

IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSIÓN EN COLOMBIA Y SUS BARRERAS DE APRENDIZAJE

Yakeline Castaño Bermeo¹
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6559-3144>
email: profeyaquis@gmail.com
Doctorando en Educación
UPEL(IPRGR)
Venezuela

Anayibe Molano Liscano²
https://orcid.org/0009-0004-8792-3592
email: anytalyz1@gmail.com
Doctorando en Educación UPEL –
(IPRGR)
Venezuela

Rubén Darío Molano Liscano³
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3341-2056>
Email: profedarius0180@gmail.com
Doctorando en Educación UPEL –(IPRGR)
Venezuela

Recibido 15/04/2025

Aprobado 20/06/2025

RESUMEN

A pesar de la normatividad vigente y los avances en torno a las políticas y el marco legal sobre inclusión educativa en Colombia, aún persisten muchas barreras que generan procesos de resistencia desde ámbitos como lo social, económico, estructural-estatal, cultural y profesional. Por consiguiente, este ensayo tendrá como finalidad analizar la implementación de políticas educativas de inclusión en Colombia desde ámbitos de resistencia o barreras focalizadas. Para alcanzar dicha meta se explicará desde la generalidad el marco legal colombiano referente a las políticas educativas de inclusión y desde el ámbito teórico se procede a desarrollar un marco conceptual que aborde en concreción los alcances de exclusión, segregación, integración e inclusión. Ahora bien, para concebir el factor metodológico, es válido mencionar la necesidad de proyectar un análisis comparativo entre realidad y marco legal. Es así como este ensayo científico puede aseverar como resultado principal que existen barreras de aprendizaje que impiden la implementación oportuna de las políticas educativas sobre la inclusión en Colombia. Además, urge crear un plan de acción para mitigar esas barreras en mención. Finalmente, y en torno a la discusión, es relevante hacer un diagnóstico de lo que

¹ Magister en Psicología educativa de la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá, docente de básica primaria en Neiva - Huila.

² Magister en Didáctica de la universidad Santo Tomás, docente de educación básica primaria en Neiva – Huila.

³ Magister en Psicología educativa de la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá, docente de educación física en Neiva – Huila.

realmente se está implementando como políticas educativas desde la inclusión. Por otro lado, y además de cuestionar el cómo, es menesteroso proponer alternativas que permitan disminuir las barreras en lo concerniente a procesos de inclusión. El cierre de este texto hace alusión a los compromisos que la familia, escuela y sociedad deben generar para la implementación de las políticas educativas de inclusión en Colombia.

Palabras clave: barreras, inclusión, marco legal, necesidades educativas especiales, políticas educativas.

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL INCLUSION POLICIES IN COLOMBIA AND THEIR LEARNING BARRIERS

ABSTRACT

Despite the current regulations and the advances in policies and legal framework on educational inclusion in Colombia, there are still many barriers that generate processes of resistance from social, economic, structural-state, cultural, and professional spheres. In this way, this essay will aim to analyze the implementation of educational inclusion policies in Colombia from areas of resistance or focused barriers. To achieve this goal, the Colombian legal framework that refers to educational inclusion policies will be explained from the general public. Also, and from the theoretical field, a conceptual framework is developed that concretely addresses the scope of exclusion, segregation, integration and inclusion. Now, in order to conceive the methodological factor during this essay, it is valid to mention the need to project a comparative analysis between reality and legal framework. Thus, this scientific essay can assert as a main result that there are learning barriers that prevent the timely implementation of educational policies on inclusion in Colombia. In addition, it is urgent to create an action plan to mitigate these barriers. Finally, and around the discussion, it is relevant to make a diagnosis of what is really being implemented as educational policies from inclusion. On the other hand, and in addition to questioning how, it is necessary to propose alternatives that allow us to reduce tensions and barriers in terms of inclusion processes. The closing of this text alludes to the commitments that the family, school and society must generate for the implementation of educational inclusion policies in Colombia.

Keywords: barriers, educational policies, inclusion, legal framework. special educational needs.

