ahora bien, en el intento de cada día hacer de la educación un espacio más inclusivo, es pertinente reconocer que las transformaciones, discusiones y acciones encaminadas hacia este fin, son terrenos complejos que van acompañados de encrucijadas y vicisitudes. De modo que la realidad que se ha evidenciado a través de los años permite leer que, si bien hay avances hacia la educación inclusiva, no existen políticas ni prácticas que indiquen o aseguren la inclusión en toda su dimensión, a cabalidad y en su totalidad, pues se reconoce que la inclusión es un trabajo difícil e inacabable, que siempre está en movimiento. Un trabajo que requiere de acciones que respondan a un contexto propio, reconociendo que pueden hallar resultados positivos para unos y para otros no tanto. Hechos que, sin lugar a dudas, permiten evaluar y continuar avanzando en la búsqueda de caminos que conlleven a prácticas cada vez más inclusivas, que contemplen y respondan a las necesidades de los todos los estudiantes, especialmente aquellos que encuentran barreras y discriminación en su proceso educativo (AINSCOW; MILES, 2008; ECHEITA, 2011; ECHEITA, 2013).

En relación con las matrículas de estudiantes con discapacidad que actualmente registra el colegio, es importante especificar que, a partir de 2014, se plantean nuevas políticas institucionales pensando en la transformación del ingreso de estos estudiantes a la institución. Al respecto, el rector abre esta posibilidad:

[...] un día me llegó una madre de familia con una niña Down... yo le dije a la madre, por supuesto... matriculemos la niña... entonces se me vino el colegio encima... y me dijeron nosotros somos especialistas en autismo y discapacidad cognitiva leve y no vamos a permitir que una niña Down entre al colegio... cuando me pasó eso dije “creo que no han entendido que es la educación inclusiva... es un gran reto...”<sup>29</sup>

Este testimonio muestra la postura política del rector como figura de autoridad en el colegio y liderazgo en los diferentes aspectos que convocan su gestión en la institución educativa. Evidencia a su vez una orientación a replantear las prácticas educativas del

---

<sup>29</sup> Rector, op. cit.

CMD en torno a la inclusión. Incluso, uno de sus posicionamientos fue la apertura del colegio a todos los niños, niñas y jóvenes sin importar la diversidad.

[...] porque en términos de aceptar al niño con autismo, estamos discriminando el resto y eso no podía ser presentado como un proceso de educación inclusiva. No era educación inclusiva, era una educación diferencial para personas con autismo con muy buenos desarrollos, pero no podía seguir manejándose la idea que los demás por no tener esa condición podían ser segregados...<sup>30</sup>

Entonces, es posible afirmar que hay una invitación a la reflexión de lo que convoca una educación inclusiva y acerca de qué prácticas van en oposición a ello. Sin duda y como se dijo anteriormente, el trabajo de inclusión es un camino complejo e inacabado, que implica procesos de transformación y movimiento, hacia una cultura inclusiva, que convoque la participación de la comunidad. Por lo tanto, para lograr esa cultura en las instituciones educativas, estas deben crear condiciones que faciliten la colaboración entre los profesores generando espacios de discusiones, socialización de vivencias y construir en conjunto (RADA, 2002).

Por otra parte, en relación con las matrículas realizadas en el colegio y registradas en el SIMAT de estudiantes con discapacidad, se evidenciaron algunos casos en que las familias inicialmente no reportaron la discapacidad de sus hijos por temor a ser excluidos y rechazados, como lo vivenciaron en otras instituciones educativas oficiales —dificultades tales como barreras en la solicitud de cupo o en la permanencia en la institución—. En este panorama, es importante aclarar que la institución educativa no exigía el certificado de discapacidad o un diagnóstico para matricular a los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, asesoraban a los padres de familia sobre el proceso para que sus hijos quedaran formalmente reportados en el SIMAT como población con discapacidad y de esta manera poder acceder a los beneficios estipulados en la ley, entre ellos, el “Programa de Movilidad escolar”,<sup>31</sup> o apoyos más específicos, en caso de requerirlos.

[...] los estudiantes nuevos con discapacidad que no han sido registrados en el SIMAT, por omisión de los padres, ya sea por desconocimiento, negligencia, negación etc., se les brinda orientación y se les informa que bajo ese reconocimiento el niño tendrá unos derechos que estipula la ley que contempla la población con discapacidad.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> El Programa de “Movilidad Escolar” es una estrategia de acceso y permanencia que contrarresta la deserción de las aulas de clase y resuelve parte de la problemática del desplazamiento de las y los estudiantes a quienes se les ha asignado un cupo escolar diferente al solicitado por el padre de familia. El principal requisito es que esté a más de dos kilómetros de distancia del lugar de residencia.

<sup>32</sup> DA1, op. cit.

[...] y así muchas veces los adultos no estemos conformes con esas etiquetas [...] es importante que el padre de familia comprenda que sus hijos tengan el reconocimiento de su discapacidad como lo determina la ley... para que pueda exigir sus derechos y los apoyos que requiera para mejorar sus condiciones de vida... aquí en el colegio no se exige el certificado de su condición para las cuestiones pedagógicas por que acá con o sin certificado el colegio es inclusivo y los niños cuentan con recursos físicos y humanos...<sup>33</sup>

En este punto, es importante reflexionar sobre lo que indican Echeita (2004) y Peña (2013) sobre el impulso que desde las políticas públicas se da a los diagnósticos médicos y las formas en que estos resultan ser una condición fundamental en los presupuestos y financiación a las instituciones o a las personas con NEE. Por tanto, son estos documentos los que definen qué personas tienen derecho a ciertos auxilios y beneficios que contempla la ley y quiénes quedan por fuera de estas ayudas. Entonces, ¿qué pasa con las poblaciones que tienen dificultades y que por solo un poco —según el diagnóstico— no alcanzan a la clasificación, quedando por fuera? ¿No merecen esas ayudas? En realidad, son acciones incoherentes que van en contra del discurso de una educación inclusiva. Más aún cuando las miradas desde el diagnóstico, categorización y etiquetas ponen en tela de juicio el acceso a una educación de calidad y en “equidad”.

Ahora bien, en cuanto a la *población con discapacidad* matriculada en la institución CMD, es pertinente mencionar que varias familias de estos estudiantes han llegado desde otras ciudades para radicarse en la capital y otras han preferido el desplazamiento diario, debido a que viven en lugares distantes a la institución, todas ellas en búsqueda de matricularse en el colegio.

En este sentido, el colegio ha mostrado una postura política en uno de los diferentes aspectos que convoca el derecho a la educación, reflejado en la acción de matricular a la población diversa y abriendo las puertas a posibilidades de acciones que tienden a la idea de una educación inclusiva. Además, han mostrado esta inclinación a través del respeto al derecho de la educación de los niños y niñas, de manera gratuita, digna, y asequible, lo cual está estipulado no solo en la legislación colombiana, sino en los tratados, convenciones y/o declaraciones internacionales.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Rector, op. cit.

<sup>34</sup> Entre los organismos internacionales se retoma La Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación, la cual estipula que la educación primaria será gratuita y obligatoria (UNESCO, 1960); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales afirma que la educación primaria debe asequible para todos y gratuita (ONU, 1966); La Convención sobre los Derechos del Niño es clara frente a la

Precisamente, en respuesta a los derechos humanos, diferentes organismos internacionales se han centrado los últimos años en dar la importancia al derecho a la educación y su cumplimiento por parte de los diferentes Estados. En este sentido, como se mencionó previamente, la relatora de las Naciones Unidas expone la importancia de los diferentes Estados en el cumplimiento de cuatro características para que sea posible el derecho a la educación sin exclusión ni discriminación: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (TOMASEVSKI, 2001).

En lo que se refiere a la educación en Colombia, de acuerdo con lo expuesto en la Constitución (COLOMBIA, 1991), la Ley General de Educación Ley 115 (COLOMBIA, 1994a) y otras normatividades, el gobierno ha proyectado en sus políticas públicas elementos encaminados al derecho de la educación. Entre ellos, la *gratuidad* en las instituciones públicas para *todos* los niños, niñas y adolescentes, generando mayores garantías de acceso a las instituciones educativas oficiales. Conforme a ello, si bien se reconocen las obligaciones de las instituciones educativas a brindar elementos que garanticen la educación de todos los infantes y jóvenes —incluidas las personas con discapacidad—, respondiendo a las obligaciones que convocan las políticas públicas, es importante reconocer que no todas proveen los elementos necesarios para acoger a los estudiantes con discapacidad, bien sea en el ingreso o en su permanencia (CORREA; CASTRO, 2016; UNESCO, 2020).

Por lo dicho, es importante reconocer los avances hacia el derecho de la educación que gestiona el CMD, en relación a la *asequibilidad* y *accesibilidad* (TOMASEVSKI, 2001). En cuanto a la *asequibilidad*, toda vez que se apoya y reafirma lo postulado en el derecho de la educación, asegurando la disponibilidad de una oferta educativa gratuita, contando con una infraestructura adecuada, recursos humanos, físicos, tecnológicos, material didáctico, etc.; en *accesibilidad*, garantizando el ingreso de la población con discapacidad y a la diversidad en general, sin ningún tipo de discriminación.

Sin embargo, pese a que se reconocen las acciones que el colegio ha gestionado, no necesariamente estas son garantía del derecho a la educación, pero sí reflejan prácticas que avanzan hacia ello. Es decir, avances que, como enuncian Ainscow (2003), Echeita y

---

obligación del Estado en cuanto al derecho a la educación de los niños, de manera tal que debe garantizar la educación primaria obligatoria y gratuita para todos (ONU, 1989).

Ainscow (2011) y Mittler (2000) eliminan barreras de ingreso a la escuela común, logrando que la población con discapacidad tenga la oportunidad y el derecho de educarse, además de compartir con sus pares y tener escenarios de disfrute, de socialización y de vivir en la cultura.

Entonces, dado que el mero acceso a la institución no es por sí mismo garantía de que la educación sea inclusiva, es relevante hacer una mirada al interior de las aulas para analizar y comprender los elementos de las prácticas pedagógicas del profesor que posibilitan o generan barreras de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

#### **4.1.2. Proceso de inmersión de los niños con discapacidad al llegar al CMD**

Para iniciar este apartado, se consideró importante recordar que el CMD, desde los años 80, cuando aún no había un discurso de inclusión, se caracterizó por brindar atención a población con TEA y discapacidad intelectual leve. En este sentido, dispusieron un escenario llamado “aula exclusiva”, con el objetivo de brindar al niño —que accedía por primera vez a la escuela— elementos para ingresar a la primaria (PEI, 2013). Luego, a partir de 2014, con las nuevas políticas institucionales de acuerdo con la normatividad nacional, se plantearon nuevas condiciones que permitieron el ingreso de estudiantes con discapacidades diferentes a las de los estudiantes con discapacidad leve o TEA.

Una de las políticas del CMD en el camino hacia la inclusión fue abrir las puertas a los niños, niñas y adolescentes con diversas discapacidades. Es decir, menores de edad que no habían sido escolarizados. En esta idea, los estudiantes que llegan con discapacidad o con necesidades bastante complejas, con comportamientos que le implican gran dificultad de estar bajo las características del aula regular, ingresan en primera instancia a las aulas de apoyo pedagógico especializado —actualmente se cuentan con dos aulas ubicadas en la sede B—, en las que se les brindan un conjunto de herramientas para su posterior transición a un grado de primaria, de manera que los niños tengan un proceso de adaptación y regulación.

[...] invité a los profesores del aula de apoyo pedagógico especializado, para que se reinventaran ese escenario, donde el currículo fuera también partícipe, donde no fueran actividades sueltas... con ajustes razonables, planes individuales...<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Rector, op. cit.

Cada aula de apoyo pedagógico especializado actualmente cuenta con la docente titular, que es una educadora especial. Comparten el equipo interdisciplinario que lo conforman cinco docentes de apoyo, cada uno con diferente especialidad: un licenciado en Educación Física, una licenciada en Artes Escénicas, una fonoaudióloga, un terapeuta ocupacional y un educador especial que apoya lo comportamental. De la misma manera, el equipo de apoyo de la sede B también acompaña la educación primaria y su trabajo se basa en un currículo flexible pensado para la diversidad de los estudiantes.

Tenemos niños entre 8, 9 y 10 años que es su primera experiencia escolar... el currículo nos ha permitido avanzar de manera organizada y flexible hacia las necesidades de cada estudiante... El aula de apoyo pedagógico especializado tiene un mínimo de un año o un máximo de tres años para que un estudiante pueda desarrollar, regular, mejorar en muchos procesos y pueda transitar a la educación primaria [...] es una oportunidad para que el niño llegue a la primaria.<sup>36</sup>

Cabe resaltar que la anterior labor pedagógica pensada y ofertada por el CMD a través de una atención especializada a la población con discapacidad que no ha sido escolarizada y evidencia grandes dificultades —brindando herramientas que contribuyen al desarrollo y socialización de los estudiantes, con el objetivo de transitar satisfactoriamente a un grado de primaria de acuerdo a su edad cronológica— está estipulada en el decreto 1075 (COLOMBIA, 2015), el cual establece que las instituciones educativas deben ofrecer educación formal en ciclos regulares, a través de programas especiales de nivelación educativa, a la población con discapacidad menores de 13 años que no han asistido a la escuela.

A pesar de contemplar las anteriores intenciones pedagógicas del CMD, es posible afirmar que tiene una repercusión negativa para la inclusión el hecho de que se continúe con procesos en los que se etiqueta a las personas con dificultades de aprendizaje, y se las segrega a través del requerimiento de procesos especializados con contenidos específicos y absolutamente diferentes —implementados por los mismos profesionales— de la educación convencional (SÁNCHEZ, 2003).

En este sentido, las acciones de segregación repercuten en las concepciones de los docentes y estudiantes de la institución educativa, toda vez que se refuerza la idea de que los estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidad son diferentes, no por lo que atañe al concepto de diferencia como característica de todo ser humano, sino porque se trata de un concepto empleado desde la enfermedad, ya que se considera que requieren

---

<sup>36</sup> Ibid.



servicios especializados de manera apartada, en espacios diferentes a las aulas regulares. Desde este punto de vista, estos procesos que, si bien son valorados por algunos autores, naturalizan acciones de segregación y exclusión, lo que en definitiva no corresponde a lo convocado en una educación inclusiva.

En tanto, los estudiantes con discapacidad de la sede A, todos asisten desde el primer día de clases al aula regular, para ser acogidos por los docentes de aula, los compañeros y los docentes de apoyo. Por su parte, para los estudiantes con discapacidad intelectual, TEA o con otras discapacidades que evidencien necesidades específicas complejas, el CMD dentro de las estrategias halladas (mas no es obligatoria), permite el ingreso al aula de un familiar o persona asignada por la familia o el acompañante pedagógico, con el fin de apoyar al estudiante para su familiarización con ese nuevo espacio. Este acompañamiento es pensado para los primeros días o meses a partir del ingreso del estudiante al CMD por primera vez a la institución. Sin embargo, en algunos casos este acompañamiento —específicamente, el de la figura del acompañante pedagógico permanente— puede estar presente en toda o gran parte la trayectoria escolar de los estudiantes, por decisión de los mismos padres de familia y en consenso con el colegio.

El recurso evidenciado en cuanto al personal externo de la escuela que brinda un apoyo a la población con discapacidad podría tornarse una postura política de la propia institución educativa, buscando apoyos fuera de la escuela, en la misma comunidad, universidades y demás, ante el alto número de estudiantes con discapacidad y el escaso número de docentes de apoyo. En este sentido se resalta lo expresado por Echeita (2011) en cuanto a la dificultad que presenta el mismo sistema educativo frente al número de docentes de apoyo, surge, la importancia de generar recursos creando redes de apoyo con la comunidad educativa u entidades que puedan brindar apoyos a las escuelas. Sin embargo, es importante pensar cómo aprovechar los apoyos externos para generar trabajo que no sea exclusivo con estudiantes con discapacidad, sino que posibilite un trabajo colaborativo que permita la interacción y trabajo con sus pares, es decir apoyos que faciliten la participación de todos.

Por otra parte, en las primeras semanas, el docente de aula y de apoyo asumen el compromiso de explorar las habilidades de los estudiantes con discapacidad, así como de observar detalladamente su relación con el medio, la manera de comunicarse, etc. Además, tienen un encuentro con los padres de familia para socializar, tener mayor información

sobre los estudiantes con el objetivo de enriquecer la información que hayan captado en el aula para así conocer las posibilidades y necesidades de los estudiantes. Luego, a partir de ello, planear y acordar conjuntamente los logros y objetivos que se pretenden alcanzar con los estudiantes, al igual que los recursos para lograrlo.<sup>37</sup>

Teniendo en cuenta lo anterior, hay acciones de la escuela que reflejan algunas posturas—del equipo directivo y de los docentes— de contemplar experiencias para acoger a los estudiantes con discapacidad, para pensar maneras de recibirlos, para buscar su permanencia en las aulas, para organizarse de formas que reflejan la disposición de realizar otras prácticas asumiendo la diversidad en el aula. En suma, son los caminos que el CMD ha encontrado para aportar a la inclusión, reconociendo el trabajo realizado y la ardua tarea de continuar buscando otras y nuevas formas.

En vinculación con esto, se evidencia lo que exponen Ainscow y Miles (2008), Mittler (2000), y Simon y Echeita (2013) sobre la participación de manera comprometida por parte de los profesores como elemento esencial para emprender prácticas inclusivas sin dejar de lado la colaboración de la comunidad educativa en general. Por ello, es importante resaltar la relevancia de las actuaciones de cada uno de los actores en la escuela, pues si bien se reconoce lo fundamental de las prácticas pedagógicas dentro de los procesos de inclusión, dichas prácticas también van articuladas con la disposición de colaboración y compromiso por parte de la comunidad educativa. Por este motivo, son prácticas que requieren de procesos de revisión, reflexión y mejora, recordando que la inclusión es un trabajo en movimiento, inconcluso y un campo rico por explorar.

#### **4.2. Los sujetos que participaron en el estudio**

Teniendo presente el objetivo de este estudio de analizar y comprender los elementos de las prácticas pedagógicas de los profesores que posibilitan o generan barreras de inclusión de los estudiantes con discapacidad, las observaciones de esta investigación se realizaron en el grado noveno. Por lo tanto, es pertinente dar a conocer de manera general la caracterización tanto de los estudiantes como de los profesores.

---

<sup>37</sup> Diario de campo, 12/02/2019.

#### 4.2.1. Caracterización de los estudiantes de grado noveno

Los estudiantes de los cursos donde se observaron las prácticas pedagógicas son estudiantes del grado noveno —conformado por los cursos 9X y 9Y—, entre los 12 y 19 años de edad. La gran mayoría viven en los barrios que colindan con el colegio, sin embargo, existen estudiantes de otros sectores. En los salones se pudo encontrar estudiantes de diferentes localidades y ciudades del país, inclusive jóvenes emigrantes del país vecino de Venezuela, lo cual evidencia una gran variedad cultural y el respeto a esta.

El curso 9X estaba conformado por 32 estudiantes —12 hombres y 19 mujeres—. El curso 9Y contaba con 36 estudiantes —21 hombres y 15 mujeres—.

La convivencia en las aulas de clase fue adecuada. Se observó el buen trato entre pares, así como el respeto de los estudiantes sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad. Del mismo modo, se pudo observar el buen trato de los docentes hacia los estudiantes y viceversa —esto último, con algunas excepciones, algo que se retomará más adelante en este trabajo—. En general, la disposición de los estudiantes es apropiada.