Cuando se habla de políticas de inclusión desde el ámbito educativo necesariamente se tiene que pensar en varios escenarios en los cuales tiene sus repercusiones. Se menciona acá, no solamente las necesidades educativas especiales o los estudiantes en condición de discapacidad física o cognitiva. También, la inclusión es un faro conceptual que permite vislumbrar otros campos de acción como los concernientes a los factores socioeconómicos, culturales, religiosos, sexuales y políticos. De esta manera, la legislación colombiana ha hecho todos los esfuerzos posibles por garantizar un marco jurídico que permita la implementación de la inclusión educativa en el país como política pública. De esta manera, la rama legislativa del país ha intentado alinearse con las orientaciones emanadas por la UNESCO y la OCDE. Todas estas iniciativas y disposiciones estatales han permitido que por lo menos el panorama de la inclusión hoy en día avance más allá del ámbito discursivo.

Es decir, se puede afirmar que en el presente se exploran los mecanismos para su implementación desde el ejercicio mismo de la praxis y el error. “Han pasado casi tres décadas de la renombrada Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos, organizada el año 1990 por la UNESCO, que marcó un hito en la agenda pública de los Estados (...)” (Duk y Murillo, 2018, p.,11). En dicha conferencia se plantearon dos premisas fundamentales en lo que respecta a los lineamientos generales en torno a la educación. El acceso universal a la educación como un derecho fundamental para el desarrollo individual y social del Estado social de derecho. Es decir, cuando la nación brinda las garantías necesarias para la cobertura educativa con calidad posibilita el

fortalecimiento de las estructuras socioeconómicas y tecnológicas de los países. La otra tesis de dicha conferencia fue la asistencia educativa en lo que se refiere a las necesidades educativas especiales.

De esta manera, el Estado colombiano ha emanado unas ordenanzas respecto a un marco jurídico sobre políticas de inclusión. Sin embargo, los mecanismos de implementación en las aulas educativas no han sido los más oportunos para su ejecución. Es decir, todavía prevalece el discurso sobre la acción. En este ejercicio, aún la inclusión educativa se proyecta desde un imaginario más idealista que real. Es así, como la legislación para la inclusión educativa no ha estimado factores sociales, culturales, económicos, políticos y locativos- estructurales para el desarrollo pertinente de dicho marco legal. “No obstante, se puede notar, que, a pesar de la emisión permanente de normas, en muchos contextos escolares de nuestro país, siguen presentándose prácticas educativas enmarcadas en la inequidad, la discriminación y la exclusión” (Hernández y Velásquez, 2016, p., 494).

En esta lógica, y a pesar de que la carta magna colombiana establezca unas políticas para garantizar la inclusión educativa en el país, todavía se presenta con frecuencia y desde la marginalidad, prácticas de discriminación en los establecimientos educativos. De esta manera, el presente ensayo científico tiene como objetivo principal analizar la implementación de políticas educativas de inclusión en Colombia desde ámbitos de resistencia o barreras focalizadas. En este orden de ideas, resulta válido entender esta problemática desde los recursos presentes en los escenarios educativos. Por un lado, los recursos humanos con el propósito de determinar cuáles son las

prácticas de resistencia más frecuentes en lo que corresponde a la temática en mención. Se alude acá a la actitud y voluntad de la comunidad educativa -directivos, docentes, padres de familia y estudiantes-. Por otro lado, es necesario determinar la vulnerabilidad física y locativa de los colegios, más los recursos que destina el Estado colombiano para el desarrollo de la educación pública en el país.

El ministerio de educación nacional de Colombia entiende la educación inclusiva como un proceso de reconocimiento de la diversidad que se presenta en el aula de clase. Para ello, debe responder a intereses, necesidades y oportunidades de mejoramiento en lo que respecta a la caracterización de las comunidades educativas desde sus particularidades hasta la proyección de lo grupal. Es por esto, que la legislación colombiana y de la mano con el MEN, diseñó, debatió y concibió el decreto 1421 del año 2017 para dar respuesta a un cúmulo de procesos que aún no habían sido reglamentados por la ley colombiana, y que obstaculizaba desde la norma la implementación de la inclusión en el sector educativo. En este reglamento se postulan los derechos de todos los estudiantes sin importar sus dificultades o sus condiciones. De igual forma, la ley en mención hace referencia a los deberes que la comunidad estudiantil, la familia, los docentes y la sociedad colombiana en pleno debe cumplir para combatir la discriminación y la exclusión en la escuela.