[...] se evidenciaba disposición de acompañamiento por parte de los pares cuando algún compañero con discapacidad se encontraba inestable y requería salir a caminar al patio durante unos minutos... así mismo la disposición en algunos casos en cuanto a orientarlo y apoyarlo en alguna actividad a desarrollar.<sup>38</sup>

Entonces, el respeto, la colaboración, la tolerancia por la diversidad, la aceptación, fueron valores que se evidenciaron en la convivencia de los cursos observados. Sin embargo, esta realidad no implicó que, como toda realidad, fluyan situaciones de conflicto, reconociendo que en toda convivencia no existe la armonía total, pues el conflicto hace parte de la cotidianidad, la cuestión está en cómo se presentan los conflictos y las formas de abordarlos. En esta instancia, la mediación del docente a través de su práctica pedagógica y su despliegue de estrategias, contribuyen en la construcción de una cultura más inclusiva, abordando adecuadamente determinadas situaciones de conflicto.

En clase de lengua castellana de evidenció a una estudiante hablar de una manera brusca a un compañero con discapacidad intelectual leve, [...] la maestra, hizo un pare en la clase y dijo...“todos somos diferentes y aprendemos de maneras y ritmos diferentes [...] somos diversos” [...] alrededor de la situación la docente hace una reflexión de lo acontecido con participación del grupo. De igual manera, la docente dialogó con los

---

<sup>38</sup> Diario de campo 19/03/2020; 13/06/2020.

dos estudiantes implicados aparte del grupo. [...] se evidenció acciones reparadoras.<sup>39</sup>

Por lo tanto, es posible entrever valores en las diferentes experiencias: reconocimiento a la diversidad, respeto, tolerancia, participación, etc. Del mismo modo, es posible identificar acciones que fortalecen la eliminación de barreras que excluyen y en consecuencia permiten establecer estructuras sólidas para una educación de calidad y equitativa (BOOTH Y AINSCOW, 2002; SANDOVAL et al., 2002). En este sentido, fomentar desde el aula los valores, el reconocimiento por el otro, el sentido de colaboración, son prácticas que el CMD busca implementar en lo posible, para generar ambientes más inclusivos, fortaleciendo acciones para que los estudiantes se sientan reconocidos y valorados.

Al respecto, es pertinente reflexionar que los valores sin duda contribuyen en las diversas prácticas pedagógicas a naturalizar actitudes que aportan hacia la construcción de una cultura inclusiva. Sin embargo, es importante señalar que en dichos valores que se pueden fomentar en las prácticas pedagógicas, es importante educar más allá de la tolerancia —reconociendo que la tolerancia convoca a soportar, aguantar al otro, pero no necesariamente a una la aceptación del otro con sus diferencias—.

En este camino, también es importante comprender que existen ciertas prácticas para mejorar en el camino hacia la inclusión, específicamente en relación con la colaboración entre pares, tema que se abordará más adelante.

#### **4.2.2. Caracterización de los estudiantes con discapacidad del grado noveno**

Los estudiantes con discapacidad del grado noveno son estudiantes antiguos, algunos ingresaron al CMD desde su primaria, otros han llegado en la secundaria. En la Tabla 5, se listan los estudiantes con discapacidad que se encuentran registrados en el SIMAT en el grado noveno de la jornada de la mañana.

---

<sup>39</sup> Idem. 24/04/2021.

**Tabla 5.** Estudiantes con discapacidad grado noveno

CURSO	NOMBRE <sup>40</sup>	EDAD	TIPOLOGÍA DE LA DISCAPACIDAD
9X	Carolina	18	Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual Moderada
	Martha	19	Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual Leve
	José	17	Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual Leve
	Sebastián	16	Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual Leve
	Carlos	15	Trastorno del Espectro Autista
9Y	Andrés	18	Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual Moderada
	Sergio	16	Trastorno del Espectro Autista
	Camilo	18	Discapacidad Intelectual Leve
	Alexandra	15	Discapacidad Intelectual Leve
	Ana	15	Discapacidad Intelectual Leve
	Juan	16	Discapacidad Intelectual Leve

**Fuente.** Ilustración de la autora, basada en el Diario de campo (2019)

Los estudiantes anteriormente mencionados son adolescentes con tipología de familias nucleares, monoparentales y/o extensas, correspondientes a estratos socioeconómicos entre 1 y 3. Algunos de ellos viven en el barrio donde se encuentra el colegio y otros en barrios diferentes. Cabe aclarar que los estudiantes con discapacidad que viven a más de un kilómetro de distancia del colegio cuentan con el servicio de movilidad escolar que pone a disposición la Secretaria de Educación del Distrito (BOGOTÁ, 2019).

En relación a las edades de los estudiantes con discapacidad de los cursos observados, oscilan entre los 15 y 19 años, evidenciándose extraedad en algunos de ellos, realidad que es recurrente en esta población, sin embargo, los estudiantes que se referencian en este apartado, algunos se encuentran desde la primaria y otros han ingresado en la secundaria con escolarización en otras instituciones. En este sentido, la norma contempla el derecho de la educación en las instituciones educativas regulares, permitiendo a los niños, niñas y jóvenes llegar a la escuela, accediendo a programas de nivelaciones si lo requieren, según el decreto 1075, capítulo 5, sección 3, subsecciones 1 a 7

... Las personas menores de trece (13) años que no han ingresado a la educación básica o habiéndolo hecho ... deberán ser atendidos en los establecimientos educativos que ofrecen educación formal en ciclos regulares, mediante programas especiales de nivelación educativa ... (COLOMBIA, 2015, p 134)

<sup>40</sup> Los nombres utilizados para cada estudiante corresponden a nombres ficticios para preservar su identidad.

De esta manera la institución educativa debe buscar la nivelación de aprendizajes, el fortalecimiento de los desempeños alcanzados y el desarrollo de procesos de formación acordes al momento vital de la persona, para ello, es fundamental establecer los desempeños que deben desarrollar los estudiantes durante el periodo o año lectivo estipulando las actividades de nivelación para aquellos estudiantes que presenten dificultades en su aprendizaje (COLOMBIA 2017b).

En este sentido, los estudiantes con discapacidad de los cursos 9X y 9Y, han contando con alternativas que les han permitido transitar de un grado a otro, no sin cumplir con los compromisos de acuerdo a los ajustes razonables planteados.

... como institución, así como recibimos nuestros niños con discapacidad, también brindamos posibilidades para que ellos puedan transitar de un grado a otro satisfactoriamente siempre y cuando los compromisos de los niños de acuerdo a los ajustes razonables planteados según sus propias habilidades, los alcancen, ... si definitivamente no se evidencia esos compromisos el estudiante repetirá el año escolar como cualquier otro estudiante que no cumpla con sus compromisos escolares en el curso... el niño podrá repetir sin ninguna dificultad, pues nos interesa que el niño tenga buenos procesos... aunque no es una realidad recurrente... estipulamos desde el inicio escolar la importancias del cumplimiento de compromisos tanto de los estudiantes como de los padres de familia<sup>41</sup>

En la actualidad los jóvenes han fortalecido habilidades en la medida de sus posibilidades, sus transiciones de un grado a otro en el CMD han sido satisfactorias, no registran pérdidas de años escolares en el colegio. Los educandos han desarrollado su escucha y el seguimiento de instrucciones — algunos en mayor grado que otros — siempre y cuando sean claras y pertinentes, todos los estudiantes son hablantes, aunque varios de ellos se identifican por evitar hacerlo, especialmente, los estudiantes con TEA. Los jóvenes son estudiantes funcionales, no requieren apoyos para sus actividades de locomoción o alimentación. Con respecto al vínculo con sus compañeros, con los profesores, este es adecuado en cuanto al respeto, la tolerancia, pero no tanto en lo participativo. Los estudiantes que tienen Acompañante Pedagógico Permanente, muestran un mayor relacionamiento hacia esta figura, casi podría decirse que centran su atención en este apoyo.

---

<sup>41</sup> R, op. cit., 07/05/2019.

Por su parte, la mayoría de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, se encuentran desarrollando procesos de lectura y escritura, de una manera muy básica —a diferencia de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada—, ya que apenas están en el reconocimiento de las vocales. Sin embargo, su habilidad oral es mayor y pueden responder más fluidamente de esta manera, realidad que tienen presente los docentes en los procesos de cada uno de ellos. No obstante, para los estudiantes con discapacidad intelectual moderada y TEA, el proceso de expresarse verbalmente es un poco más complejo. Adicionalmente sus procesos de socialización son relevantes y tenidos en cuenta en el proceso escolar.

Algunos estudiantes con TEA tienen alteraciones comportamentales, por lo tanto, uno de los mecanismos que el colegio ha generado es crear espacios de esparcimiento dentro de las jornadas de clase y la posibilidad de ausentarse del aula por un tiempo corto (de cinco a diez minutos o en un lapso de tiempo requerido para su estabilización), en compañía bien fuera del Acompañante Pedagógico Permanente si lo tiene, o de un compañero(a) de aula.

Teniendo presente que en general en el CMD se encontraron —aunque pocos— estudiantes con diferentes tipologías de discapacidad, en las aulas observadas solo había jóvenes con discapacidad intelectual o estudiantes con TEA. Entonces, es preciso evaluar si la presencia de estas poblaciones es consistente con barreras de accesibilidad hacia otras poblaciones con otras discapacidades —entendiendo esta accesibilidad como presencia, en tanto al acceso de la diversidad a las instituciones educativas y permanencia en todos sus espacios (AINSCOW; MILES, 2008; SIMON; ECHEITA, 2013)—.

#### **4.2.3. Los sujetos profesores**

Los profesores que hicieron parte de este estudio son todos profesionales en el ámbito educativo, así como en ciencias y humanidades. A continuación, se ofrecerá una revisión de los sujetos que hicieron parte la investigación y su posicionamiento en relación con uno de los temas principales que abarca este trabajo, la educación inclusiva.

En cuanto a la formación de los profesores, la docente de lengua castellana (DLC), la docente de artes (DArts), el docente de matemáticas (DM), el docente de apoyo (DA1) y el rector (R) son profesionales en educación de diferentes áreas, con formación de posgrados igualmente en ámbito educativo. El otro docente de apoyo (DA2) se ha formado en psicología. Frente a la elección de estudiar una licenciatura, estos profesionales

expusieron que está marcada básicamente por tres condiciones: la primera por ser hijos o familiares cercanos de docentes; la segunda, por el sello que dejaron algunos profesores en su trayectoria como estudiantes; la tercera, el gusto, la libertad y posibilidad de estudiar una carrera según su convicción.

Antonia<sup>42</sup> DLC: Mi nombre es Antonia, soy normalista, luego hice la Licenciatura en Español y Literatura, la especialización en psicolingüística y después hice otra especialización en construcción textural, [...] más todos los cursos que uno normalmente [...] tengan que ver con mi área en especial y educación... en cuanto a mi experiencia, tengo 39 años en total, sumando el tiempo de servicio en colegios del sector público y privado, desde hace tiempo estoy solo en el distrito y 20 años en el colegio...

[...] soy hija de docente, mi mamá trabajo como docente siempre, ella les enseñó a leer y escribir a todos y somos más bien de una generación de docentes porque mi abuelita también fue docente, las tías, entonces eso viene mas bien como en el ambiente en el que uno ha estado... <sup>43</sup>

Según lo anterior, se reconocen en los docentes su elección por convicción y sus posibilidades de enriquecer su formación profesional, con el objetivo de responder a los cuestionamientos e incertidumbres que surgen debido al reordenamiento social de los últimos años. Esto a su vez convoca a los maestros a ser más reflexivos y críticos, para responder a las demandas que la sociedad contemporánea exige. De igual manera, su formación está en el marco de lo que demanda la normatividad en cuanto a la función de los docentes, así como de los requerimientos para serlo sustentados en lo decretado por la Presidencia de la República de Colombia (2002).

En la actual sociedad, los movimientos sociales han logrado avances en el reconocimiento y la reivindicación de los derechos de diferentes poblaciones que a través de la historia han sufrido exclusión y segregación, entre ellas, personas LGBTIQ+, comunidades étnicas, personas con discapacidad o NEE, entre otras (DINIZ, 2011), realizando avances significativos en tanto la diversidad. Ahora bien, esto mismo demanda docentes comprometidos, creativos dentro del aula y en la escuela en general, que estén encauzados a defender y tomar acciones encaminadas a la presencia, participación de todos los estudiantes, tal como lo expresan los autores que hemos citado a lo largo de presente estudio (AINSCOW; WEST, 2008; SANDOVAL et al., 2002) o como lo expresa Tomasevski (2001), en cuanto a accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

---

<sup>42</sup> Para conservar la absoluta reserva del (a) profesor (a) de la asignatura de Lengua Castellana se usará el nombre de Antonia en este trabajo.

<sup>43</sup> DLC, op. cit. 17/05/2019.



Por tanto, si bien es importante reconocer la formación de los profesores, es también relevante el trabajo que convoca, más allá de los conocimientos adquiridos en dicha formación. Es decir, las diversas formas de ofertar el conocimiento implican disposición, actitud, creatividad, reflexión y determinación frente a los cambios de ciertas prácticas que se naturalizan y generan barreras de exclusión y segregación.

### **4.3. Una mirada hacia las prácticas pedagógicas de los docentes que convoca este estudio**

Dada la necesidad de erradicar barreras en las prácticas pedagógicas que discriminan y excluyen, se retoma el trabajo de Larrosa y Pérez (1997). Según estos autores, resulta indispensable que, a través de la mirada a ese otro, se comprendan las necesidades de los sujetos segregados rechazados y se planteen nuevas prácticas sociales que permitan desarrollar a ese otro al que se miraba de manera indiferente. Que se lo valore, que se reconozcan sus maneras de ver, leer y comprender el mundo.

Se trata entonces de que las instituciones comiencen por generar políticas al interior de los establecimientos y que contemplen la inclusión con acciones realizables y concretas. Para ello, bajo los argumentos de Booth y Ainscow (2002), Echeita y Ainscow (2004), Simón y Echeita (2013), se identifican las barreras con el objetivo de erradicarlas, pues se reconoce que estas son las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos de una educación inclusiva. Por la misma razón, se deben reconocer las creencias y actitudes de la comunidad educativa a través de la indagación y evaluación de los diferentes actores que la conforman. También es preciso identificar qué planes y propuestas surgen para mejorar las políticas educativas y prácticas que acojan la diversidad sin exclusiones.

Por lo tanto, para lograr esa mirada hacia prácticas pedagógicas de los docentes de este estudio, es necesario hacerlo desde el posicionamiento que tienen hacia la inclusión, las estrategias metodológicas que fomentan la educación inclusiva y el aprendizaje de los estudiantes o, por el contrario, los limitan y por último, el trabajo colaborativo y su influencia en la educación inclusiva.

#### **4.3.1. Posicionamiento del docente en relación a la inclusión**

En lo que se refiere al posicionamiento, los docentes reconocen la educación inclusiva como una política pública que resalta el derecho a la educación que tienen todos

los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en Colombia, independientemente de su diversidad, raza, religión, cultura, discapacidad, género, etc. Por lo tanto, es una política que ha permeado el colegio y día a día la institución se ha proyectado en mejorar prácticas encaminadas a eliminar acciones de discriminación y exclusión. En este sentido:

DLC: ... el colegio tiene una trayectoria de inclusión de más de 30 años, tiempo donde no teníamos toda la normatividad de hoy. La iniciativa de la experiencia fue de las docentes de primaria de esa época, cuando aún no nos habíamos fusionado como institución, acogiendo los estudiantes que en ningún lado recibían.

[...] cuando hubo fusión de los colegios, se construyó un solo PEI enfocado a la educación inclusiva, esto implicó que todos empezáramos a trabajar en esa dirección [...] con la experiencia de las docentes pioneras, el compromiso de la rectora, las jornadas pedagógicas como espacio de discusión y aprendizaje. Todo ha sido un proceso y de muchos años... hoy día somos reconocidos por ser un colegio inclusivo [...] no ha sido fácil y habrá muchas cosas por mejorar... y continuamos en esa dirección...<sup>44</sup>

Evidentemente, los caminos recorridos en la institución hacia la inclusión han permitido construir aprendizajes, a partir de algunas acciones colectivas que hicieron partícipe a la comunidad educativa. Las discusiones han construido elementos que han posibilitado caminos para materializar prácticas inclusivas, por lo tanto, es importante resaltar esos espacios como impulsores para el posicionamiento político de los docentes, frente a la educación inclusiva, realidad que sustenta lo expresado por Cardozo, Revilla y Vega (2019), en tanto que:

El accionar político no solo se refleja en aquellas prácticas legitimadas o normalizadas o normalizadas socialmente por los centros educativos, como reglamentos o manuales de convivencia, reglamentos estudiantiles, consejos o representaciones, etc. Sino aquellos espacios que puedan ser destinados al disenso...En otras palabras la escuela aparece como un escenario en el que se construyen las interacciones, las negociaciones, las lógicas del poder, y se producen las narrativas de las políticas establecidas, que se manifiestan en las prácticas, las corporalidades, y las voces [...] (p. 61)

Por otra parte, esas marcas individuales de cada docente y las construcciones en colectivo han promovido nuevos aprendizajes, que sin dudas han estado acompañados de tensiones y oposiciones, pero que finalmente, como lo expresan Cardozo, Revilla y Vega (2019), permitieron crear acuerdos en tanto posibilidades para la proyección y logro de un fin común, como es avanzar hacia una educación inclusiva. Entonces, ese sujeto político

---

<sup>44</sup> DLC, op. cit.

profesor, con una postura de transformador de realidades, convocará en la cotidianidad, a posibles prácticas más inclusivas y una educación más equitativa.

Al respecto, es importante reconocer el compromiso que tiene el profesional de la educación en documentarse y poder leer la realidad social y política —más en lo que convoca al sistema educativo—, así como tener argumentos para el debate la crítica y la construcción. De esta manera, se podrá acceder a otras posibilidades y construcciones que trasciendan a la comunidad educativa. Por lo tanto, “la escuela debe configurarse como un lugar propicio para que profesores y estudiantes se sientan motivados a ser y actuar como sujetos responsables y comprometido tanto en su crecimiento individual como el progreso social” (PARRA; MARTÍNEZ; RODRÍGUEZ, 2019, p. 118-119).

Por estos motivos, los docentes deben ser sujetos convocados a ser garantes del derecho a la educación, contemplado en la Constitución de 1991, en la ley general de educación, y otras normatividades (COLOMBIA, 1991; 1994a; 1996; 1997; 2017a). Para ello, resulta indispensable que estén inmersos en el conocimiento de estas leyes. Sin embargo, en este aspecto, se evidencia una ausencia por parte de los docentes de este estudio —en cuanto a la apropiación y conocimiento de una de las normatividades más recientes, el decreto 1421 (COLOMBIA, 2017a), considerado como un documento fundamental en la educación inclusiva de personas con discapacidad—. Los propios profesionales admitieron que por cuenta propia no han realizado el ejercicio detallado de leerlo, releerlo, comprenderlo y discutirlo. A pesar de ello, reconocen que a nivel institucional hay acciones lideradas a cargo del rector y docentes de apoyo en las que han trabajado aspectos registrados en este documento, como compromisos de las instituciones educativas hacia la educación inclusiva.

DArts: te soy honesta no conozco el decreto como tal, pero en el colegio se ha trabajado en las jornadas pedagógicas, con temas que convocan el decreto...hablamos de los PIAR, los ajustes razonables, el diseño universal, la evaluación... y otros aspectos...<sup>45</sup>

En este punto, es preciso señalar que no se puede delegar en el otro el compromiso que como docente se tiene frente al conocimiento de las normatividades referidas a la educación. Este conocimiento permite contar con los elementos para poder interactuar, poner la palabra, discutir, construir narrativas y acciones que vayan encaminadas a avanzar hacia el objetivo de todos: la inclusión educativa. Por lo tanto, las acciones evidenciadas por parte de los docentes, en este aspecto, estarían en contra de lo que expone Cardozo,

---

<sup>45</sup> DArts. Entrevista personal concedida a la autora de la tesis, 15/05/2019.

Revilla y Vega (2019). Dado que no se apropian de los elementos necesarios para tener la capacidad de generar discusiones y aportes sólidos que favorezcan y enriquezcan el proceso inclusivo en la educación, se estarían creando barreras en la construcción de caminos más inclusivos.

Ahora bien, entrando en terrenos de posicionamientos en el discurso de los docentes frente a su formación, los docentes *no* manifestaron queja frente a la falta de preparación para avanzar hacia ello, pues consideran que independientemente de su campo de estudio, son formados en licenciaturas que les brindan capacidades para asumir el reto. Dado que la anterior situación se reiteró en las entrevistas de los docentes, se consigna a continuación una de ellas a modo de ejemplo.

DArts: La inclusión educativa es una política pública que ha permitido contemplar el derecho a la educación que tienen todos nuestros niños y nosotros los maestros tenemos una responsabilidad frente a ello [...] nuestro colegio es una institución pionera frente al tema de inclusión con niños con aprendizajes diversos, pero es difícil cuando se superan los parámetros de inclusión, [...] muchos niños en una misma aula dificultan el trabajo personalizado y el seguimiento a cada niño.<sup>46</sup>

En este sentido, es importante recordar que el objetivo de la educación inclusiva es un proceso permanente y complejo, no está todo dicho, ni culminado. Por tanto, el reconocimiento de la educación inclusiva en las concepciones de los docentes permite comprender que han interiorizado un discurso que concuerda con sus acciones. Sin embargo, si bien hay una coherencia que se muestra en los posicionamientos que avanzan hacia la inclusión, también se evidencian discursos y acciones que pueden generar barreras, en tanto existe un alto número de población con discapacidad, lo cual torna más complejo el trabajo de los docentes.

Desde este punto de vista, resulta oportuno mencionar la realidad del CMD en cuanto al número de estudiantes con discapacidad, pues superan los parámetros definidos por la resolución 1629 de 2018:

La asignación de estudiantes con discapacidad [...] en el sentido que el porcentaje máximo de estudiantes con discapacidad incluidos en el aula regular de cada grupo, no deberá ser superior al 10% con discapacidad cognitiva (síndrome down y otras condiciones de discapacidad intelectual, síndrome de asperger y autismo) o un máximo de 20% cuando los estudiantes tengan discapacidad sensorial o discapacidad motora. (BOGOTÁ, 2018, artículo 27, núm. 3, par. 1)

---

<sup>46</sup> Ibid.

En este contexto, se evidencia que el colegio supera los límites establecidos en las aulas de clase observadas. Esta misma situación se reitera por cada uno de los docentes en los diferentes cursos del colegio. En respuesta a ello, en el año 2018, el CMD congeló matrículas para estudiantes con discapacidad debido a la alta tasa de estudiantes con estas características. Por consiguiente, el colegio dirige estas poblaciones hacia la Dirección Local de Educación (DLE) para que sean ubicadas en otros colegios. En este sentido, la DLE asignará, a los estudiantes con discapacidad, cupos cercanos al lugar de sus viviendas en la medida que encuentre cupos disponibles. De lo contrario, los ubicará en un colegio donde cuente con cobertura (BOGOTÁ, 2018).

DA1: El colegio ha tenido que cerrar cupos, por que estamos desfasados y tenemos que garantizar los recursos físicos y humanos para brindar respuestas a las necesidades de los estudiantes... garantizar los medios para que el niño venga, esté feliz, comparta y aprenda.<sup>47</sup>

A pesar del alto porcentaje de estudiantes con discapacidad que asisten al CMD, la postura de los docentes, en su mayoría, refleja una actitud de acogimiento. Hay un camino labrado por el que continúan avanzando, con algunos espacios para la discusión, lo cual les permite depositar sus propias marcas y, de igual manera, la oportunidad de construir en conjunto, hacia un mismo objetivo. Pese a que algunos maestros han sido más comprometidos que otros, todos continúan el rumbo hacia las propuestas construidas.

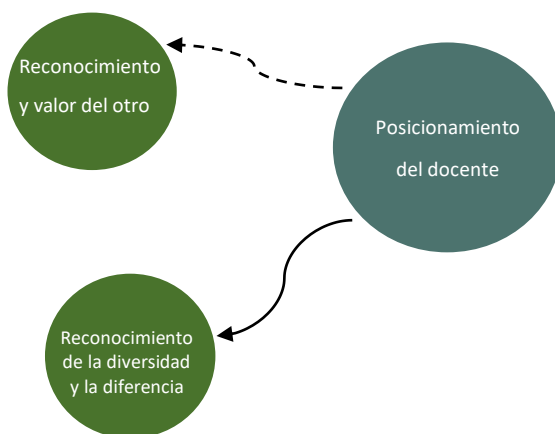
En este sentido, se considera que el CMD ha dado un paso en el camino hacia la educación inclusiva. Incluso, se podría decir que sus acciones sustentan la idea de Skliar (2008) sobre la importancia y la pertinencia de hablar de las transformaciones que se requieren en los espacios tanto dialógicos como prácticos, con el propósito de encaminarse hacia construcciones de políticas educativas. Y precisamente hacia esas transformaciones y cambios que se requieren en la escuela convoca el posicionamiento de ese actor fundamental como lo es el docente donde a partir de sus marcas individuales, el permitir evocar su voz y así mismo escuchar a sus pares, se lograrán construcciones en colectivo que permitan emerger nuevos aprendizajes que permitan avanzar más hacia el camino de la inclusión (CARDOZO; REVILLA Y VEGA, 2019)

Por lo tanto, lo evidenciado y expresado en relación al posicionamiento de los docentes frente a la educación inclusiva involucra el reconocimiento y el valor por el otro como el reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

---

<sup>47</sup> DA1, op. cit., 27/03/2019.

**Figura 3.** Posicionamiento docente frente a la inclusión



**Fuente:** Elaboración de la autora

En este sentido si bien se contempla en los docentes ese reconocimiento hacia la diversidad y el valor del otro, en ese otro también involucra esa marca individual y colectiva de los docentes, que convoca a generar discusiones y aprendizajes desde los aportes de los diferentes campos del conocimiento y es allí precisamente donde se requiere fortalecer y dar mayor apertura a estos encuentros, donde la normatividad, las posturas de los profesores puedan discutirse, buscar alternativas que posibiliten mediaciones y construcciones colectivas donde a través de sus propias concepciones, experiencias, se cimienten posicionamientos que enriquezcan ese camino hacia la educación inclusiva.

#### **4.3.2. Estrategias metodológicas que fomentan la educación inclusiva y el aprendizaje de los estudiantes o, por el contrario, los limitan**

Un aula pensada para la atención de la diversidad debe proporcionar múltiples posibilidades y alternativas para elegir entre actividades, niveles, espacios y estrategias. En este punto, el docente debe apropiarse del espacio y acondicionarlo para que le comunique al estudiante que ese espacio está pensado para sus necesidades y aprendizaje (AINSCOW; WEST, 2008; BOOTH; AINSCOW, 2002; ECHEITA, 2013).

Al respecto, es importante mencionar que las aulas cuentan con espacios amplios y una adecuada iluminación, ventilación y mobiliario para los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que esto permite organizarse de maneras diferentes, en las clases de Lengua Castellana y Matemáticas, la ubicación de las mesas y sillas se organizó siempre de la

misma manera —por filas—, por lo tanto, las interacciones entre pares para trabajar eran muy escasas. Es decir, el trabajo se caracterizó por desarrollarse la mayor parte del tiempo de modo individual.

[...] La docente Antonia después de haber realizado una lectura, y la comprensión lectura oral con la participación de los estudiantes, incluyendo los estudiantes con discapacidad, de acuerdo con sus posibilidades, convocaba al desarrollo de una actividad relacionada con la lectura (taller) para ser resuelto de manera individual por los estudiantes sin discapacidad y los estudiantes con discapacidad intelectual leve que tuvieran posibilidades de desarrollar la actividad. A diferencia del trabajo desplegado para la gran mayoría de estudiantes con discapacidad, a quienes se les entregaba la cartilla y/o actividades específicas para ellos, las cuales las desarrollan de manera individual con asistencia del acompañante pedagógico —si lo hay— y si no es la docente quien acompaña a actividad.<sup>48</sup>

Según Trilla y Novella (2001), el tipo de participación que se da en estas clases es simple: los maestros asumen la gestión y el desarrollo de la actividad y los estudiantes completan las tareas propuestas por los adultos. En este sentido, se podría replantear una participación que involucre trabajar en mayor grado con sus pares. Esto, al tiempo que le permite ser reconocido, valorado, también es una estrategia de colaboración del grupo para aquellos estudiantes con dificultades y la colaboración mutua en general. Entonces, ¿qué promueve la participación de todos, si se evidencia el respeto y la colaboración? Una educación más equitativa como también espacios más democráticos.

Por el contrario, en la clase de artes se evidencia una mayor participación por parte de los estudiantes. Allí la ubicación de los estudiantes no es en mesas individuales y, si bien hay trabajos de manera individual, los hay en una medida significativa en grupos, permitiendo que los pares se involucren en los procesos de acompañar a sus compañeros con discapacidad, sin que el docente necesariamente lo esté proponiendo, para alcanzar el objetivo común.

Ahora bien, frente a las clases de la DArts se vivencia lo que enuncian Simón y Echeita (2013): la participación va más allá del acceso, implica aprender con los demás y colaborar con ellos, como también ser reconocidos, lo cual permitirá enriquecer el aprendizaje.

...la docente de artes proyecta una caricatura e invita a observar, pregunta qué observan, qué quiere decir la imagen [...] se evidencia bastante participación, entre ellos un estudiante con TEA (Carlos) [...] La docente va recopilando los aportes para llegar con la intervención del grupo a un

---

<sup>48</sup> Diario de campo, op. cit., 04/17/2019.

concepto... en la actividad resalta la intervención de Carlos, ya que fue un estudiante con bastante intervención en la clase, dice “Carlos, te felicito, fuiste muy participativo y crítico...”

[...] en cada mesa de trabajo entrega el nombre de un caricaturista reconocido, por mesas deben buscar una imagen en sus tablets del autor que les fue asignado, ponerse de acuerdo en el grupo para escoger la imagen [...] los estudiantes se organizaron, buscando la imagen para replicar, tuvieron también presente los aportes de los compañeros que tenían discapacidad y/o NEE para llegar a la toma de una decisión conjunta, enseguida cada uno la replica de manera individual haciendo uso de las diferentes técnicas de trazos, colores etc, de manera libre[...] de tarea deja la consulta de la biografía del autor otorgado.<sup>49</sup>

Se evidencia, mediante el registro anterior, la necesidad de una planeación organizada que convoque unas estrategias metodológicas con actividades que impliquen construir entre todos, pero con actividades variadas, con recursividad de material del agrado y la curiosidad de los estudiantes, sin olvidar las necesidades de cada uno. Este parece ser el camino hacia la inclusión. Sin embargo, se debe comenzar por revisar el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, reorganizándolo y adecuándolo, con el objetivo de que sea un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes (COLL; MARTÍN, 2006).

Es este sentido, los docentes siempre preparaban su clase al igual que las actividades y la evaluación. Sin embargo, cabe resaltar que no todos tienen una adecuada organización del tiempo para lo que se proyectan realizar en el aula y el tipo de actividades se despliegan en su mayoría para ser desarrolladas individualmente. De acuerdo con ello, en las clases de artes y matemáticas, el tiempo de organización fue adecuado, desde que iniciaba la clase hasta finalizarla, los estudiantes tenían oferta de actividades que involucraban su agrado.

En el primer momento de la clase, el docente de matemáticas anotó una actividad en el tablero, donde plasmó ejercicios matemáticos para ser resueltos por 5 estudiantes. Dentro de ese espacio había destinado un ejercicio flexibilizado para un estudiante con discapacidad, de acuerdo con sus posibilidades. Pasaron todos al tablero, cada uno se toma el tiempo necesario para desarrollar su actividad, todos la culminan, luego en grupo lo van corrigiendo. Esta estrategia fue utilizada en varias clases hasta pasar por todos los estudiantes.<sup>50</sup>

Además, la dedicación por parte de estos dos docentes en la evaluación y retroalimentación de las actividades con todos los estudiantes fue pertinente, del mismo

---

<sup>49</sup> Diario de campo, op. cit., 21/03/2019.

<sup>50</sup> Diario de campo, op. cit., 15/05/2019.



modo se evidenció un trabajo de flexibilización. Todo ello, acompañado de la exigencia de los docentes, quienes fueron cuidadosos con las necesidades de cada uno de los estudiantes, pero nunca sin dejar de exigir.

En este sentido la docente de artes es muy detallista con su manera de evaluar, tomándose el tiempo necesario de dialogar con cada uno de los estudiantes en el momento de evaluar sus actividades, de mirarlo a los ojos, de expresarle sus avances o aspectos a mejorar sobre el trabajo presentado. Siempre evalúa, retroalimenta y da oportunidades en las actividades planteadas, esta última teniendo en cuenta los acuerdos de la asignatura frente al cumplimiento de los compromisos y el puntaje según puntualidad, compromiso y esfuerzo...<sup>51</sup>

Dado lo anterior, es importante resaltar que en algunas prácticas de los docentes a la hora de evaluar los conocimientos de los estudiantes, contemplaron sus habilidades, el reconocimiento de sus posibilidades, siendo flexibles frente a las necesidades de los estudiantes, sin embargo, es importante disponer de mayores y diferentes recursos en cuanto a materiales que les permitan a los estudiantes acceder y desarrollar mejor su potencial.

En cuanto a las prácticas de la docente de Lengua Castellana se evidenció la preparación de la clase, y una preocupación por desarrollar habilidades de lectura y comprensión de lectura.

...este año debemos mejorar en las pruebas nacionales, por que el año pasado al colegio no le fue muy bien en el área de lengua castellana —las competencias de lectura y comprensión están muy bajas—... el rector hizo un énfasis en mejorar en las competencias de lectura y comprensión de lectura.<sup>52</sup>

Y hacia el camino de la educación inclusiva, es pertinente tener cuidado con lo que convoca el mismo sistema educativo que resulta en acciones que conllevan a mediciones del rendimiento escolar inadecuadas que responden posicionamientos de mediciones nacionales e internacionales, generando barreras para una educación equitativa y de calidad (ECHEITA, 2013).

Frente a ello, se observó en las prácticas de la docente de lengua castellana la riqueza en cuanto a variedad de lecturas de diferentes temas, de manera física en papel, sin embargo, sus actividades la mayor parte del tiempo se presentaron bajo la misma dinámica. Esto evidenció monotonía en las clases y desinterés por parte de los estudiantes, lo cual se observó en la apatía hacia la clase, excepto los niños con discapacidad intelectual leve y

---

<sup>51</sup> Diario de campo, op. cit., 21/04/2019

<sup>52</sup> Diario de campo, op. cit., 16/03/2019

moderada que se dedicaban a desarrollar sus guías o cartillas de acuerdo a sus habilidades, de manera individual. Por tanto, el nivel de participación de la población con discapacidad fue escaso y segregado.

Generalmente, la dinámica de su clase es hacer una lectura. La docente opta por leer los textos con la estrategia de poderlos explicar lo mejor posible y que el estudiante con discapacidad participe de esa escucha y tenga una mejor comprensión. Sin embargo, terminada la lectura, a los estudiantes con discapacidad se les disponía otra actividad que no conectaba con la lectura. Los demás desarrollaban en un taller que era escrito en el tablero por la docente, de acuerdo con la lectura realizada, situación que se puso tensa con el pasar de los días, debido a la monotonía de las estrategias de la docente. Los jóvenes expresaban su inconformismo y se generó bastante indisciplina en los cursos. Esta situación se evidenció en los dos novenos.<sup>53</sup>

Dicho esto, es importante considerar que las propuestas que se llevan al aula, así como las actividades acordes, deben estar acompañadas de la creatividad y la lúdica, elementos esenciales en la práctica pedagógica, despertando el interés de los estudiantes y su motivación por el aprendizaje. Por lo contrario, si se emplea la monotonía, los estudiantes pierden el interés por la participación, realidades que se alejan de una educación inclusiva. En lo que concierne a proponer elementos que pueden considerarse para desplegar el trabajo de aula bajo estrategias organizativas: organización de tiempos, recursos humanos, recursos de materiales y estrategias didácticas: los apoyos y los refuerzos y un currículo flexible que le permitirán organizar el aula, pensarla y disponerla para la inclusión (ECHEITA et al., 2014; SÁNCHEZ, 2019).

En relación con lo que expresan Echeita et al. (2014) y Sánchez (2003) en lo referido al uso de recursos tecnológicos y material didáctico, en las clases de Matemáticas y Artes hacían uso de ellos, lo cual promovía ambientes propicios para el aprendizaje. Hubo tablets, video beam, Internet, cartillas, fotocopias, entre otros recursos y todas estas alternativas agradaban a todos los estudiantes. A diferencia de la clase de Lengua Castellana que, en cuanto a recurso, solamente se emplearon fotocopias de lecturas o cartillas, dado que el taller siempre se escribía en el tablero.

Este último aspecto se evidencia a menudo en los docentes en cuyas aulas no cuentan con materiales y/o recursos tecnológicos, didácticos, sin embargo, podrían recurrir a tomarlo prestado de otras áreas pero no lo hacen por miedo a la responsabilidad que deben asumir frente a daño y/o pérdida.

---

<sup>53</sup> Diario de campo, op. cit., 17/04/2021.

El que un docente tenga material a cargo es complicado, precisamente por la responsabilidad que asume en caso de daño o pérdida. Tanto así que la DA1 expresó que llegaron tablets para la oficina de apoyo y decidieron darlas a otra área, dado el alto grado de rotación que el equipo de apoyo tiene, la falta de espacio donde dejarlas y la responsabilidad que implica tenerlas a cargo.<sup>54</sup>

De acuerdo con Echeita et al. (2014) y Sánchez (2003), para la educación inclusiva, son necesarios los recursos humanos, elemento que permitirá organizar el aula, pensarla y disponerla para la inclusión. Por lo tanto, esos miedos y concepciones que han tenido ciertos docentes a través de los años frente al hacerse cargo de elementos tecnológicos u otros, limitan el uso a la población que realmente lo necesita, creando barreras de acceso a en la participación y aprendizaje.

Del mismo modo, en la necesidad de concretar acciones que permitan cambios en los sistemas educativos, estos deberían preocuparse y dar importancia a la educación inclusiva al igual que dan importancia a los resultados de los estándares de calidad según el rendimiento académico de los estudiantes (ECHEITA, 2013). Así, la escuela debe ser un escenario donde emerjan diferentes posibilidades para acoger e incluir a cada estudiante que hace parte de su población. Para ello, debe plantearse cómo incluir verdaderamente a sus estudiantes, haciendo participe a la comunidad educativa como garantes del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de su población.

Sin embargo, es importante la reflexión sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, pues no solo se trata de pensar en el acceso, sino también en su participación y aprendizaje (AINSCOW; BOOTH, 2002; ECHEITA; AINSCOW, 2011).

Es este sentido, la escuela debe empezar a pensar en las condiciones y procesos que favorecen el aprendizaje con sentido y significado para todos sus estudiantes (COLL Y MIRAS, 2001). Para ello, debe comenzar a revisar el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, reorganizando y adecuándolo, con el objetivo que sea un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes (COLL Y MARTÍN, 2006). Entonces, los docentes en la escuela también deben cuestionar si los proyectos de evaluación que finalmente buscan mediciones del rendimiento escolar y su posicionamiento a nivel nacional e internacional, aportan positivamente o, por el contrario, son barreras hacia una educación equitativa y de calidad (ECHEITA, 2013).