El decreto puntualiza aspectos determinantes para establecer el proceso de implementación de la educación inclusiva. En un primer momento, relaciona un conjunto de definiciones para comprender la naturaleza teórica - práctica de las políticas de

inclusión en las aulas. A través de estas definiciones se podrá analizar si dichas acciones o procesos se están realizando conforme a lo dispuesto. Se precisa, entonces, el concepto de accesibilidad como mecanismos que garantiza la oferta educativa en condiciones de igualdad y calidad a todos los estudiantes, sin importar sus discapacidades, dificultades o diferencias. El objetivo acá es que todos los estudiantes alcancen valores como la autonomía y la independencia, alcanzando así, el libre desarrollo de su personalidad. También, se tiene el concepto de ajustes razonables. Este se puede entender como las adecuaciones curriculares e institucionales que establece un colegio para poder brindar la oferta educativa a estudiantes que presentan necesidades educativas y discapacidades.

Estos ajustes razonables se deben realizar según el diagnóstico clínico que trae el representante legal del estudiante, más la valoración pedagógica que establece la institución. Es decir, la comunidad educativa (rector, coordinador, sicorientadora, docente, estudiante y padre de familia), establecen las metas de aprendizaje, los criterios metodológicos y de evaluación, y fijan los compromisos y deberes que garanticen el ejercicio pleno del servicio educativo para el estudiante. Se aclara que, para su realización, no se necesita plenamente el diagnóstico clínico del estudiante. Aunque de tenerse, resulta ser un insumo de gran valía. “Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión” (Decreto 1421, 2017, p., 3). En la anterior cita se puede determinar cuándo dichos ajustes son razonables. Es así que, cuando hay un goce pleno del ejercicio

educativo del estudiante, más la participación y aceptación de la comunidad educativa, se puede asegurar el cumplimiento cabal del ajuste.

Otro concepto que suministra el decreto 1421 es el de currículo flexible. Este se entiendo como la construcción de lineamientos curriculares que permitan desarrollar los objetivos y metas de aprendizaje, según el uso de estrategias metodológicas diversas que vayan de la mano con los ritmos de aprendizaje y las habilidades e inteligencias de los estudiantes de una determinada aula de clase. Es decir, los propósitos o competencias a desarrollar son los mismos. Lo que cambia, es la manera de cómo enseñarlo o llevarlo a la práctica según la individualidad de cada estudiante. También, el decreto aborda la definición sobre diseño universal del aprendizaje (DUA). Este concepto parte de la individualidad en el aula de clase para concebir la totalidad en términos de calidad del servicio educativo. De esta manera, se enfoca en las dificultades que presenta determinado estudiante en un área en particular. De esta manera, con el DUA se diseñan estrategias, guías metodológicas y lineamientos curriculares para lograr metas de aprendizaje.

Hasta el momento se han abordado las principales definiciones para comprender la naturaleza epistemológica del decreto 1421 del 2017 y la correspondencia con este ensayo científico, a la hora de relacionar el sistema normativo que ha establecido la nación colombiana para atender a la población con discapacidad, necesidades educativas y habilidades extraordinarias. Otro postulado es el de esquema o atención educativa. Este concepto es muy importante en la medida que proyecta desde la praxis

una estructura que posibilita la aplicación de la educación inclusiva. De esta manera, las instituciones educativas y desde los niveles de preescolar, primaria, básica y media, deben garantizar elementos básicos y necesarios como planes de estudios, currículos, sistemas de evaluación, metodologías, modelos pedagógicos y manuales de convivencia flexibles y oportunos para toda la población estudiantil, partiendo de la diversidad como principio general y universal para la práctica educativa.

El decreto entiende al estudiante con discapacidad como aquel que presenta limitaciones físicas, cognitivas, sensoriales y mentales. En consecuencia, y al integrarse al sistema educativo y a la sociedad misma, ese niño o joven va a tener barreras para su desarrollo integral. Estas barreras se tipifican como actitudinales, falsas creencias, institucionales, de infraestructura, etc. Finalmente, otra definición es el plan individual de ajustes razonables (PIAR). Este plan individual está dirigido para aquella población estudiantil que, de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje, necesidades educativas, discapacidades y habilidades extraordinarias, presentan dificultades para lograr las metas de aprendizaje establecidas en los currículos y los planes de estudio. Por tal razón, se hace necesario desde la valoración pedagógica, los ajustes razonables y el diagnóstico clínico desarrollar aspectos metodológicos y evaluativos para que dicho estudiante pueda alcanzar una competencia y tener avances significativos durante su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto relevante del decreto 1421 de 2017 para esta investigación, y en un segundo momento, son los deberes que tienen el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación y los establecimientos educativos en torno a las políticas de