---

<sup>54</sup> Diario de campo, op. Cit., 24/04/2019

Por otra parte, existe una preocupación en cuanto a los sistemas educativos que responden a los resultados estandarizados y no de los procesos de una educación que realmente esté en función de las necesidades de los niños. Por estos motivos, la escuela debe indagarse sobre las competencias y currículo, es decir, si realmente contribuyen a un aprendizaje significativo, equitativo y de calidad que pueda favorecer la realidad de los estudiantes y sus propias singularidades. Bajo la pertinencia del currículo, según Coll y Martín (2006), hay que crear posibilidades y decidir lo fundamental para este. Buscar posibilidades de una riqueza, en tanto variedad y pertinencia, pues los currículos excedidos, saturados, se convierten en barreras para un verdadero aprendizaje equitativo y de calidad. Por lo tanto, los currículos desbordados solo visibilizan prácticas excluyentes de muchos niños, niñas y jóvenes, vulnerando su derecho a la educación y dejando una desazón a los docentes en cuanto a su labor.

Hay que tener opciones. Hay que elegir. Cuando se amplían o se introducen nuevos contenidos o nuevas competencias en el currículo de la educación básica, hay que recortar o excluir otros. Ni el currículo ni el horario escolar son como chicle o una goma elástica. Los currículos sobrecargados que no tienen en cuenta este hecho son un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional, una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado y una dificultad añadida para seguir avanzando hacia una educación inclusiva (COLL; MARTÍN, 2006, p. 5)

En este sentido, a través de los años, el CMD ha vivenciado la importancia de contar con una flexibilización curricular, lo que finalmente ha permitido tanto a los estudiantes como a los docentes y padres de familia contar con apoyo y se ha convertido en un camino posible para brindar una educación de manera equitativa especialmente a los estudiantes que presentan NEE o estudiantes con discapacidad.

Desde hace años nos hemos dispuesto a realizar una flexibilización curricular para que los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales tengan mayores oportunidades en su aprendizaje y así mismo el docente tenga un instrumento que aporte en sus prácticas cotidianas y acojan a todos en el aula...<sup>55</sup>

De acuerdo con este registro, la flexibilización curricular ha sido una de las propuestas hacia el camino de la educación inclusiva para acoger la diversidad, convirtiéndose en un tema de relevancia en la educación inclusiva, como un recurso que alberga las necesidades de los estudiantes. A su vez, esto reafirma la idea de Oliveira (2004) en tanto la flexibilización curricular es el medio que permite acoger a todos los estudiantes en el aula, independientemente de su diversidad.

---

<sup>55</sup> DA1, op. cit., 17/04/2017.

En este sentido, la flexibilización se convierte en un elemento valioso en las prácticas pedagógicas en el camino hacia la inclusión, permitiendo al estudiante desarrollar sus habilidades de acuerdo con su contexto y posibilidades, vivenciando experiencias positivas en su aprendizaje.

Dado el campo amplio que implica las diferentes discusiones sobre el currículo flexible, diversos autores argumentan su postura en tanto la forma en que se flexibiliza el currículo. Desde este punto de vista, se recuperan los trabajos de Carvalho (2008), Ferreira (2007), García (2006), Góes (2004) y Oliveira (2004).

Para García (2006), la flexibilidad/adaptación curricular representa un riesgo para los estudiantes con NEE, ya que con la eliminación de los contenidos y objetivos básicos del currículo, se evidencia dificultad en el estudiante para alcanzarlos, temporal o permanentemente, siendo esto una manera de negar la oportunidad de tener acceso al conocimiento que, a través del tiempo, ha sido creado por la humanidad. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje se cimienta en las condiciones individuales del estudiante y no en generar estrategias para crear nuevas posibilidades en el aprendizaje.

Con respecto a lo que plantea García (2006), es una postura que no se alinea con una verdadera adaptación curricular, porque más que pensar en los contenidos básicos del currículo que convocan los currículos tradicionales, se trata de pensar en un currículo que realmente se adapte al niño y no el niño al currículo. Por consiguiente, lo que realmente se debe pensar es en fortalecer las habilidades del niño, además de ofrecer posibilidades de acuerdo con las necesidades que evidencia, con el objetivo de que su aprendizaje sea significativo y teniendo presente su contexto.

Por su parte, Carvalho (2008) afirma que las adaptaciones curriculares son un instrumento que permite al docente responder las diversas necesidades en el aula.

[...] debe entenderse como un instrumento más que permite mayores niveles de individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, especialmente importante para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las adaptaciones curriculares consisten en las modificaciones realizadas espontáneamente por los profesores y, también, en todas las estrategias que se organizan intencionadamente para dar respuesta a las necesidades de cada alumno, especialmente de aquellos con dificultades de aprendizaje. (p. 105)

En esta línea, es importante comprender esos niveles de individualización al del proceso de enseñanza-aprendizaje que expresa la autora, dado que el currículo debe

permitir ser un elemento que posibilite involucrar en el grupo a los estudiantes con discapacidades o NEE, favoreciendo de este modo la participación y colaboración de todos, y así generar un aprendizaje significativo y equitativo.

En su trabajo, Oliveira y Machado (2007) argumentan la importancia que requieren las adaptaciones en el currículo, para eliminar las prácticas excluyentes y las etiquetas de los estudiantes con NEE. Por lo mismo, afirman que las escuelas serán realmente inclusivas cuando estén abiertas a realizar adaptaciones curriculares. Según los autores, estas deben ir acompañadas de la predisposición política para la inclusión y la práctica del respeto a la diversidad.

Góes (2004) expone la necesidad de realizar cambios en el plan de estudios y en las metodologías, como el apoyo efectivo al profesor. Este autor además de defender la postura en cuanto las adaptaciones curriculares, expresa la importancia de ofrecer proyectos diferenciados para contribuir al desarrollo de los alumnos con NEE, pues concluye que, de no ser así, no habría manera de explorar la plasticidad del funcionamiento humano.

Asimismo, Ferreira (2007) considera que un camino para la atención en el aula regular a los alumnos NEE —especialmente, de las personas con discapacidad intelectual— son las adaptaciones curriculares que apoyen su inclusión, considerando la alfabetización como un elemento importante en la educación básica. La autora considera que esta postura permitiría al profesor plantear posibilidades para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores de los estudiantes en su proceso escolar. Mientras que bajo su mirada, la alfabetización “parece ser una alternativa que orienta el camino educativo para posibilitar las condiciones de educación necesarias para lo que tales alumnos pueden llegar a ser” (p. 107).

De acuerdo con las posturas de los autores citados, quienes algunos concuerdan y otros difieren con la flexibilización del currículo, es importante resaltar que este debe ser pensado, planeado y debe estar dirigido a fortalecer las habilidades de los estudiantes y responder a sus necesidades. En este sentido, la flexibilidad curricular se convertirá en un elemento de gran envergadura en las prácticas pedagógicas para los docentes que trabajan en el camino hacia la inclusión.

Al respecto, el CMD ha abordado un trayecto en el que retoma algunas ideas de las planteadas por Carvalho (2008), Ferreira (2007), Góes (2004) y Oliveira (2004), en tanto

visibiliza la importancia de un currículo flexible para poder acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades. Por lo tanto, se ha convertido en un principio fundamental en las prácticas educativas de la institución, estipulado en Proyecto Operativo Anual de inclusión (POA, 2019), más en el Proyecto Político Pedagógico (PEI, 2013). En ambos se contempla la flexibilización curricular, aunque en el PEI no se encuentra estipulado con las formas en que ha definido dicha flexibilización.

Más bien, la flexibilización curricular que ha considerado el CMD en el camino trazado hacia la inclusión, ha sido un proceso en el que han participado la comunidad, el rector, los docentes de apoyo, docentes regulares o de área. Por esta razón, es importante destacar especialmente el compromiso del equipo de docentes de apoyo por el aporte valiosos que lleva cerca de diez años.

Pensando en que los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales tuvieran en las aulas la oportunidad de aprender significativamente de acuerdo a sus necesidades, se pensó en un currículo flexible, que ha sido apoyado institucionalmente, con la participación de los docentes, los docentes directivos, algunos padres de familia, estos últimos con menor participación...<sup>56</sup>

El proceso de flexibilización contempla el encuentro entre los docentes de cada área y el docente de apoyo encargado de acompañarlo, para definir los logros dependiendo las necesidades del estudiante. Algunos docentes estipulan estos logros de manera anual y otros trimestralmente, acordando las posibles actividades que se desarrollarán. De acuerdo con ello, el docente de apoyo es el encargado de flexibilizar las actividades y entregar al docente regular. A partir de ese momento, este último se encarga de la implementación y evaluación, sin embargo, existe el acompañamiento del docente de apoyo a las clases.

En referencia a esto, el trabajo del CMD en concordancia con Góes (2004) expone la necesidad de realizar cambios en el plan de estudios y la importancia de ofrecer proyectos diferenciados para contribuir al desarrollo de los estudiantes con NEE o discapacidad, explorando las posibilidades de cada estudiante, lo que también se encuentra sustentando en Colombia (2017b) expresando que los desempeños para los estudiantes se deben establecer durante el periodo o el año lectivo, estableciendo las diversas actividades de nivelación para los estudiantes que lo requieran cuando presentan dificultades en su aprendizaje en general.

---

<sup>56</sup> Ibid.

Cabe agregar que los acuerdos de la flexibilización proyectada trimestralmente o anualmente, pueden a su vez replantearse, todo depende del criterio del docente de aula regular, si la flexibilización es acorde o no a las necesidades del estudiante y lo comunique oportunamente al docente de apoyo.

[...] los docentes de apoyo acompañamos las clases, no toda la clase porque rotamos por otras aulas. En este espacio, dialogamos con el docente si la flexibilización responde o no a las necesidades del estudiante, si las actividades —generalmente cartillas o fotocopias— están por un nivel superior generando en el estudiante dificultades y se convierta en una barrera o si, por el contrario, está muy sencilla para las habilidades del estudiante, eso lo vamos modificando en el camino, con la comunicación entre el docente y nosotros... No contamos con horarios para ese diálogo, lo hacemos en el transcurso de las clases, en el día a día...<sup>57</sup>

En suma, la flexibilización curricular contemplada en el CMD para los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas que impliquen dificultades en el aprendizaje, comprende: diversificación, adaptación y flexibilización.

**Nivel 1 - Diversificación curricular:** En esta categoría se ubican aquellos estudiantes que por su funcionalidad necesitan un ajuste significativo en su plan de estudios. Esto implica el planteamiento de objetivos diferentes al del resto del grupo, ya sea por su excesiva complejidad o por su poca utilidad en su vida cotidiana. Cabe anotar que se puede elegir cualquier indicador de logro desde preescolar hasta once. Siempre que sea posible, se deben escoger objetivos prácticos, útiles y funcionales para el estudiante.

**Nivel 2 - Adaptación curricular:** En esta categoría se encuentran los estudiantes que por su grado de funcionalidad pueden seguir el plan de estudios del grado al que pertenecen, pero con un ajuste en el nivel de complejidad de los temas planteados.

**Nivel 3 - Flexibilización en los criterios de evaluación:** A este grupo pertenecen los estudiantes que presentan un grado de funcionalidad que les permite seguir el plan de los estudios del grupo, sin ningún ajuste en la metodología. Sin embargo, es necesario flexibilizar los criterios de evaluación, con el fin de valorar el esfuerzo adicional que deben hacer, teniendo en cuenta que presentan un ritmo de aprendizaje diferente al resto de los estudiantes de su edad. (POA, 2019, énfasis del autor)

Teniendo en cuenta los niveles de flexibilización, el docente de apoyo es quien busca, diseña y presenta el material a cada uno de los docentes del aula regular, respetando los acuerdos previos con el docente regular sobre los objetivos pedagógicos estipulados para cada estudiante con discapacidad o NEE.

---

<sup>57</sup> Ibid.



De este modo, el colegio lleva diez años realizando el proceso de flexibilización por niveles. Por lo mismo, la institución tiene un banco con el material diseñado —que es alimentado con nuevo material didáctico que se va publicando especialmente en páginas Web de libre acceso y planteado para población con NEE—, una de las herramientas fundamentales para el trabajo de flexibilización curricular.

[...] los libros y las guías son importantes para los niños, los niños necesitan de libros y guías, tener un espacio donde colorear, unos espacios donde delimitar sus letras, una paginación que les permita visualizar de manera concreta sus logros, que les permita reconocer y decir ayer hice esto, hoy hice esto y mañana haré esto, una secuencia didáctica, lógica y razonable y no una improvisación cortada ni la ausencia de un material. Desde y de allí, surgen los módulos de apoyo escolar.<sup>58</sup>

El trabajo de flexibilización visualizado convoca las ideas de Góes (2004), como el apoyo efectivo a la labor en el aula del profesor. Asimismo, se destaca la importancia de ofrecer proyectos diferenciados para contribuir al desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, en esos proyectos diferenciados deberían también invitar a un trabajo colaborativo dentro del aula, pues si bien se plantea un material para que los estudiantes desarrollen dentro del aula, estos se enfocan para ser desarrollados de manera individual. Por tanto, la participación, uno de los elementos importantes en los procesos de inclusión bajo las ideas que exponen Echeita y Ainscow (2011), puede no darse de la manera más indicada e irrumpir con los propósitos de una educación inclusiva.

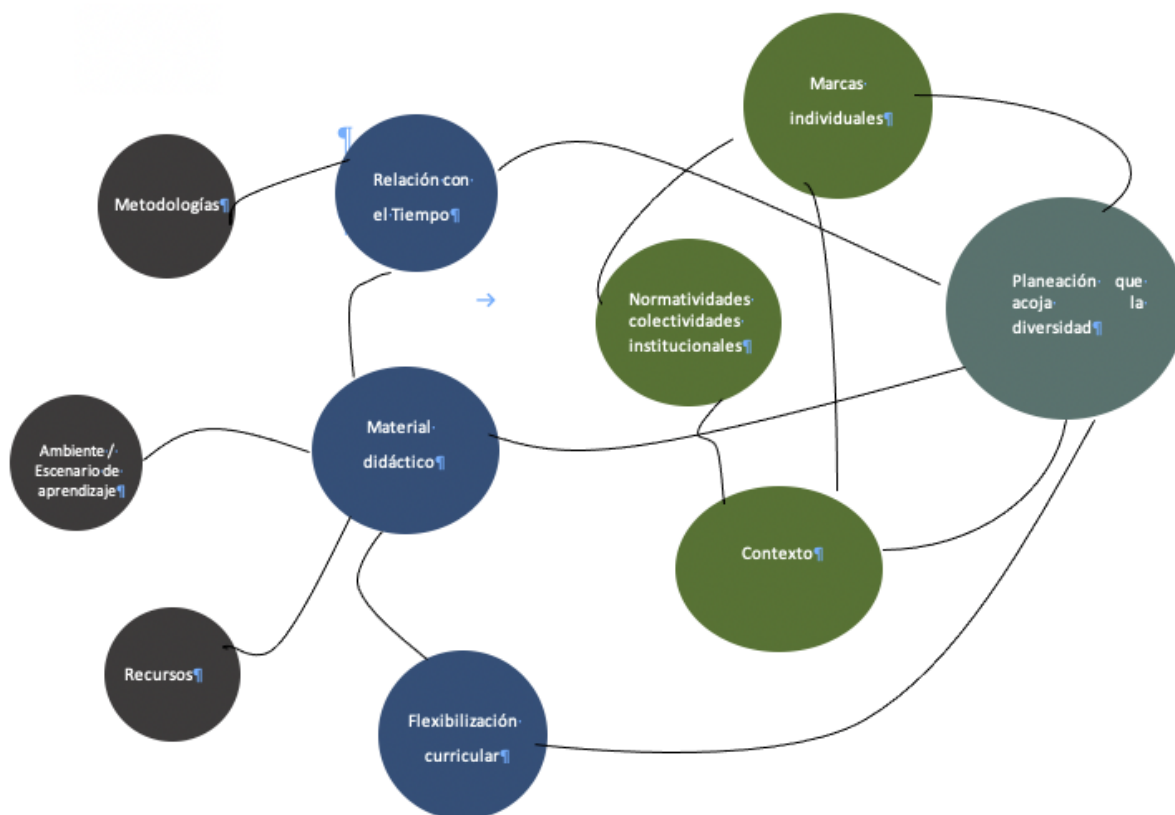
Por otra parte y en concordancia con Ferreira (2007), considerar la alfabetización como elemento que contribuya al profesor de aula, puede generar el planteamiento de posibilidades para desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En este sentido, es pertinente resaltar el hecho de que el material se encuentra dispuesto en su mayoría por el docente de apoyo, por lo tanto, sería valioso que el docente de aula se involucrara también en esta tarea, haciendo uso de lo que afirma la autora y adicionalmente proyectando actividades para ser desarrolladas por los estudiantes de manera colaborativa.

Todo lo anterior, permite reflejar que hablar de estrategias metodológicas que fomentan la educación inclusiva se puede evidenciar toda la red que se teje alrededor de ello. A continuación, se presenta un gráfico que da cuenta de ello.

---

<sup>58</sup> DA2, op. cit. 15/02/2019.

**Figura 4.** Estrategias metodológicas



**Fuente:** Elaboración de la autora

Pensar en las estrategias metodológicas que fomentan la educación inclusiva y el aprendizaje de los estudiantes es una acción que convoca al trabajo docente, que además de reconocer la diversidad, debe pensarse cómo hacer posible que las clases desplieguen posibilidades hacia una verdadera inclusión. Por lo tanto, el docente debe proyectar un abanico de posibilidades, donde no sólo debe acoger lo que señala el sistema educativo, las políticas de la institución educativa, el contexto sino también proyectar sus propias marcas individuales, reconociendo las diferencias de sus estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, sus habilidades, sus dificultades, con el objetivo de generar ambientes de aprendizaje que motive a la participación de todos los estudiantes a través de variedad de oferta, flexibilización de currículo, material didáctico, recursos, con metodologías cautiven a los estudiantes que despierten la curiosidad y la motivación por el aprendizaje.

Si bien se reconoció un aporte en las prácticas de los docentes la disposición en contemplar la flexibilización curricular, se debe replantear el material que se piensa y proyecta para los estudiantes con discapacidad intelectual, pues si bien se reconoce una

adaptación de acuerdo a las habilidades de cada educando, falta hacer mayor uso de los recursos y material didáctico, de proyectar una planeación que contemple escenarios de aprendizaje donde los estudiantes con discapacidad puedan compartir, trabajar y aprender con sus pares y no como lo hacen la mayor parte del tiempo, segregados de manera que trabajan individualmente en las cartillas o módulos ofertadas por el CMD de acuerdo a su nivel y habilidades. Si bien es un material valioso que ha permitido bajo su experiencia acoger los estudiantes respondiendo a sus necesidades y de cierta manera avanzar en un camino que acoja la diversidad, es pertinente pensar otras posibilidades que impliquen mayor participación entre todos, bajo un mismo escenario de aprendizaje.

### **4.3.3. Trabajo colaborativo y su influencia en la educación inclusiva**

El trabajo colaborativo, se constituye como una propuesta importante para el trabajo en el aula y en las instituciones educativas que buscan ser inclusivas. Debido a la complejidad que encierra la inclusión y el compromiso constante de trabajar por ello, es relevante reconocer que este objetivo convoca no solo la escuela, sino que va más allá de sus muros, como lo expresa Echeita (2011): en la educación inclusiva, existen diferentes partes involucradas que van desde lo macro hasta lo micro.

En este sentido, la escuela no solo se encuentra convocada por las normatividades desde el sistema educativo, sino también por la cultura que insta en su interior con su comunidad, en la medida en que sean escuchadas las diferentes partes que la conforman. Del mismo modo, además de contar con su participación, lo mejor será la implicación de todos en la búsqueda de posibilidades para la eliminación de prácticas excluyentes y segregadoras.

#### **4.3.3.1. Trabajo colaborativo entre docentes**

El trabajo colaborativo pensado como facilitador en las prácticas pedagógicas de los docentes hacia una educación inclusiva permite concebir la apertura de ideas innovadoras y apoyos que posibiliten la participación de los estudiantes. En este punto, cabe aclarar que se entiende la participación como la calidad de las vivencias de los educandos en la escuela y su bienestar personal y social, tal como lo expresan Ainscow (2001), Booth y Ainscow (2002) y Echeita y Ainscow (2011).

Por lo tanto, es importante aprovechar los recursos al interior de las escuelas, como lo es el personal docente. Además, los profesores cuentan con una variedad de elementos

como la experiencia, el conocimiento, la creatividad, etc., que pueden compartir entre ellos mismos, siempre y cuando las culturas de las propias escuelas no impidan desarrollar la riqueza en cuanto al conocimiento y vivencias de los docentes (ECHEITA et al., 2012).

El colegio años atrás tenía espacios para que los maestros compartiéramos nuestra experiencias, nuestras dificultades, considero eso una gran oportunidad... dado las cargas que tenemos día a día, los compromisos que van en aumento, esos espacios se han perdido... Claro, en nuestras reuniones de profesores generalmente se abarcan temas de inclusión, pero no en relación con lo que pasa en nuestra práctica al interior de las aulas, especialmente con los niños con discapacidad... qué inconvenientes tengo o por el contrario qué experiencias han sido un éxito...<sup>59</sup>

En este sentido, los argumentos del docente muestran la importancia que tiene el contar nuevamente con estos espacios para depositar la palabra entre pares y encontrar, a través de las experiencias, posibles caminos hacia la educación inclusiva respondiendo a las necesidades de los estudiantes y sus realidades. Por lo mismo y sustentado en los argumentos de Echeita et al. (2012), estos espacios son uno de los elementos fundamentales si se quiere llegar a verdaderas escuelas inclusivas.

Según esto, serán los profesores que busquen institucionalmente los espacios a través de argumentos, disposición y una postura política que vaya más allá de las intenciones, que se materialice en acciones. Son ellos los convocados a fomentar esta discusión y comenzar a impulsar estas dinámicas de colaboración entre pares.

#### **4.3.3.2. Trabajo colaborativo entre docentes regulares, docentes de apoyo y otros apoyos**

Sin duda, los profesores de apoyo que los diferentes sistemas educativos han incorporado en favor del desarrollo de las diferentes propuestas en educación, han sido pensados para cumplir con una función específica, es decir, ser apoyo para poblaciones con discapacidad o NEE, en las instituciones educativas bajo el marco de la inclusión (ECHEITA et al., 2014).

En el CMD, se evidencia la disposición en el trabajo entre los docentes regulares y los docentes de apoyo, en cuanto a colaboración, comunicación continua, y responsabilidad en los compromisos adquiridos, teniendo presente los acuerdos previos.

---

<sup>59</sup> Docente de Matemáticas (DM). Entrevista personal concedida a la autora de la tesis, 29/05/2019.

La docente Antonia —en un espacio que no tiene clase asignada en su horario— observando que la (DA1) está en su oficina, y contando con su consentimiento, se acerca y le plantea los logros para trabajar en el trimestre teniendo en cuenta las habilidades de los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales [...] la DA1 concuerda en todos y en términos generales expresa a la docente Antonia cuáles serían las actividades más adecuadas para desarrollar en clase, cuáles hay que reforzar positivamente y cuales no serían acordes. La docente de apoyo le expresa a su colega que según lo acordado elaborará las cartillas y/o material para hacerle entrega y así trabajarlo en el aula.<sup>60</sup>

Si bien se puede observar la predisposición de las docentes y el actuar de acuerdo con las circunstancias de tareas y tiempos, también queda en evidencia la ausencia de espacios formales dentro del horario para la discusión entre los docentes de área o regulares y el docente de apoyo frente a los avances, retrocesos y acciones a realizar, en lo que concierne a los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, esto se da en momentos sin previa agenda, sin planificación, sino que se aprovecha los espacios como se presenten, muchas veces en la improvisación, en el día a día.

Además, resulta necesario reflexionar sobre las discusiones que se pueden dar en espacios tan reducidos de tiempo, qué implicación verdadera hay de discusión, cuál es planteamiento de posibilidades, qué avances o retrocesos se comprueban. Esta información no puede darse de maneras ligeras, sino que se requiere de un trabajo serio y reflexivo.

Los docentes de apoyo responden a múltiples tareas, por lo mismo y en vista de que no hay un horario estipulado para ello, van solucionando en el día a día, en los diferentes espacios por los que transitan, en tiempos muy cortos. Bajo este panorama existe, una barrera hacia la educación inclusiva en las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta lo que afirma Echeita et al. (2012), frente a la importancia de los espacios de diálogo y acuerdos entre las partes, siendo elementos fundamentales si se quiere llegar a escuelas verdaderamente inclusivas.

El equipo de docentes de apoyo de la sede observada está conformado por cinco docentes que despliegan diferentes acciones para realizar como su nombre lo indica apoyo a los estudiantes con NEE. Su trabajo consiste en flexibilizar el currículo con la cooperación de cada uno de los docentes de aula, acompañar al estudiante en el aula de clase regular—el cual puede ser un lapso de tiempo muy corto dentro de la clase—, brindar atención y asesoramiento a los padres de familia de los estudiantes con NEE en garantías del derecho sus hijos, caracterización de los estudiantes cuando son remitidos por el docente de aula regular, seguimiento a las prácticas de los de distintas universidades, acompañamiento a aula regular en caso de un reemplazo, realizar proyecto para la asignación

---

<sup>60</sup> Diario de Campo, op. cit., 08/02/2019.

económica del material de flexibilización, colaborador en la elaboración de los Proyectos Individuales de Ajustes Razonables (PIAR)<sup>61</sup>... realizar las respectivas remisiones para la valoración de la entidad de salud.<sup>62</sup>

De acuerdo con lo anterior, un trabajo colaborativo convoca a ayudar, compartir, construir conjuntamente, por tanto, entre el docente de aula regular y el docente de apoyo deben replantearse las maneras de organizarse con un tiempo apto para ello, tiempo que les permita discutir e implementar estrategias para implicar a todo el grupo en el trabajo de clase, donde exista colaboración entre pares. Además, es preciso que permita pensar cómo el docente regular puede también ser gestor del material de acuerdo con su planeación y lo que proyecta con el grupo, desplegando actividades que no vayan a la individualización. Por el contrario, posibilitando el proceso de colaboración y participación del aprendizaje de todos sus estudiantes, como lo expresan Echeita et al (2012).

En la misma línea, el trabajo colaborativo permite crear condiciones que fomenten las competencias al máximo de las posibilidades del estudiante a través de condiciones donde se fortalezca su accesibilidad cognitiva (MONTERO; ETXABE; LÓPEZ, 2017). Por consiguiente, las prácticas pedagógicas deben centrarse en la personalización de la enseñanza, fomentando la autonomía de los estudiantes (COLL, 2017).

Resulta entonces pertinente que, cuando se proyecte la planeación, se consideren actividades que contemplen el aprendizaje personalizado, como estrategia que permitirá desplegar experiencias significativas *para todos* los estudiantes, partiendo del ejercicio de indagación sobre las maneras de aprender de cada uno.

Teniendo presente el trabajo colaborativo del docente regular y el docente de apoyo, es importante contemplar otros apoyos que pueden devenir de la misma comunidad educativa, así como de fuera de ella. En vinculación a esta idea, Echeita (2013) expone el potencial que pueden tener las redes de la familia o instituciones que quieran apoyar los procesos, brindando herramientas y estrategias para valorar la diversidad de una manera que aporten al proceso de inclusión en la escuela.

En este sentido, el CMD evidenció en los grados observados un proyecto la inclusión con una línea que fue tomado fuerza sobre el acogimiento y respeto de la

---

<sup>61</sup> El PIAR es una herramienta de apoyo para la planeación pedagógica con los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje y consolida los ajustes razonables que puedan requerir para favorecer su proceso de desarrollo y aprendizaje.

<sup>62</sup> Diario de campo, op. cit., 29/01/2020.

diversidad, especialmente del extranjero, pero también aquellos colombianos que llegaron a Bogotá de otra ciudad de Colombia.

Con un escritor externo —recurso gestionado por la DLC— perteneciente a una fundación sin ánimo de lucro inicia un proyecto en conjunto con las áreas de artes, lengua castellana y sociales, para trabajar la realidad social existente frente a la inmigración tanto de extranjeros como de colombianos de otras ciudades, con el objetivo de escuchar sus voces, sus realidades y así mismo el compartir experiencias, el visualizar que las dificultades pueden ser también realidad de otros y al expresar se crea motivaciones frente al presente y el futuro.<sup>63</sup>

Previamente, se abordó la figura del acompañante pedagógico permanente y las redes de apoyo que asisten desde las instituciones al CMD. Es importante reconocer que, si bien están pendientes de los estudiantes con discapacidad, muchas veces esto provoca que el docente de aula pierda interacción con los estudiantes con discapacidad, ya que delega sus responsabilidades en estas figuras, convirtiéndose estas actitudes en barreras dentro del proceso educativo de los estudiantes.

En la clase de matemáticas el docente entregó a todos los estudiantes el calendario matemático para ser desarrollado en clase... los estudiantes con discapacidad trabajaron en el calendario el cual responde a sus necesidades... quien acompañó el proceso del desarrollo de esta actividad por parte de los estudiantes con discapacidad fue la figura de docente acompañamiento pedagógico...<sup>64</sup>

Por lo tanto, un trabajo colaborativo debe estar encaminado hacia la ayuda mutua, como enuncian Boaventura Jr. (2019) y Cole (2005). Es decir, resulta importante prestar colaboración a estos profesionales, quienes muchas veces cumplen con una sobrecarga de funciones y más aún, cuando la institución tiene un número significativo en la institución que requiere de flexibilización curricular.

Otro recurso que plantean como un apoyo son los padres de familia, considerándolos como una figura que permite ese canal de comunicación y alianzas entre escuela familia y comunidad (ECHEITA, 2012). Por lo mismo debe considerarse en fortalecer este recurso, ya que si bien hay presencia de padres de familia y el colegio ha avanzado en ello, aun no es suficiente y se requiere que la comunidad sea más participativa, trayendo consigo grandes beneficios.

---

<sup>63</sup> Diario de campo, 23/05/2021

<sup>64</sup> Diario de campo 15/05/2019

En este aspecto el colegio requiere fortalecer lazos con las familias y así mismo replantear trabajos con la comunidad en la escuela, que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos.

Aunque el colegio continúa trabajando sobre la participación, derechos y deberes de los padres de familia, aun falta mayor participación por parte de los mismos.

Los padres de familia no todos son comprometidos con el acompañamiento de sus hijos... cuando no se evidencia compromiso y diálogo con el padre de familia, les recuerdo los compromisos adquiridos y la responsabilidad como padres y /o acudientes... yo era el que debaja trabajo a todos los niños con discapacidad, pero en vista que no valió diálogo ni compromisos de los padres, opté por q el niño realice todo en el aula y si quiere asistir al club matemático, bienvenido sea.<sup>65</sup>

En este sentido reconocer el valor que pueden brindar los apoyos de la comunidad, de los padres de familia, será menos la dificultad que se evidencie la falta de docentes de apoyo.

#### **4.3.3.3. Trabajo colaborativo entre los estudiantes**

Así como los profesores deben impulsar ese trabajo colaborativo entre pares, también deben brindar la oportunidad de llevarlo al aula de clase con sus estudiantes. Es decir, posibilitar al aula, valorando el recurso de los estudiantes, su conocimiento, sus diversas habilidades. En este sentido se debe aprovechar la capacidad que tienen los estudiantes de prestarse ayuda, ya sea en una actividad académica o en un apoyo emocional, siempre bajo la supervisión del profesor con el objetivo de potenciar el aprendizaje. En este sentido, la participación estará presente en la cotidianidad del aula permitiendo entre los estudiantes el diálogo constante, la reflexión, compartiendo también sus gustos, intereses, y preocupaciones. En suma, todo lo que les permita contribuir a su formación como sujetos críticos, comprometidos y colaboradores, teniendo como horizonte el bien común (ECHEITA et al., 2012).

Las actividades lúdicas en grupo que genera el docente de matemáticas, de coordinación, ritmo y memoria a nivel grupal, permite motivación y participación de todos, constantemente usa pausas activas donde involucra todo el grupo, inclusive pone a liderar la actividad a diferentes estudiantes incluyendo los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, las actividades escritas y evaluativas se enfocan más en lo individual.<sup>66</sup>

Como se ha mencionado previamente, es preciso fortalecer los apoyos entre pares dentro del aula. Y pese a que la mayoría de actividades están enmarcadas en el plano individual, la disposición en la actitud de los estudiantes hacia sus compañeros con

---

<sup>65</sup> Diario de campo 23=5/2019

<sup>66</sup> Diario de campo, 08/05/2019



discapacidad está presente. En algunas ocasiones, brindan los apoyos cuando se les requiere, mas no es un práctica constante en ellos, por tanto se debe mejorar lo procesos de participación en miras de un aprendizaje significativo, bajo los argumentos que sostienen Booth y Ainscow (2002), afirmando que la participación es una parte fundamental dentro de los procesos de una educación inclusiva.

En tanto el docente convoca un trabajo donde participen sus estudiantes y contemple el trabajo entre pares mejor será el desempeño de todos, en este sentido se evidenciaron prácticas docentes que convocaron el trabajo colaborativo entre pares que propiciaron la participación, el recurso de ayuda y apoyo entre pares, por lo mismo se observó en estas prácticas que el acompañante pedagógico de los estudiantes con discapacidad queda relegado por los estudiantes sin discapacidad. Tanto el discurso de la docente como su práctica convoca a un trabajo personalizado, más no individualizado y sí colaborativo.

En la clase de artes la docente proyectó una imagen de una caricatura y empezó a indagar sobre la misma convocando la participación de la gran mayoría, incluyendo los estudiantes con discapacidad, luego de tener lluvia de ideas empezaron entre la docente y los estudiantes a crear el concepto del tema... enseguida la docente entregó las tablet a cada estudiante para que cada uno buscara una caricatura y plasmarla artísticamente... allí los estudiantes regulares les colaboraron a sus compañeros con discapacidad a buscar por internet en la tables diferentes caricaturas para que ellos eligieran...así mismo se evidenció que cuando tenían dificultad en alguna situación, también les ayudaban... sin llegar a realizarles las actividades<sup>67</sup>

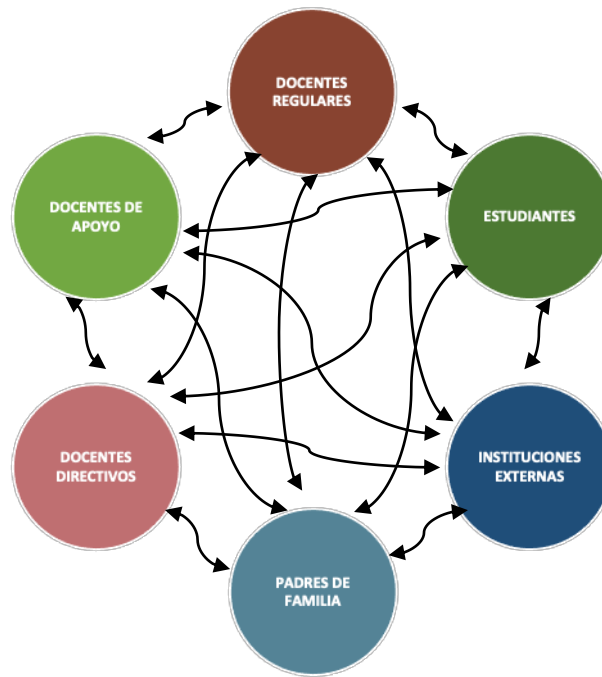
Dado lo anterior estudios han demostrado que esa ayuda entre pares, esa tutoría entre pares ayuda tanto al que realiza la tutoría como el que la recibe, el que la brinda refuerza sus conocimientos y el que la recibe se beneficia del apoyo que le brindan según Flores y Durán, 2016). Por lo mismo este recurso podría ser valioso, donde las partes implicadas tiene ganancia.

A continuación, la Figura 5 ofrece un esquema de los implicados en el sistema educativo y su relacionamiento frente al compromiso de los diferentes actores, así como su vinculación con el trabajo colaborativo. Esto último invita a la participación de toda la comunidad educativa para llegar a construcciones conjuntas y significativas.

---

<sup>67</sup> Diario de campo, 25/04/2019

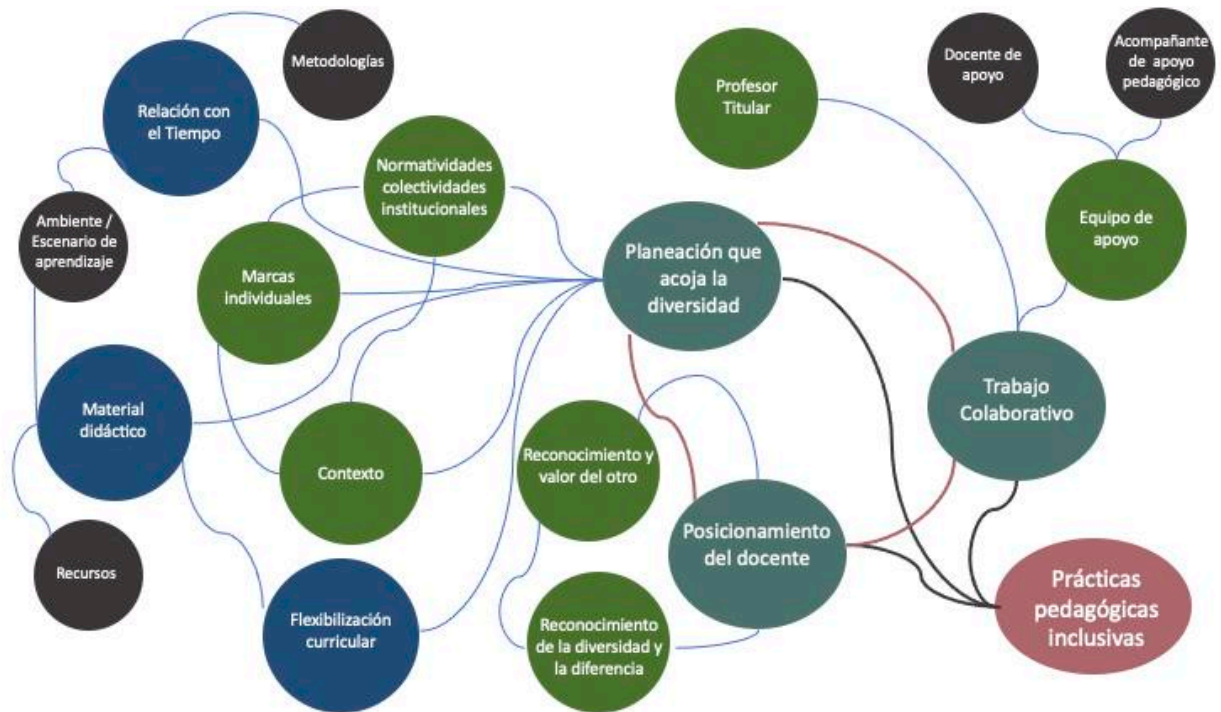
**Figura 5.** Esquema de trabajo colaborativo



**Fuente:** Elaboración de la autora

Luego, se ofrece una imagen (Figura 6) que se suman toda las partes especificadas anteriormente, pero que deja ver lo que implican las prácticas pedagógicas inclusivas, que dependen no solo de las marcas individuales de los docentes, sino de la construcción colectiva y significativa. Estas requieren a su vez de un trabajo colaborativo entre la escuela y la comunidad, como también con entidades externas. Así mismo implica de una planeación que acoja la diversidad, que en simultáneo se relaciona con las estrategias metodológicas, para las que el tiempo y los recursos/materiales didácticos cobran un sentido importante. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas inclusivas encierran una gran complejidad, conformada por un conjunto de elementos indispensables que a su vez se relacionan entre sí. Por lo mismo para contemplar prácticas verdaderamente inclusivas se necesita de comprender que la inclusión es compleja e inacabable, y que se requiere de una red entre comunidad educativa que trabajen por un bien común, y que tejan simultáneamente y se complementen a partir de la complejidad y de las acciones que avanzan en la eliminación de barreras que impiden el camino hacia inclusión.