inclusión. A esto lo llaman esquema de atención educativa. De esta manera, para “(...) cumplir con las obligaciones establecidas en el artículo 11 de la Ley 1618 de 2013, el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales certificadas en educación deberán gestionar procesos que cualifiquen la oferta educativa” (2017, p., 06). De igual manera, es obligación del MEN brindar asistencia formativa a las entidades territoriales certificadas. Es así, como las instituciones educativas deben contar con procesos de capacitación que brinden insumos en torno a la inclusión educativa y su amplio campo de acción. También, el Estado debe hacer seguimiento a los programas de inclusión que se lideran en las diferentes entidades territoriales y así, poder articular dichos programas, actividades u orientaciones según las fortalezas y oportunidades de mejora.

El Estado tiene como deber brindar las condiciones necesarias para que la inclusión educativa se implemente en las instituciones educativas del país. Es por eso, que desde el ámbito estructura, debe garantizar equipos y materiales físicos, locativos y didácticos que permitan un servicio educativo con altos estándares de calidad en la esfera pública. De igual forma, en el plano pedagógico es menester constitucional orientar políticas educativas desde el MEN que generen currículos, sistemas de evaluación, metodologías y modelos focalizados desde la flexibilidad. Ahora bien, y desde las secretarías de educación, se debe diseñar una estrategia de atención respecto a la inclusión educativa. Allí, se particulariza las líneas generales emanadas por el MEN y se adaptan conforme a las necesidades particulares de las comunidades educativas. En últimas, se encargan desde la cobertura del ente territorial de orientar, capacitar,

hacer seguimiento, coordinar proyectos y todo el andamiaje pedagógico, que permita evidenciar la implementación del decreto.

El decreto también precisa las obligaciones de las instituciones educativas públicas y privadas. En este sentido, y como tareas puntuales, los colegios del país deben identificar estudiantes en condición de discapacidad, necesidades educativas o capacidades excepcionales. Es así como el paso a seguir es reportar en el sistema de matrícula (SIMAT) a los estudiantes anteriormente mencionados, con el ánimo de un mayor seguimiento conforme al diagnóstico médico, la valoración pedagógica, los ajustes razonables, PIAR y DUA. De igual manera, los establecimientos educativos están en la obligación de incorporar en su componente teleológico los principios, enfoques, políticas, marco normativo y búsquedas pedagógicas que se enmarquen en la atención educativa desde la inclusión. De igual manera, garantizar que los PIAR y DUA se implementen y se desarrollen a cabalidad, y según lo acordado durante los ajustes razonables. Por otro lado, es fundamental estipular canales de diálogos con las familias de dichos estudiantes.

Las instituciones educativas deben establecer gestiones desde el ámbito directivo, con el fin de garantizar la calidad educativa en términos de inclusión. Por tal razón, debe reportar los riesgos, falencias y problemas de la infraestructura física y del ambiente escolar. También, y según el grado de discapacidad del estudiante, es función del rector comunicar los casos de aquellos estudiantes que por sus condiciones físicas necesitan atención educativa desde un centro hospitalario o desde la casa. En el decreto se tipifican otras ofertas educativas que, llegado el caso, se puedan presentar. Se habla de discapacidades visuales y auditivas. Estas últimas necesitan tratos y recursos extras en

torno a los profesionales de apoyo, los materiales didácticos y la superación de barreras arquitectónicas o de infraestructura de la sede educativa.

En el caso de la familia, se solicita inicialmente adelantar el proceso de matrícula y actualizar los registros y certificaciones médicas de manera anual. Esto con el fin de analizar los avances o dificultades en términos de su integridad física, cognitiva y mental. De igual manera, y en el momento de realizar los ajustes razonables, la valoración pedagógica, DUA y PIAR, hacer parte de su construcción y ser un actor activo que permita desde el conocimiento pleno del estudiante, establecer un canal de atención educativo mucho más eficaz. Es así, como el padre de familia debe establecer canales de diálogo con los docentes y directivos docentes con el ánimo de participar, poder informarse, deliberar sobre los avances y adversidades que presente el estudiante, y establecer veeduría ciudadana con el ánimo de verificar el cumplimiento del plan operativo desde todos sus componentes. En este sentido, los representantes legales de los estudiantes cumplen un rol fundamental a la hora de la implementación de las políticas sobre educación inclusiva.