**Figura 6.** Elementos que influyen en las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva



**Fuente:** Elaboración de la autora

En el CMD si bien se evidencia algunos aspectos que convocan acciones de trabajo colaborativo, en las prácticas, es pertinente generar mecanismos para instaurar y/o fortalecer la participación de la comunidad educativa, los docentes, los estudiantes, los padres y la escuela, garantizando de esta manera un espacio de colaboración y así mismo de calidad, para transformar el trabajo individualizado a un trabajo personalizado que trascienda a lo colaborativo.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Para arribar a las consideraciones finales de este estudio, se retoma el objetivo general de analizar y comprender los elementos de las prácticas pedagógicas de los profesores que posibilitan o generan barreras de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

En tanto, los objetivos específicos fueron i) Analizar cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas de los docentes con estudiantes con discapacidad; ii) Identificar los elementos que posibilitan prácticas exitosas que permiten la inclusión de los estudiantes con discapacidad; iii) Reconocer los elementos que generan barreras en las prácticas pedagógicas que imposibilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad; iv) Reconocer si los espacios que brinda la institución contribuyen a las prácticas pedagógicas de los profesores en cuanto a la educación inclusiva.

De acuerdo a lo anterior el presente estudio confirmó un camino forjado, que trabaja y avanza hacia la inclusión por parte del CMD, la disposición de algunos docentes frente a la aceptación de estudiantes con discapacidad en sus clases, pero también evidenció en la mayoría de observaciones realizadas, prácticas de exclusión dentro de la misma inclusión, pues si bien se destaca el colegio por recibir estudiantes con discapacidad y el trabajo realizado por un currículo flexible, este está proyectado para que el estudiante lo desarrolle, teniendo presente sus posibilidades, pero al margen del trabajo con sus pares, es decir no hay un trabajo personalizado sino hay un trabajo individualizado, quedando esta población rezagada en el aula, con escasa o nula participación en lo que se refiere en participar, construir interactuar, con sus pares sin discapacidad.

Pues si bien se reconoce acciones que permiten unos acuerdos de cierta manera entre docentes de aula regular y docente de apoyo, no hay con rigurosidad una sistematización de las prácticas pedagógicas cotidianas con el objetivo de la reflexión de lo que se logró, lo que no y por qué no, así mismo no existen horarios establecidos de encuentros entre los docentes regulares y los docentes de apoyo, para poder entablar conversaciones que permitan discutir a profundidad sobre los avances y/o retrocesos bien sea de los estudiantes como también de las posibilidades que el docente está desplegando o por el contrario lo que no y cómo sería su plan de acción.

Las prácticas de los docentes y el personal al interior de la escuela han caminado hacia una cultura inclusiva, ya que se pudo observar una comunidad escolar que avanza hacia la aceptabilidad de la diversidad, dado el acceso a los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la participación y la construcción de aprendizaje con sus pares es muy escasa. Por lo mismo, esto se convierte en una barrera para la educación inclusiva.

Pese a esto último, se reconoce el trabajo, durante los últimos años, en favor de acoger no solamente a los niños, niñas y adolescente con TEA y discapacidad intelectual, sino abrazar a los estudiantes con otras discapacidades —“estudiantes con aprendizajes diversos”, como los ha denominado la institución (PEI, 2013)—aunque no sean un mayor número, se abre la posibilidad de contemplar el ingreso a la institución de otras poblaciones, antes excluidas.

En este sentido en el colegio se evidenciaron algunos elementos de las prácticas como posibilitadores hacia la educación inclusiva, entre ellos una comunidad acogedora, es decir en cuanto a presencia como lo indica Echeita (2013). Allí resulta notable que se reconoce al otro, a aquel otro que necesita no ser más excluido del sistema educativo, tal como argumentan Ainscow y Miles (2008). En este punto, fomentar el respeto, la aceptación, reconocer que el mundo es diverso y que se necesitan oportunidades en igualdad de condiciones para posibilitar una cultura más inclusiva, será relevante para concretar las políticas educativas implementadas en las instituciones escolares, en el día a día, a través de la invención.

En lo concerniente a la elaboración de políticas educativas institucionales, se comprobaron avances en el camino hacia un trabajo de colaboración entre docentes de apoyo y docentes regulares, en lo referido a desarrollar con los estudiantes que requieren de la diversificación, adaptación y flexibilización curricular, para ser desplegada en el aula por el docente regular o de área, así mismo gestionar recursos de apoyo diferentes a los otorgados por la secretaría de educación. Sin embargo, es importante empezar la sistematización de estas experiencias, que serán las que finalmente permitirán reflexionar y continuar avanzando.

En este aspecto, el CMD ha instaurado en sus prácticas un fuerte trabajo en cuanto a la flexibilización curricular para acoger a los estudiantes con dificultades, disponiendo diferentes recursos que involucran recurso humano y presupuesto institucional para la elaboración del material. No obstante, hay una crítica frente a ello y es que se debe

proponer el trabajo colaborativo que involucre el trabajo entre pares, es decir entre los estudiantes. Un ejemplo que puede servir son los elementos que han aportado estudios frente a las comunidades de aprendizaje, tal como lo es el fomento a la lectura a través de la lectura dialógica. Esta implica el aumento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura y multiplica los espacios, más allá de donde tradicionalmente se habían contemplado y los abre a personas muy diversas (ELBOJ et al., 2006). En definitiva, el trabajo con la comunidad, abre posibilidades de otros espacios fuera del aula, como en la biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar y otros espacios comunitarios, que involucran a personas adultas de la comunidad —padres, abuelos, etc.—, que pueden contribuir con su apoyo para el desarrollo de lecturas y la interacción en sus comprensiones.

La participación de la comunidad como lo expresa Elboj et al. (2006), ayuda a transformar y fomentar la práctica entre los niños y niñas, facilitando la relación del aprendizaje en grupos heterogéneos ante la posibilidad de aprender, exponer y compartir conocimientos y habilidades entre iguales. Se fomentan de este modo posibilidades de aprendizaje, por ejemplo, ayudando a escribir en el cuaderno de aquel a quien le es difícil, explicando con sus ejemplos o sus propias maneras y forma de ver el mundo, alguna cuestión que a un compañero se le dificulte comprender. Los niños son muy dinámicos y, ante las posibilidades que los adultos desplieguen para ellos, tendrán la capacidad de sorprender.

Otro elemento que puede considerarse como una barrera y que de no existir contribuiría a mejorar las prácticas pedagógicas al interior del aula, es la pérdida de espacios, manifestada por los mismos docentes, para socializar experiencias. Este es un lugar para exponer, escuchar, enriquecer aprendizajes y desplegar posibles alternativas para disponer en el aula. Estos espacios deben estar acompañados de un posicionamiento colectivo en búsqueda de posibilidades, lo que también implica el ser autodidactas y enriquecer su propio conocimiento sumado a la información que hoy día se tiene para llegar a los encuentros con argumentos que permitan aportar a ese colectivo en construcción.

En referencia al desarrollo de experiencias que reflejan avances hacia una cultura y las políticas inclusivas de la escuela, se visualizaron elementos al interior del aula que favorecen las prácticas de inclusión. Entre ellos, el acogimiento del docente, la disposición en desplegar el material flexibilizado. Sin embargo, persisten elementos que generan

barreras, como el que el material flexibilizado no esté diseñado para trabajar colaborativamente.

Otra barrera evidenciada es la pérdida de la interacción en gran medida entre el docente de aula regular y los estudiantes con discapacidad cuando hay un acompañante pedagógico permanente. Por lo mismo, este debería de servir como un apoyo que ayude al trabajo colaborativo entre pares estudiantes.

Dadas las formas de asumir el acompañamiento a los estudiantes con discapacidad, en cuanto a la ausencia del acompañante, la barrera en algunas prácticas es la planeación y organización de tiempos. Incluso, en algunos casos se evidenció la entrega de material demasiado tarde por centrarse en la indicación de la clase a los estudiantes regulares, espacio de tiempo en que los niños quedan desatendidos, sin una actividad planeada.

Teniendo presente que el material adaptado no solo está dirigido a aquellos estudiantes que presentan discapacidad intelectual, sino también a quienes tienen Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) —entre ellas dificultades de aprendizaje—, resulta un obstáculo en algunas prácticas la ausencia de materiales didácticos y diversidad de recursos. Del mismo modo, la falta de trabajo colaborativo de pares que involucre a todo el curso, ya sea inicialmente la conformación de grupos, en que se manifieste la posibilidad de la participación de los estudiantes con y sin discapacidad, brindando la posibilidad de delegar a los mismos pares el compromiso de aprender juntos, de colaboración y responsabilidad de incluir al otro.

Por lo mismo, el desplegar un abanico de posibilidades para todos de manera colaborativa, permite la participación y construcción de conocimiento de cada uno de los estudiantes. En este punto, es preciso enfatizar en la importancia del trabajo grupal, pero con ello no significa que se pierdan todos los espacios de trabajo individual y el desarrollo del material flexibilizado hasta ahora construido por el colegio. Pero sí es necesario mediar y generar espacios para la implementación y desarrollo de trabajo grupal, donde este último llegue a ser la principal estrategia de aprendizaje y participación.

Así, el trabajo colectivo desarrolla los apoyos necesarios y empodera a los compañeros del aula para la ayuda y colaboración frente al aprendizaje de los colegas que evidencian la necesidad del apoyo del grupo, proceso en el cual se puede involucrar también a las personas de la comunidad.

Por otra parte, el tema de la diversificación y adaptación de las actividades es discutido. Autores como Mantoan (2005) y Rodrigues (2001) rechazan la idea y señalan que este tipo de actitud imposibilita la inclusión escolar y afirma las diferencias. Es decir, según estos autores, en lugar de acoger las diferencias como algo inherente a todos nosotros, lo que se hace es evidenciarlas más. Desde esta perspectiva, todos tendrían derecho a actividades diferenciadas, no solo el alumno con NEE, porque todos son diferentes, nadie es igual a otro, realidad que sería muy compleja de concretar.

Sin duda, las realidades frente a lo que experimenta el docente cuando se siente atrapado son situaciones que requieren búsquedas ante los diferentes interrogantes que surgen en la cotidianidad del aula. Y es en esa búsqueda que los docentes hallaron un camino, la flexibilización curricular, desplegando un material específico y acorde a las habilidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad y/o NEE, es así, que se reconoce un hacer y un actuar del docente que brinda un lugar al estudiante. Por supuesto, ese aporte de la flexibilización curricular y las prácticas de los docentes que están implicadas, han permitido generar discusiones en el campo del saber frente a la educación inclusiva y vislumbrar nuevas posibilidades.

En cuanto a las prácticas del docente de apoyo, se pudo observar un alto compromiso de parte de estos profesionales al asumir el trabajo de flexibilización curricular. Además, aunque la norma les asigna diversas funciones, entre ellas, no está claramente estipulada que la flexibilización se encuentre exclusivamente a cargo de los docentes de apoyo. Sin embargo, desde hace años este equipo de profesionales asumió la responsabilidad de realizar el material didáctico para la flexibilización curricular, en vista de las controversias generadas al no estar concretamente en la norma bajo quién recaía esta responsabilidad. En relación con la disposición, acompañamiento tanto a los estudiantes al aula, a los docentes, a los padres de familia, es un equipo dispuesto, mediador y garante de los derechos de los niños con NEE. Bajo esta perspectiva, sus prácticas evidencian elementos que posibilitan caminos hacia la educación inclusiva y contribuyen a la eliminación de barreras a medida que se presentan.

Dado lo anterior el camino recorrido por el colegio hacia una educación inclusiva, evidencia diferentes realidades que reflejan prácticas inclusivas y otras que se alejan de este concepto, sin embargo, es una institución que ha dado grandes pasos a favor de la inclusión, reconociéndose como una institución que continúa aprendiendo, construyendo y



caminando para llegar a una educación sin discriminación, abriendo otras posibilidades para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBERLEY, P. Trabajo, utopía e insuficiencia. En: **Discapacidad y sociedad**, p. 77-96. Madrid: Morata, 1998.

AINSCOW, M. “Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos”. En La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako Eskola, Donostia-San Sebastian, octubre de 2003. Disponible en: <[https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/especiales/110026c\\_Pub\\_EJ\\_respuesta\\_nee\\_CAPV\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110026c_Pub_EJ_respuesta_nee_CAPV_c.pdf)>. Acceso 24/06/2021.

AINSCOW, M.; MILES, S. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? **Perspectivas**, v. XXXVIII, n. 1, 2008. Disponible en: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)>. Acceso: 29/06/2021.

AINSCOW, M.; WEST, M. **Mejorar las escuelas urbanas**. Madrid: Narcea, 2008.

ÁLVAREZ, B.; SEPÚLVEDA, L. Los servicios fonoaudiológicos escolares en los Centros Educativos Oficiales de Santafé de Bogotá DC. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2000. Disponible en: <<https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1143>>. Acceso: 22/03/2021

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e os métodos**. 5ta ed. Portugal: Porta Editora, 2006.

BANK-MIKKELSEN, N. La rehabilitación profesional de los deficientes mentales, Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 1983. Disponible en: <<https://sid-inico.usal.es/documentacion/la-rehabilitacion-profesional-de-los-deficientes-mentales/>>. Acceso: 26/06/2021.

BERNAL, V. La discapacidad organizada: antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad. **Historia Actual Online**, n. 39, p. 39-52, 2016. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5411291>>. Acceso: 26/06/2021.

BOAVENTURA, M. J. “**Sobrou o Apoio!**” **Desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio**. Tese Doutorado em Educação.

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

BOGOTÁ. Secretaría de Educación del Distrito. Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: Una gran escuela para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. 2004. Disponible en: <<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/879>>. Acceso: 23/07/2021.

BOGOTÁ. Alcaldía Mayor. Decreto 470. Adopta la Política Pública de Discapacidad 2007-2020, 12 de octubre de 2007. Disponible en: <<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092>>. Acceso: 26/06/2021.

BOGOTÁ. Secretaría de Educación del Distrito. Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 Educación de calidad para una Bogotá positiva. 2008. Disponible en: [https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/605/PLAN\\_SECTORIAL\\_2008-2012.pdf;jsessionid=49162FA1BEDB8EBE331B7D37D81599A4?sequence=2](https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/605/PLAN_SECTORIAL_2008-2012.pdf;jsessionid=49162FA1BEDB8EBE331B7D37D81599A4?sequence=2)>. Acceso: 28/06/2021.

BOGOTÁ. Concejo de Bogotá. Acuerdo 453. Por medio del cual se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños, niñas y jóvenes hospitalizados e incapacitados en la red adscrita a la secretaría distrital de salud. 25 de noviembre de 2010. Disponible en: <[https://concejodebogota.gov.co/concejo/site/artic/20201011/asocfile/20201011231143/acuerdos\\_453\\_de\\_2010.pdf](https://concejodebogota.gov.co/concejo/site/artic/20201011/asocfile/20201011231143/acuerdos_453_de_2010.pdf)>

BOGOTÁ. Secretaría de Educación del Distrito. Plan Sectorial de Educación 2012- 2016. Calidad para todos y todas. 2012. Disponible en: <<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/SED-%20Plan%20Sectorial%20Educacion.pdf>>. Acceso: 28/06/2021.

BOGOTÁ. Secretaría Distrital de Gobierno. Alcaldía de Los Mártires. Plan Ambiental Local - PAL 2013 - 2016, 2013a. Disponible en: <[www.ambientebogota.gov.co/documents/10157/2883170/PAL+Los+M%C3%A1rtires+2013-2016.pdf](http://www.ambientebogota.gov.co/documents/10157/2883170/PAL+Los+M%C3%A1rtires+2013-2016.pdf)>. Acceso: 17/05/2019.

BOGOTÁ. Sistema Distrital de Discapacidad. Acuerdo 07. Por medio del cual se establecen los lineamientos de las acciones afirmativas para la visibilización, movilización y reconocimiento de las diversas expresiones de la población con discapacidad del Distrito

Capital, 12 de junio de 2013b. Disponible en: < <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=56853>>. Acceso: 28/06/2021.

BOGOTÁ. Secretaría de Educación del Distrito. Plan Sectorial de Educación 2016 - 2020 Hacia una ciudad educadora. 2016. Disponible en: < <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/733>>. Acceso: 28/06/2021.

BOGOTÁ. Secretaría de Educación del Distrito. Resolución 1629. Por la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura 2018 – 2019 en el Sistema Educativo Oficial de Bogotá. 3 de septiembre de 2018. Disponible en: <[https://educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/2019-03/Resoluci%C3%B3n%20Distrital%201629%20de%202018.pdf](https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2019-03/Resoluci%C3%B3n%20Distrital%201629%20de%202018.pdf)>. Acceso: 28/06/2021.

BOGOTÁ. Alcaldía mayor. Acceso al programa de movilidad escolar, 18 de febrero de 2019. Disponible en: <[https://educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/preguntas-frecuentes/movilidad-escolar](https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/preguntas-frecuentes/movilidad-escolar)>. Acceso: 30/06/2021

BOGOTÁ. Secretaría Distrital de Planeación. Estratificación socioeconómica, 2020. Disponible en: <[http://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/estratificacion/generalidades#:~:text=Los%20municipios%20y%20distritos%20pueden,en%20seis%20\(6\)%20estratos](http://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/estratificacion/generalidades#:~:text=Los%20municipios%20y%20distritos%20pueden,en%20seis%20(6)%20estratos)> Acceso: 18/11/2020

BOGOTÁ. Secretaría de Educación del Distrito. Quienes somos, 2021. Disponible en: < [https://www.educacionbogota.edu.co/direcciones\\_locales/inicio?localidad=All](https://www.educacionbogota.edu.co/direcciones_locales/inicio?localidad=All)>. Acceso: 29/06/2021

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education**. Londres: Routledge, 1998.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: CSIE, 2002. Disponible en <[http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE\\_INCLUSION.pdf](http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf)>. Acceso: 26/06/2021.

BRANTLINGER, E. Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education. **Review of Educational Research**, v. 67, n. 4, p. 425–459, 1997. Disponible en: < <https://www.jstor.org/stable/1170517>>. Acceso: 29/06/2021.

BRASIL. Presidencia da República. Lei 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 6 de julio de 2015.

BROGNA, P. **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: Fondo de la Cultura Económica, 2009.

BUILES, N. ¿Diversidad-inclusión vs. transformación? **Revista Ágora**, v. 7, n. 2, p. 322–332, 2007. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997011.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

CALVO, G. Inclusión y formación de maestros. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, n. 4, p. 18, 2009. Disponible en: <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5383>>. Acceso: 26/06/2021.

CAMARGO, M. Gramáticas de la práctica pedagógica: claves para la lectura comprensiva. En: **Prácticas docentes universitarias. Reflexiones desde sus escenarios**. Bogotá: Colección Docencia Universitaria-Universidad de la Salle, 2013.

CÁRDENAS, M.; BOADA, M. El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En: **Historia de la Educación en Bogotá**, v. II. Bogotá: IDEP, 2012.

CARVALHO, R. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARDOZO, E.; REVILLA, R.; VEGA, J. Aportes a la política educativa a la formación del sujeto político de la subjetividad política a la dimensión sensorial de lo público. **La educación y el sujeto político. Aporte crítico**. Bogotá, Ediciones Unisalle, 2019. Disponible en: <<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=libros>>. Acceso: 02/07/2021.

CHAPARRO, E.; RODRÍGUEZ, R.; VEGA, H. J. Aportes de la política educativa a la formación del sujeto político de la subjetividad política a la dimensión sensorial de lo público. En: **La educación y el sujeto político. Aporte crítico**. Bogotá: Universidad de La Salle ediciones, 2019.

COLE, B. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. **European Journal of Special Needs Education**, v. 20, n. 3, p. 287-307, 2005.

COLL, C.; MARTÍN, E. Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. **Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)**, Santiago de Chile, mayo de 2006. Disponible en:

<[http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G\\_Recursos\\_orientacion/g\\_7\\_competencias\\_basicas/g\\_7\\_1.docum.basicos/1.23.Competencias\\_Cesar\\_Coll.pdf](http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_1.docum.basicos/1.23.Competencias_Cesar_Coll.pdf)>. Acceso: 02/07/2021.

COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 143. Por la cual se impulsa la educación de ciegos y sordomudos del país y se dictan otras disposiciones. 8 de noviembre de 1938. Disponible en: <<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1650220>>. Acceso: 28/06/2021

COLOMBIA. Presidencia de la República. Decreto 1955. Por el cual se disuelve la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos. 15 de julio de 1955. Disponible en: <<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67154>>. Acceso: 28/06/2021.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3157. Por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación. 26 de diciembre de 1968. Disponible en: <[https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-104220.html?\\_noredirect=1#:~:text=por%20el%20cual%20se%20reorganiza,sector%20educativo%20de%20la%20Naci%C3%B3n.>](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-104220.html?_noredirect=1#:~:text=por%20el%20cual%20se%20reorganiza,sector%20educativo%20de%20la%20Naci%C3%B3n.>)>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Presidencia de la República. Decreto 2358. Por el cual se coordina el Sistema Nacional de Rehabilitación, 28 de agosto de 1981. Disponible en: <<https://www.lexbase.co/lexdocs/decretos/1981/d2358de1981>>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Asamblea Nacional Constituyente. **Constitución política de Colombia**. 4 de julio de 1991.

COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 115. Ley General de Educación. . 8 de febrero de 1994a. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000259.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994b. Disponible en: <[https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?_noredirect=1)>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Departamento Nacional de Planeación. CONPES 2761. Política de prevención y atención a la discapacidad 1995-1998, 25 de enero de 1995. Disponible en: <<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/2761.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, 18 de noviembre de 1996. Disponible en: <<https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103323:Decreto-2082-de-Noviembre-18-de-1996>>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 361. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones, 7 de febrero de 1997. Disponible en: <<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Presidencia de la República. Decreto 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002. Disponible en: <[https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)>. Acceso: 02/07/2021.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2565. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, 24 de octubre de 2003. Disponible en: <<https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/85960:Resolucion-2565-de-October-24-de-2003>>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Departamento Nacional de Planeación. Documento Conpes 80 “Política Pública Nacional de discapacidad”, 26 de julio de 2004. Disponible en: <<https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/293416/conpes+80.pdf/26165300-e182-4a44-aa4d-232a0fb82c45>>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Ministerio de educación Nacional. Plan Decenal de Educación 2006 - 2016, 2006. Disponible en: <<http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educaci%C3%B3n-2006-2016.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. SIMAT, 19 de agosto de 2008. Disponible en: <<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-168883.html>>. Acceso: 29/06/2021.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 366. 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, 9 de febrero de 2009a. Disponible en: <

[https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_366\\_febrero\\_9\\_2009.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf)>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 1346. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, 31 de julio de 2009b. Disponible en: <<https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>>. Acceso: 28/06/2021

COLOMBIA. Presidencia de la República. Decreto 5012. Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias. 28 de diciembre de 2009c. Disponible en: <<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38494>>. Acceso: 24/07/2021

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad, septiembre de 2019. 2016. Disponible en: <[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392916\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf)>. Acceso: 28/06/2021.

COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 1618. Ley Estatutaria. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, 27 de febrero de 2013. Disponible en: <<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>>. Acceso: 26/06/2021

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075. Se reglamenta la ley 1740 de 2014, 26 de mayo de 2015. Disponible en: <[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-353594\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf)>. Acceso: 26/06/2021

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017a. Disponible en: <<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en



el marco de la educación inclusiva, 2017b. Disponible en: <[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Dirección Nacional de Estadísticas (DANE). Resultados censo nacional de población y vivienda, 2018a. Disponible en: <<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>>. Acceso: 18/10/2019.

COLOMBIA. Ministerio de Salud y Protección Social. Resolución 113. Por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de localización y Caracterización de Personas con Discapacidad, 31 de enero de 2020. Disponible en: <[https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20113%20de%202020.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20113%20de%202020.pdf)>. Acceso: 26/06/2021.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional para Sordos 'Inсор', 2021. Disponible en <[https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85396.html?\\_noredirect=1#:~:text=El%2030%20de%20septiembre%20de,y%20se%20aprueban%20sus%20estatutos](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85396.html?_noredirect=1#:~:text=El%2030%20de%20septiembre%20de,y%20se%20aprueban%20sus%20estatutos)>. Acceso: 25/06/2021

COLL. C. **Personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable.** México: Fundación SM de Ediciones México, 2017.

CORBETT, J.; SLEE, R. An international conversation on inclusive education. En Armstrong, F., Armstrong, D. y Barton, L. (eds.): **Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives**, vol. 1, p. 133-146, 2000. Disponible en <<https://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/an-international-conversation-of-inclusive-education>>. Acceso 24/06/2021.

CORREA, L.; CASTRO, M. **Discapacidad e inclusión en Colombia. Informe Alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.** Bogotá: Saldarriaga Concha, 2016. Disponible en: <[https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd\\_discapacidad\\_inclusion\\_social.pdf](https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf)>. Acceso: 19/11/2020.

DINIZ, M. Formação Docente para a Diversidade e a inclusão. **Educação em Foco**, v. 14, n. 18, p. 39-55, 2011. Disponible en: <<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/230>>. Acceso: 02/07/2021.

DUSSAN, C. Educación inclusiva: Un modelo para todos. **Revista ISEES**, n. 8, p. 73–84, 2010. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

ECHEITA, G. Diez años después de la declaración de Salamanca. En: ECHEITA, G.; ALONSO, M. (Eds). **La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y perspectiva**. Salamanca: INICO, 2004.

ECHEITA, G. El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado, n. 18, p. 117-128, 2011. Disponible en: <<https://repositorio.uam.es/handle/10486/662834>>. Acceso: 29/06/2021

ECHEITA, G.; MONARCA, H.; MENA, M.; RUEDA, C. **Cómo fomentar las redes de apoyo en el marco de una escuela inclusiva**. Sevilla: Editorial MAD, 2012.

ECHEITA, G. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n. 2, 2013. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

ECHEITA, G.; MUÑOZ, Y.; SANDOVAL, M.; SIMÓN, C Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 8, n. 2, p. 25-48, 2014. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994222>>. Acceso: 02/07/2021.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo**, n. 12, p. 26–46, 2011. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

ECHEITA, G.; PARRILLA, A.; CARBONELL, F. La educación especial al debate. **Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial**, n. 1, p. 35–53, 2011. Disponible en: < <https://bdigital.uncu.edu.ar/3594>>. Acceso: 26/06/2021.

ECHEITA, G.; SANDOVAL, M. Educación inclusiva o educación sin exclusiones. **Revista de Educación**, n. 327, p. 31-48, 2002. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de->

<educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>>. Acceso: 26/06/2021.

ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. **Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación**. Barcelona: Grao, 2006.

FERREIRA, M. O desenvolvimento profissional do docente escolar de alunos com deficiência mental. En: MANZINI, E. J. (org). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: Cultura Acadêmica, 2007.

FLORES, M. ; DURAN, D . Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. **Universitas Psychologica**, v15, p 339-352, 2016.

FORNEIRO, L. A organização dos espaços na Educação Infantil. En: **A Qualidade em educação infantil**, p. 229-281. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogía do oprimido**. Río de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogía da autonomia**. Río de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Cartas a quien pretende enseñar**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Ediciones, 2006.

FREIRE, S.; CÉSAR, M. Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope? **Educational and Child Psychology**, v 19. p. 76 – 96, 2002.

GARCÍA, R. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Teses de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

GARCÍA, R. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v 12. p. 299 – 316, 2006. Disponible en: < <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>>. Acceso: 23/07/2021

GENTILI, P. Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 308, p. 24–30, 2001. Disponible en: <<https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/p-n-f-p/upload/eje03-ampliatorios04.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

GERHARDT, T.; ALVES RAMOS, I. E.; RIQUINHO, D, L.; LABERNARDE DO SANTOS, D. Estrutura do projeto de pesquisa. En: GERHARDT, T.; SILVIERA, D. (Eds.). **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: UFRGS editora, 2009.

GLAT, R. **Educação Inclusiva Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GÓES, M. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. En: LAPLANE, A.; GÓES, M. (Eds). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUIJARRO, M. La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. **Revista Enfoques Educativos**, v. 7, n. 1, p. 11-33, 2005. Disponible en: <<https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175>>. Acceso: 26/06/2021.

KÖSTER, A. J. Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México. Una revisión estadística. **Alteridad, Revista de Educación**, vol. 11, n. 1, p. 33-52, 2016. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746763003.pdf>>. Acceso: 26/06/2021

LARROSA, J.; PÉREZ, N. **Imágenes del otro**. Barcelona: Editorial Virus, 1997.

LATAS, A. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. **Revista de Educación**, n. 327, p. 11-29, 2002. Disponible en: <<http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas%282002%29.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

LIBÂNEO, J. C.; ÜLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LÓPEZ, M. **La integración educativa y social**. Buenos Aires: Ariel, 2005.

LUSTOSA, F.; MELO, C. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: Franco, M. A.; Bezerra Guerra, B. (orgs). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão**, v. 3, p. 99-120. Brasil: Paco Editora, 2018.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove justiça. Entrevista concedida a CAVALCANTE, M. En **Nova Escola**, 1 de mayo de 2005. Disponible en: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>. Acceso: 23/07/2021.
- MARTÍN, M.; RENAULD, M. **Aspectos clave de la educación inclusiva**. Salamanca: Publicaciones del INICIO, 2009.
- MARTÍNEZ, A. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**. Barcelona: Anthropos, 2004.
- MARTINS, J. A Integração escolar do portador de síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, p. 73-85, 1999. Disponible en: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/4GQSqJT5y6H5Tf7G3H9jrzg/?lang=pt>>. Acceso: 26/06/2021.
- MATTOS, C. A Abordagem etnográfica na investigação científica. En: MATTOS, C.; CASTRO, P. (Eds). **ReviEtnografia e educação: conceitos e usos**, p. 49-83 [on line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MAZZOTTA, J. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. Brasil: Cortez Editora, 2005.
- MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.
- MEIRIEU. **O cotidiano da escola e da sala de aula: fazer e compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. En: Minayo, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. En COLL, E.; MARTIN, T.; MAURI, J.; ONRUBIA, I.; SOLÉ, I; ZABALA, A. (eds). **O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica** (p. 54-73). Porto: Edições ASA, 2001.

- MITTLER, P. **Working Towards. Inclusive Education. Social contexts.** Reino Unido: David Fulton Publishers, 2000.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MONTAGUT, C. M. **Formación del discurso psiquiátrico en Antioquia 1870-1930: una cartografía de la exclusión,** tesis de Historia, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Medellín, 1997.
- MONTERO, D.; ETXABE, E. y LÓPEZ, A. Educación Secundaria y discapacidad intelectual en Euskadi. Bilbao: Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 87. 2017
- MONTOYA, G. Del exterminio a la educación Inclusiva: una visión desde la discapacidad. V Congreso Educativo Internacional. De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana, Costa Rica, julio de 2004. Disponible en: <<https://es.scribd.com/doc/156973423/Del-exterminio-a-la-educacion-inclusiva>>. Acceso: 26/06/2021.
- MUÑOZ, J. Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 1, n. 1, 2005. Disponible en: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.
- NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. En: MINAYO, M. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.
- NOVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUSSBAUM, M. **Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano.** Barcelona: Paidós, 2012.
- OCDE. Serie “Mejores Políticas” Colombia: Políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo, enero de 2015. Disponible en: <[https://www.oecd-ilibrary.org/economics/colombia-politicas-prioritarias-para-un-desarrollo-inclusivo\\_9789264233409-es](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/colombia-politicas-prioritarias-para-un-desarrollo-inclusivo_9789264233409-es)>. Acceso: 26/06/2021.
- OCDE. Revisión de Recursos Escolares COLOMBIA, 2018. Disponible en: <[www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm](http://www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm)>. Acceso: 26/06/2021.
- PARRA, Y.; MARTÍNEZ, M.; RODRÍGUEZ, O. Diseñar la formación política del profesor colombiano. En: **La educación y el sujeto político. Aporte crítico.** Bogotá:

Ediciones Unisalle, 2019. Disponible en: <<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=libros>>. Acceso: 02/07/2021.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. En: GLAT, R. (ed). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. [s.l.] 7 Letras, 2007. p. 36-52. Disponible en: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6537/4299>> Acceso: 02/07/2021

OLIVEIRA, I. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

ONU. Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948. Disponible en: <[https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)>. Acceso: 26/06/2021.

ONU. Declaración de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1959. Disponible en: <<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/DECLARACION%20DELOS%20DERECHOS%20DEL%20NI%C3%91O.php>>. Acceso: 26/06/2021.

ONU. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre de 1966. Disponible en: <[https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/c\\_escr.aspx](https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/c_escr.aspx)>. Acceso: 29/06/2021.

ONU. Los Derechos del Deficiente Mental. 20 de diciembre de 1971. Disponible en: <[https://www.oas.org/dil/esp/Declaracion\\_AG-26-2856\\_1971.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Declaracion_AG-26-2856_1971.pdf)>. Acceso: 26/06/2021.

ONU. La Declaración de los Derechos de los Impedidos, 9 de diciembre de 1975. Disponible en: <[https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/723\\_etica2/material/normativas/declaracion\\_derechos\\_impedidos.pdf](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/723_etica2/material/normativas/declaracion_derechos_impedidos.pdf)>. Acceso: 26/06/2021.

ONU. Programa de Accion Mundial para las personas con Discapacidad, 3 de diciembre de 1982. Disponible en: <[http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/programa\\_mundial\\_discapacidad\\_1982.pdf](http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/programa_mundial_discapacidad_1982.pdf)>. Acceso: 26/06/2021.

ONU. La convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989. Disponible en: <<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>>. Acceso: 26/06/2021.

ONU. La Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana, 27 y 30 de octubre de 1992. Disponible en: <[http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion\\_cartagena\\_politica\\_discapacidad.pdf](http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_cartagena_politica_discapacidad.pdf)>. Acceso: 26/06/2021.

OREALC/UNESCO. El derecho a una educación de calidad para todos en América y el Caribe. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 3. v. 5, 2007. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>>. Acceso: 26/06/2021.

ORTEGA VALENCIA, P. La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes*, n. 31, p. 26-33, julio-diciembre de 2009. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>>. Acceso: 23/07/2021.

OVIEDO, A. **Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana**. Colombia: INSOR, Universidad del Valle, Ministerio de Educación Nacional, 2001.

PARRA, Y.; MARTÍNEZ, M.; RODRÍGUEZ, O. Diseñar la formación política del profesor colombiano. En: **La educación y el sujeto político. Aporte crítico**. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2019. Disponible en: <<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=libros>>. Acceso: 02/07/2021.

PEI. Un espacio para la democracia, el saber, la integración hacia la inclusión y la vida, 2013.

PEÑA, M. Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. **Psicoperspectivas Individuo y Sociedad**, v. 12, n. 2, p. 93–103, 2013. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/262747234\\_Analisis\\_critico\\_de\\_discurso\\_del\\_Decreto\\_170\\_de\\_Subvencion\\_Diferenciada\\_para\\_Necesidades\\_Educativas\\_Especiales\\_El\\_diagnostico\\_como\\_herramienta\\_de\\_gestion](https://www.researchgate.net/publication/262747234_Analisis_critico_de_discurso_del_Decreto_170_de_Subvencion_Diferenciada_para_Necesidades_Educativas_Especiales_El_diagnostico_como_herramienta_de_gestion)>. Acceso: 29/06/2021

PERRENOUD, P. **La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2010.

POA. **Equipo de Apoyo a la Inclusión Plan Operativo Anual**, 2019.



PULIDO, O. Veinte años de la Ley 115 de 1994. **Revista Educacion y Ciudad**, v. 27, p. 15–26, 2014. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705003.pdf>>. Acceso: 28/06/2021

RADA, T. Un recorrido por la Inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. **Revista de Educación**, v. 327, p. 49–68, 2002. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5b6446c1-f50c-4cf0-af37-2aa62b414f55/re3270410520-pdf.pdf>>. Acceso: 29/06/2021

RADA, T. Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. **Revista de Educación**, v. 349, p. 119–136, 2009. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995018>>. Acceso: 29/06/2021.

RADA, T.; LÓPEZ, N. Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. **Revista de Educación**, v. 359, p. 24–44, 2012. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45ae6a89-9fdb-4cd9-bee4-3e9e1c93b1cd/re35902.pdf>>. Acceso: 29/06/2021

REDONDO, S.; ECHEITA, G. El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. **Perspectiva Educativa**, v. 57, n. 3, p. 3–27, 2018. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6642832.pdf>>. Acceso: 29/06/2021.

REINO UNIDO. Comisión de Educación. Special Educational Needs (Informe Warnock), mayo de 1978. Disponible en: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>>. Acceso: 24/06/2021.

REVISTA SEMANA. Increíble: 880 metros separan el Bronx del centro del poder de Colombia, 2 de junio de 2016. Disponible en: <<https://www.semana.com/nacion/articulo/bronx-bogota-cerca-de-la-casa-de-narino-el-congreso-y-el-palacio-de-justicia/476142/>>. Acceso: 26/06/2021.

RESTREPO, E. Vagos, enfermos y valetudinarios. Bogotá, 1830-1860. Historia y sociedad. Universidad Nacional de Colombia, n. 8, p. 83-127. Bogotá, 2002. Historia y sociedad, 8. 2002. Disponible en: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23216>>. Acceso: 28/06/2021

RIBEIRO, S. Espaço escolar: um elemento invisível no currículo. **Revista Sitientibus. Feira de Santana, UEFS.**, v. 31, p. 103-118, 2004. Disponible en: <http://www2.uefs.br>>. Acceso: 09/02/2014.

RODRÍGUES, D. **Educação e diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto, 2001.

ROJAS, J. Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. **Revista Latinoamérica**, n. 62, p. 227-257, 2016. Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-85742016000100227&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-85742016000100227&lng=pt&nrm=iso)>. Acceso: 26/06/2021.

SALCEDO, J. Los hospicios y asilos de la Beneficencia de Cundinamarca entre 1917 - 1928 discursos y prácticas. **Sociedad y Economía**, n. 26, 2013. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n26/n26a04.pdf>>. Acceso: 28/06/2021

SALDARRIAGA, O.; SÁENZ, J. La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia. En: **La Historia de la Infancia en América Latina**, p. 220-240. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.

SALINAS, L. Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. En: **Un siglo de educación en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Oficina de planeación del Sector Educativo, 1990.

SÁNCHEZ, P. Las escuelas para todos. **Siglo Cero**, v. 27, n. 2, p. 25–34, 1996. Disponible en: <[http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas\\_Para\\_Todos.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf)>. Acceso: 28/06/2021

SÁNCHEZ, P. Diversidad y multiculturalidad en las aulas. **Indivisa, Boletín de Estudios de Investigación**, n. 4, p. 9–30, 2003. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/771/77100401.pdf>>. Acceso: 28/06/2021.

SÁNCHEZ, P. A educação inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista de Educação Especial**, 2005. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acceso: 28/06/2021.

SÁNCHEZ, P. La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. **Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia**, 2019. Disponible en: <<https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>>. Acceso: 28/06/2021.

SANDAY, P. El paradigma etnográfico. En: DENMAN, C.; ARMANDO, J. (Eds). **Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social**, p. 207-226. México: Sonora, 2000.

SANDOVAL MENA, M.; LÓPEZ, L.; MIQUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C.; ECHEITA, G. Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. **Contextos Educativos**, v. 5, 2002. Disponible en: <<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/514>>. Acceso: 29/06/2021.