Como conclusión en torno a las orientaciones emanadas en el decreto 1421 del 2017 se puede afirmar que en consecuencia de las asignaciones y deberes que se adjudican al Estado, las secretarías de educación, las instituciones educativas y las familias, se establece como principal política la vinculación y compromiso de todos los actores educativos para permitir el ejercicio pleno de la educación inclusiva. “La importancia definitiva de acompañar la implementación de los lineamientos establecidos

en el Decreto 1421 del 2017 consiste en facilitar una articulación efectiva entre estos y el trabajo con aquellos estudiantes que requieren apoyos específicos (...)” (Díaz et al., 2020). Finalmente, y como sociedad, se deben establecer mecanismos que garanticen dicha articulación de los actores educativos anteriormente mencionados. El desarrollo de una sociedad sólo es posible si se establecen políticas educativas íntegras que satisfagan todas las necesidades e intereses de la misma.

Este ensayo científico se vale de los conceptos de exclusión, segregación, integración e inclusión. Para lo cual, a continuación, se pretende analizar cada uno, para poder concebir desde el campo de la implementación de las políticas de inclusión, las barreras o resistencias que se presentan desde los escenarios educativos y según los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, y para entender estos conceptos es necesario antes entender la discapacidad desde los modelos médico y social. En el caso del primero, se asegura que este enfoque asume la discapacidad desde la teoría de la tragedia personal de Mike Oliver, puesto que se basa en el supuesto errado de que las personas con discapacidad son seres inferiores y se acotan las terminaciones reduccionistas como especiales, inferiores, marginales, etc. Así, su participación en la sociedad es limitada, irrelevante y poco tenida en cuenta por todos los sectores. Es por eso, que este modelo médico es un claro ejemplo de exclusión desde una perspectiva práctica y epistemológica.

En el caso del modelo social, este se puede comprender como un horizonte de vida que permite a la persona con discapacidad entender su rol en la sociedad, hacer

ahínco en sus fortalezas y cada día buscar mecanismos que le permitan valorarse y superar sus dificultades a través de procesos de aprendizaje y socialización. :

podemos afirmar que modelo social de la discapacidad tiene un gran impacto ya que ha posibilitado a las personas con discapacidad salir del modelo de la tragedia personal para auto valorarse y además les ha servido para identificarse y agruparse” (Cobeña, 2020, p., 67).

En este sentido, entender la discapacidad más allá de una simple enfermedad, y dimensionarla desde una condición que hace al individuo diferente a los demás y, por tanto, valioso para la sociedad, permite generar diálogos pedagógicos que eduquen una sociedad basada en la concepción del prejuicio y el rechazo.

Partiendo de los anteriores modelos, se entiende la exclusión como una forma de desigualdad o injusticia social. Es decir, cuando margina a una persona o grupo social por una determinada característica o condición. A lo largo de la historia se han observado ejemplos de exclusión tan remotos como escandalosos. Dicha vulneración de la participación en la esfera social conlleva a la aceptación colectiva de los individuos de normalizar las prácticas agresivas y aislacionistas contra un ser humano o grupo. Luego de la normalización el camino a seguir es la liquidación o exterminio del vulnerable. Lo anterior lo explica claramente la historia, desde el fatídico holocausto (en donde además de matar un grupo poblacional por su condición étnica, también se exterminaban personas con discapacidad o género sexual diverso); hasta el racismo poblacional en los EE. UU y la errónea concepción de la supremacía blanca. La triste concepción del ciudadano de segunda categoría.

Es así como la exclusión es la separación de un individuo o fracción de la sociedad de los procesos de interacción social, político, económico, cultural, etc. “Exclusión es dejar constancia de ciertos fenómenos de desigualdad social; es mostrar las particularidades que se poseen y el lugar que se tiene en la colectividad, acorde con los parámetros sociales que envuelven al individuo y a su conjunto” (Hernández y Velásquez, 2016, p., 496). De esta manera, cuando se alude a la exclusión se debe concebir esta última como un fenómeno en la cual se cicatriza y particulariza a un ser humano ante una posible obstrucción de un derecho fundamental como educación, salud, recreación, ciudadanía, etc. Todo lo anterior, por una condición médica, étnica, cultural, política, económica o religiosa. La exclusión se debe proyectar desde diferentes perspectivas, puesto que la vulneración de los derechos no aplica en exclusividad para las personas con registros médicos de discapacidad. También, y en nuestra era, es muy normal toda clase de exclusión.