SANDOVAL MENA, M.; MÁRQUEZ VÁZQUEZ, C.; SIMÓN RUEDA, C.; ECHEITA, G. El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. **Publicaciones**, v. 49, n. 3, p. 251-266, 2019. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/337202225\\_El\\_desempeno\\_profesional\\_del\\_profesorado\\_de\\_apoyo\\_y\\_sus\\_aportaciones\\_al\\_desarrollo\\_de\\_una\\_educacion\\_inclusiva](https://www.researchgate.net/publication/337202225_El_desempeno_profesional_del_profesorado_de_apoyo_y_sus_aportaciones_al_desarrollo_de_una_educacion_inclusiva)>. Acceso: 26/06/2021.

SANTOS, L. M. **Produção de significados para objetos de aprendizagem: de autores e leitores para a educação matemática**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponible en: <[www.ppge.ufpr.br/teses/M07\\_mulazanisantos.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_mulazanisantos.pdf)> Acceso:23/07/2021.

SILVEIRA, D.; CÓRDOVA, F. A pesquisa científica. En: GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. (Eds). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS EDITORA, 2009.

SIMON, C.; ECHEITA, G. Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. In: Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), **Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela**, p. 33-65. Madrid: Wolters Kluwer, 2013.

SKLIAR, C. ¿Incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. **Orientación y Sociedad**, v. 8, 2008. Disponible en: <[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)>. Acceso: 28/06/2021.

SOUZA, F. Prática pedagógica e formação de professores. En: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

TOMASEVSKI, K. Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable. Right to Education Primers, v. 3, 2001. Disponible en: <[https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski\\_Primer%203.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf)>. Acceso: 28/06/2021.

TORRES, J.; SANTANDER, J. Introducción a las Políticas Públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía, Bogotá: IEMP ediciones, 2013.

TRILLA, J.; NOVELLA, A. Educación y participación social de la infancia. **Sociedad educadora**, v. 26, 2001. Disponible en: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/982>>. Acceso: 02/07/2021

UNESCO. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960, 14 de diciembre de 1960. Disponible en: <[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>. Acceso: 29/06/2021

UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, marzo de 1990. Disponible en: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)>. Acceso: 23/07/2021.

UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994. Disponible en: <[http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion\\_salamanca\\_unesco.pdf](http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf)>. Acceso: 28/06/2021

UNESCO. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Madrid: Santillana, 1999.

UNESCO. **Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes**. Senegal, abril de 2000. Disponible en: < [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO\\_Marco\\_Acci%C3%B3n\\_Dakar\\_2000\\_ES.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Marco_Acci%C3%B3n_Dakar_2000_ES.pdf)>. Acceso: 28/06/2021.

UNESCO. Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, 17 de octubre de 2003. Disponible en: <[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=17716&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>. Acceso: 23/07/2021.

UNESCO. Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015. Declaración de Lima, 2014. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>>. Acceso: 28/06/2021

UNESCO. **EPT 2015 Logros y Desafíos**, 2015a. Disponible en: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435_spa)>. Acceso: 28/06/2021

UNESCO. Declaración de Incheón. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, 2015b. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>>. Acceso: 28/06/2021.

UNESCO. E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI. Argentina, enero de 2017a. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>>. Acceso: 28/06/2021.

UNESCO. Educación 2030. Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Argentina, enero de 2017b. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>>. Acceso: 28/06/2021.

UNESCO. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción, junio de 2020. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>>. Acceso: 28/06/2021.

VILLA, M. De la práctica pedagógica al texto pedagógico. **Pedagogía y Saberes**, n. 1, p. 14–27, 1991. Disponible en: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5266>>. Acceso: 28/06/2021

YARZA, A. Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia Revista de Pedagogía. **Revista de Pedagogía**, v. XXVI, n. 76, p. 281–305, 2005. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/659/65913205005.pdf>>. Acceso: 28/06/2021.

YARZA, A. Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX. Revista **Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, p. 111-129, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como Ensinar.** Brasil: Artmed, 1998.

ZEICHNER. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZULUAGA, O. El Movimiento Pedagógico: Taller de los maestros colombianos. **Educación y Cultura**, v. 13, 1987. Disponible en: <[http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2013.pdf](http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2013.pdf)>. Acceso: 28/06/2021

## 7. ANEXOS

### 7.1. Anexo A - Carta de presentación

**Belo Horizonte, 01 de febrero de 2019**

Rector

Dr. \_\_\_\_\_

Colegio \_\_\_\_\_

Bogotá D.C.

Cordial saludo,

La presente es para manifestarle que la estudiante Yudi Esmeralda Pardo Murcia, *Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), desea tomar los datos de la investigación que desarrolla, en su institución.

Por lo anterior amablemente se solicita su autorización para este proceso.

Agradezco su apoyo y colaboración.

Atentamente,

---

**Mônica Maria Farid Rahme**  
**Coorientadora**  
**Facultad de Educación**  
**Universidad Federal de Minas Gerais – UFM**

## 7.2. Anexo B - Término de consentimiento libre. Esclarecido rector

Bogotá D.C, 01 de febrero de 2019

Dr \_\_\_\_\_

Rector

Colegio \_\_\_\_\_

Ciudad

Apreciado señor rector.

Por medio de la presente solicito amablemente de su autorización y colaboración para desarrollar una investigación, que yo, Yudi Esmeralda Pardo Murcia estudiante del *Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), estoy realizando, cuyo título es: **El docente de aula regular frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad**<sup>68</sup>. En esa investigación pretendo acompañar y realizar actividades de observación de las prácticas pedagógicas de los profesores del grado noveno durante las clases de \_\_\_\_\_, cuyo objetivo general es analizar los efectos subjetivos y pedagógicos del profesor del aula regular frente a la educación inclusiva con estudiantes con discapacidad.

Se espera que este estudio contribuya al entendimiento de lo que acontece en las prácticas pedagógicas desarrolladas en clase y los aportes que desde este espacio puede hacerse para la construcción de un ambiente democrático y más inclusivo en nuestra sociedad.

Para que esta investigación pueda ser realizada, pretendemos: i) acompañar y observar las clases de \_\_\_\_\_, en el grado noveno; ii) hacer anotaciones en un diario de campo, de lo que acontezca en la clase; iii) realizar entrevistas a los docentes de las asignaturas donde se llevará a cabo las observaciones, a los docentes de apoyo y al equipo directivo, a lo largo de la investigación y iv) analizar documentos institucionales de interés para la investigación.

Usted es libre, en su calidad de rector, de suspender la participación de la institución en la investigación en cualquier momento sin temor a represarías. La participación en la investigación no deberá perjudicar el normal desarrollo de las clases o de interferir de

<sup>68</sup> El título presentado inicialmente en este estudio **El docente de aula regular frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad** fue modificado en el transcurso de la investigación por **En el marco de inclusión: prácticas en un colegio de referencia en Colombia**.



forma indeseada en las normas cotidianas. La participación es confidencial, lo que implica que el material recolectado en las observaciones y entrevistas no será divulgada sin autorización. El material será almacenado en formato digital en el estudio personal de la doctoranda Yudi Esmeralda Pardo Murcia por hasta tres años después de que se desarrolle la investigación.

En caso de tener su autorización como rector del colegio, los conocimientos resultantes de esta investigación serán divulgados en revistas especializadas, en eventos sobre investigaciones educacionales y en una tesis de doctorado. Ninguna información que permita la identificación de los estudiantes será revelada.

Si usted está de acuerdo con la participación voluntaria en esta investigación, se le solicita muy gentilmente firmar todas las hojas de este documento y la autorización anexa. Usted recibirá una copia de este documento.

Atentamente,

---

**Yudi Esmeralda Pardo Murcia**  
**Estudiante Doctorado Latinoamericano en Educación**  
**Universidad Federal de Minas Gerais – UFMG**

### 7.3. Anexo C - Autorización

Autorizo a Yudi Esmeralda Pardo Murcia, estudiante del *Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) a desarrollar actividades de observación de las prácticas pedagógicas de acuerdo con la investigación titulada: **El docente de aula regular frente a la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales con discapacidad**, con estudiantes y docentes de las asignaturas de \_\_\_\_\_, del grado noveno, en la jornada de la mañana, durante el primer semestre de 2019, teniendo presente el consentimiento de los profesores titulares de las asignaturas a ser observadas.

---

**Rector**

**Colegio** \_\_\_\_\_

**Secretaria de Educación del Distrito Capital**

**Bogotá, Distrito Capital (Colombia) \_\_\_ de febrero de 2019**

#### 7.4. Anexo D - Término de consentimiento libre. Esclarecido profesor

**Profesor (a)** \_\_\_\_\_

Apreciado Profesor (a):

Por medio de la presente usted está siendo invitado a participar, como voluntario, para desarrollar una investigación que yo, Yudi Esmeralda Pardo Murcia estudiante del *Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), estoy realizando, cuyo título es **El docente de aula regular frente a la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales con discapacidad**. En esa investigación pretendo acompañar y realizar actividades de observación de las prácticas pedagógicas que se desarrollan con los estudiantes del grado noveno, durante las clases y cuyo objetivo general es analizar los efectos subjetivos y pedagógicos del profesor del aula regular frente a la educación inclusiva con estudiantes con discapacidad.

Se espera que este estudio contribuya al entendimiento de lo que acontece en las prácticas pedagógicas desarrolladas en clase y los aportes que desde este espacio puede hacerse para la construcción de un ambiente democrático y más inclusivo en nuestra sociedad.

Para que esta investigación pueda ser realizada, pretendemos: i) acompañar algunas de sus clases en el grado noveno ii) hacer anotaciones en un diario de campo, de lo que acontezca en la clase; iii) realizar entrevistas a usted como docente, a lo largo de la investigación y iv) analizar documentos institucionales de interés para la investigación.

Su participación en la investigación es voluntaria y no tendrá remuneración de ninguna especie. Usted es libre de dejar de participar de la investigación en cualquier momento y de no responder preguntas o cuestiones que considere, sin temor a represarías. La participación en la investigación no deberá perjudicar el normal desarrollo de sus clases o de interferir de forma indeseada en sus normas cotidianas. La participación es confidencial, lo que implica que el material recolectado en las observaciones y entrevistas no será divulgada sin su autorización. El material será almacenado en formato digital en el estudio personal de la doctoranda Yudi Esmeralda Pardo Murcia por hasta tres años después de que se desarrolló la investigación.

En caso de tener su autorización, los conocimientos resultantes de esta investigación serán divulgados en revistas especializadas, en eventos sobre investigaciones educacionales y en una tesis de doctorado. Ninguna información que permita la identificación de los estudiantes y/o profesores será revelada.

Si usted está de acuerdo con la participación voluntaria en esta investigación, se le solicita muy gentilmente firmar todas las hojas de este documento y la autorización anexa. Usted recibirá una copia de este documento.

Atentamente,

---

**Yudi Esmeralda Pardo Murcia**

**Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente**  
**Universidad Federal de Minas Gerais – UFMG**

### 7.5. Anexo E - Autorización

Autorizo a la doctoranda Yudi Esmeralda Pardo Murcia estudiante del *Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) a desarrollar observación de las clases de acuerdo con la investigación titulada: **El docente de aula regular frente a la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales con discapacidad**, en la asignatura de \_\_\_\_\_ del grado noveno curso \_\_\_\_\_ en el Colegio \_\_\_\_\_ en la jornada de la mañana, durante el primer semestre del año 2019.

---

**Profesor(a)**

**Colegio** \_\_\_\_\_

**Secretaria de Educación del Distrito Capital**

**Bogotá, Distrito Capital (Colombia) \_\_\_ de febrero de 2019**

## 7.6. Anexo F - Término de consentimiento estudiante

Apreciado estudiante

Luego de conversar con el rector del colegio el Dr \_\_\_\_\_, la coordinadora \_\_\_\_\_ y los profesores de las asignaturas de \_\_\_\_\_, del grado noveno, quienes me han brindado su autorización y colaboración, quiero invitarlo a participar en una investigación que yo, Yudi Esmeralda Pardo Murcia, estudiante del *Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) estoy desarrollando, cuyo título es: **El docente de aula regular frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad**. En esa investigación pretendo acompañar y realizar actividades de observación de las prácticas pedagógicas de los docentes en las clases de \_\_\_\_\_ con los estudiantes que se encuentren matriculados en el grado noveno curso \_\_\_\_\_, en el Colegio \_\_\_\_\_ en la jornada de la mañana, durante el primer semestre del año 2019.

Participarán de esta investigación los estudiantes matriculados en la asignatura cuyos padres así lo consideren. Las actividades ocurrirán en el horario propio de clases y consistirá en realizar observaciones de las prácticas docentes. Las actividades no deben desviar la programación que el profesor ha organizado. Quizás sea necesario dedicar un tiempo extra, pero espero que no sea mucho, todas las actividades se desarrollaran en el colegio y no se extenderán fuera de la jornada escolar.

Como esta investigación es parte de un trabajo de doctorado, se solicitará permiso a los padres de familia o acudientes para observar el desarrollo de las clases. Los datos que se colecten, una vez organizados, serán almacenados en formato digital y usted tendrá acceso a ellos cuando lo requiera. Se usarán estos datos solo para análisis y divulgación dentro de esta investigación.

Los nombres de los estudiantes y profesores serán cambiados pues se garantiza absoluta reserva de lo que sucede. Además de eso, los estudiantes o los profesores, podrán en cualquier momento retirarse de la investigación y dejar de participar en ella.

Las observaciones realizadas serán almacenadas en el estudio personal de la doctoranda

Yudi Esmeralda Pardo Murcia por 3 años después de realizada la investigación.

Si usted está de acuerdo en participar y siente que el objetivo de la investigación le ha sido explicado suficientemente, le solicito, muy gentilmente, que firme todas las páginas de este documento y la autorización anexa.

En caso de que tenga alguna duda y desee que se le clarifique algún detalle mis datos de contacto están al final de este documento.

Atentamente,

---

**Yudi Esmeralda Pardo Murcia**  
**Estudiante Doctorado Latinoamericano en Educación**  
**Universidad Federal de Minas Gerais – UFMG**

## 7.7. Anexo G - Autorización

Yo, \_\_\_\_\_ autorizo a Yudi Esmeralda Pardo Murcia estudiante del *Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), a desarrollar actividades de observación de acuerdo con la investigación titulada: **El docente de aula regular frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad**, en las asignaturas de \_\_\_\_\_ del grado noveno, del curso (\_\_\_\_\_) en el Colegio \_\_\_\_\_ en la jornada de la mañana, durante el primer semestre de 2019. Participaré como estudiante de las asignaturas mencionadas.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre:

\_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Bogotá, Distrito Capital (Colombia) \_\_\_ de febrero de 2019



## 7.8. Anexo H - Término de consentimiento. Padre de familia o acudiente responsable

Apreciado padre de familia o acudiente responsable

Luego de conversar con el rector del colegio, la coordinadora y los profesores, quienes me han brindado su autorización y colaboración, quiero proponer una investigación que yo, Yudi Esmeralda Pardo Murcia estudiante del *Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), estoy desarrollando, cuyo título es: **El docente de aula regular frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad**. En esa investigación pretendo acompañar y realizar actividades de observación de las prácticas pedagógicas de los docentes en las asignaturas \_\_\_\_\_ del grado noveno, curso (\_\_\_\_) en el Colegio \_\_\_\_\_ en la jornada de la mañana, durante el primer semestre del año 2019.

Participarán de esta investigación los estudiantes matriculados en el curso, cuyos padres así lo consideren. Las actividades de observación ocurrirán en el horario propio de clases y no deben desviar la programación que el profesor ha organizado. Las actividades de observación se desarrollarán en el colegio y no se extenderán fuera de la jornada escolar.

Como esta investigación es parte de un trabajo de doctorado, se solicita el permiso de ustedes (padres o acudientes) para realizar las observaciones durante el desarrollo de las clases. Los datos que se colecten, una vez organizados, serán almacenados en formato digital y usted tendrá acceso a ellos cuando lo requiera. Se usarán estos datos solo para análisis y divulgación con carácter estrictamente investigativos.

Los nombres de los estudiantes y profesores serán cambiados pues se garantiza absoluta reserva de lo que sucede. Además de eso, los estudiantes o los profesores, podrán en cualquier momento retirarse de la investigación y dejar de participar en ella.

Las observaciones serán almacenadas en formato digital en el estudio personal de la doctoranda Yudi Esmeralda Pardo Murcia por 3 años después de realizada la investigación.

Si usted está de acuerdo en que el estudiante que usted representa participe y siente que

el objetivo de la investigación le ha sido explicado suficientemente, le solicito, muy gentilmente, que firme todas las páginas de este documento y la autorización anexa.

En caso de que tenga alguna duda y desee que se le clarifique algún detalle mis datos de contacto están al final de este documento.

Atentamente.

---

**Yudi Esmeralda Pardo Murcia**

**Estudiante Doctorado Latinoamericano en Educación. Universidad Federal de Minas Gerais – UFMG**

## 7.9. Anexo I - Autorización

Yo, responsable por el estudiante \_\_\_\_\_ autorizo a la doctoranda Yudi Esmeralda Pardo Murcia, estudiante *Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) a desarrollar observación de clases de acuerdo con la investigación titulada: **El docente de aula regular frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad**, en las asignaturas \_\_\_\_\_ del grado noveno curso (\_\_\_\_\_) del Colegio \_\_\_\_\_, durante el primer semestre del año 2019.

Estoy consciente de que las actividades ocurrirán en el horario de la clase de las asignaturas \_\_\_\_\_, durante el primer semestre del año 2019. Fui informado que, en cualquier momento a lo largo de la investigación puedo retirar la participación del estudiante mencionado en la investigación si lo considero necesario. Fui informado también que el nombre de los estudiantes será cambiado para garantizar su reserva. Además, me siento informado en relación con la propuesta y estoy de acuerdo en autorizar la participación del estudiante en esta investigación.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Bogotá, Distrito Capital (Colombia) \_\_\_\_ de febrero de 2019

## 7.10. Anexo J - Entrevista

1. Podría empezar por su nombre por favor.
2. ¿Cuál es su título de formación, su nivel de estudio?
3. ¿Cuánto tiempo en total tiene de experiencia en ejercer la docencia? Y ¿cuánto tiempo en el CMD?
4. ¿Qué motivos lo/la movilizaron a estudiar una licenciatura, qué aspectos consideró importante en la elección de su carrera universitaria?
5. ¿Cuál es su opinión frente a la política de Educación Inclusiva, en qué consiste dicha política?
6. ¿Qué cambios se produjeron en usted a nivel personal y/o en lo profesional al tener en la escuela y en las aulas regular estudiantes con discapacidad?
7. ¿Que evidenció cuando llegó al colegio como rector?
8. ¿Qué significa para usted diferencia y discapacidad?
9. ¿Conoce el decreto 1421? ¿De qué se trata?
10. ¿Que es la flexibilización curricular y cómo la llevan a cabo?
11. ¿Qué son los ajustes razonables?
12. ¿Que es el PIAR?, ¿A cargo de quién está su elaboración?
13. ¿Cómo evidencia el trabajo de los docentes de aula regular con los estudiantes con discapacidad? /¿Cómo evidencia el trabajo de los docentes de apoyo con los estudiantes con discapacidad?
14. ¿Cómo evidencia el trabajo del equipo de apoyo?
15. ¿Qué tipos de apoyo tiene la institución?
16. ¿Qué proyectos se trabajan actualmente que involucren más de un área?

**7.11. Anexo K - Formato observaciones**

DOCENTE \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_

CURSO \_\_\_\_\_

METODOLOGÍA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

RELACIONAMIENTO CON LOS ESTUDIANTES \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

RELACIÓN CON EL APP \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LA DOCENTE \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ACTIVIDADES                      REALIZADAS                      POR                      EL                      APP

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_