En el caso de la segregación se puede entender como facultad de concentrar un determinado grupo de personas similares en sus características, condiciones y necesidades, con el fin de otorgar un servicio público o un derecho. En esta medida, Colombia ha tenido una larga trayectoria de segregación escolar, principalmente, para las personas en condición de discapacidad o necesidades especiales. Por lo general, se ha partido de la creencia de que esta población tiene procesos de aprendizaje más llevaderos, si solamente existe una interacción entre ellos y cuentan con profesionales especializados según sus diagnósticos clínicos. “La segregación consiste en la separación de personas en circunstancias diferenciadoras y especiales, y agrupándolas

con el fin ofrecerles servicios que apenas son medianamente comparables con los recibidos por el grupo” (SIC) (Camargo, 2018, p., 182). En esta medida, y bajo la excusa de cumplir el derecho a la educación, muchos estudiantes son categorizados y etiquetados según sus capacidades.

Existen otros ejemplos de segregación ya no desde el campo de la discapacidad si no desde la población migrante. En Chile, un país que se ha caracterizado por recibir toda clase de población extranjera vecina, se han adelantado estudios que demuestran un alto nivel de segregación desde el campo educativo. “La concentración y segregación de estudiantes migrantes en ciertas escuelas es un fenómeno que se constata en diversos sistemas escolares y que resulta ser especialmente relevante para el caso chileno” (Córdoba et al., 2022). En este último caso, la segregación escolar se presenta en el sistema educativo chileno debido a la alta demanda proveniente de la población migrante y a las condiciones socioeconómicas de los padres de familia provenientes de otras latitudes. De esta manera, los estudiantes extranjeros se concentran en escuelas pequeñas porque desde el ámbito institucional son los centros que menos matrícula de población chilena reciben y existe la creencia del padre migrante que al atender población extranjera menos rechazo tendrán.

La integración es un concepto, que, con relación a los anteriores, es mucho más loable en lo que se refiere al trato de la población con discapacidad o nivel de vulnerabilidad. Esta consiste en la aceptación de un individuo o grupo social según sus características, habilidades y necesidades de aprendizaje dentro del común de la

sociedad. Es decir, es menesteroso vincular a toda la población en los diferentes escenarios de interacción social y cultural. De igual manera, se debe garantizar las oportunidades y derechos sin prescindir de grupos poblacionales por rasgos o particularidades. De esta manera, y en el caso educativo la integración se concibe como la vinculación de los estudiantes con necesidades educativas especiales para desarrollar procesos de socialización e interacción con la demás población estudiantil. Aquí no se prioriza el ajuste razonable del currículo ni se establecen planes de seguimiento en torno a cómo el estudiante debe adquirir las competencias que los otros niños desarrollan comúnmente.

Al entender la integración desde el vínculo sociocultural del estudiante con las necesidades educativas especiales, se está descuidando los factores de aprendizaje y el desarrollo de los procesos de metacognición de dicha población estudiantil. “(...) se ha pasado del “paradigma de la integración” que supone a niños, niñas y jóvenes como portadores de necesidades educativas especiales -modelo que supuestamente estaría apuntando al déficit- al “paradigma de la inclusión (...)” (Sinisi, 2010, p., 12). En la anterior cita se conciben la integración y la inclusión desde la categoría de paradigma. Este último puede ser concebido como un punto de referencia para comprender la naturaleza de una problemática determinada. Así, la integración parte de la comprensión de una realidad y la toma de medidas parciales para la atención prioritaria de estudiantes con discapacidad y necesidades especiales. Es decir, es un primer paso desde el factor de la socialización e interacción con toda la comunidad educativa.

Finalmente, la inclusión se entiende como aquellos procesos en los cuales todos los estudiantes participan de la oferta educativa en condiciones de igualdad y equidad. Así, las cosas los estudiantes de grupos poblacionales diversos y que tengan alguna discapacidad o necesidad educativa especial, se les debe garantizar el servicio educativo en igualdad de condiciones que el resto de la población. Además, es deber del Estado, las entidades territoriales, los establecimientos educativos, la familia y la sociedad diseñar programas, estrategias, enfoques, metodologías y evaluaciones que garanticen el desarrollo de las competencias en las diferentes áreas según el currículo flexible y los ajustes razonables que establezcan los diferentes actores educativos. Como se decía en líneas anteriores, la inclusión implica un cambio de paradigma puesto que va más allá de la integración o la vinculación social. Interesa acá, la acogida del estudiante desde todo punto de vista. Así, el estudiante debe socializarse y adquirir las competencias según sus ritmos de aprendizaje.

Luego de haber abordado el marco legal colombiano en torno a políticas de inclusión en el país, y de haber explicado los conceptos claves para comprender el propósito de este ensayo científico, es importante hacer un análisis comparativo entre lo que dice el decreto 1421 de 2017 con la realidad y los procesos de ejecución que se adelantan en la esfera nacional. Para ello, surge, como categoría de análisis las barreras de aprendizaje en la medida que estos ayudan a comprender los dilemas y los problemas que se están presentando en lo que respecta al cumplimiento pleno del anterior decreto.

De esta manera, y en este apartado, se analiza cómo el marco normativo dista mucho de la realidad ya que las barreras de aprendizaje así lo demuestran.

Para desarrollar este análisis resulta pertinente abordar el concepto de barrera de aprendizaje. De esta manera, las “(...) barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la diversidad, en donde el alumnado con condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico, cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo” (Trujillo, et al., 2019). En este sentido, las barreras deben ser comprendidas como aquellos obstáculos que se presentan en la práctica educativa para el ejercicio de la diversidad plena. Se habla acá no solamente de las necesidades educativas especiales y discapacidades. También, se deben adherir otras variables dentro del cúmulo de la diversidad. Es decir, imaginarios étnicos, religiosos, culturales, sexuales, ideológicos, etc. Se aclara, también, que en Colombia la mayor dificultad radica en lo concerniente a la inclusión educativa desde la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Antes de abordar las barreras desde el enfoque de las necesidades educativas especiales, es menesteroso subrayar que en Colombia el factor de la violencia armada desemboca en otros tipos de violencia y desarrolla barreras sociales, migratorias, económicas, culturales, sexuales, etc. De esta manera, una primera barrera para el aprendizaje desde los ámbitos sociales y migratorios es el desplazamiento y el conflicto armado colombiano. Sin duda, es una barrera estructural y estatal que desencadena muchas otras barreras. En este orden, se observan cómo el conflicto interno desarrolla violencia de género y altas tasas de acceso carnal violento. Siendo esto una gran barrera

para el aprendizaje debido a los traumas psicológicos de las niñas y jóvenes que lo han padecido. También, los cambios culturales, debido a la variación brusca de tradiciones, costumbres y festividades que son reemplazadas a la fuerza por fenómeno del desplazamiento. Se suma a lo anterior, las variables en torno a la pobreza y la vulnerabilidad económica.

Desde la pedagogía, y con el ánimo de mitigar las consecuencias producidas por el conflicto armado y toda clase de violencias como barreras para el aprendizaje, es necesario construir prácticas educativas que prioricen el pensamiento crítico, la deliberación, el diálogo permanente y la paz. De esta manera, es valioso impulsar una propuesta que tenga como horizonte filosófico “distanciarse de las formas y concepciones hegemónicas, eurocéntricas, patriarcales, coloniales, racistas y capitalistas que invisibilizan los saberes populares; reclama la construcción de entramados relacionales de conocimiento y acción para la transformación, (...)” (Escobar y Ruíz, 2023, p., 4). En este sentido, la escuela debe cicatrizar las heridas del pasado partiendo de un discurso pluralista y democrático, en donde el trato de la memoria tenga como fin exclusivo la no repetición de dichas prácticas de violencia y de vulneración de los derechos fundamentales. También, el uso de pedagogías críticas y constructivistas permiten resaltar la importancia de la víctima.

Las barreras para el aprendizaje desde las necesidades educativas especiales y la discapacidad pueden dimensionarse desde varios factores. En un primer momento, se analiza las obstrucciones que tiene esta población educativa en su entorno escolar. Los

demás escolares con frecuencia generan procesos de aislamiento hacia estos estudiantes. Algunas veces de manera consciente u otras sin la más mínima intención. Esto se evidencia en casos concretos como los trabajos o actividades grupales en donde existe el criterio de la selección con base a quien sabe, lidera y al factor amistad. También en la apertura de los juegos. Son muy pocos los estudiantes que entablan relaciones de amistad o de lúdica con estudiantes que presentan discapacidad. Por tanto, y desde la pedagogía y la psicología educativa, se deben hacer grandes esfuerzos para sensibilizar a los estudiantes bajo los propósitos de la inclusión educativa.

Desde los docentes, existe la resistencia frecuente de no atender a esta población educativa por varias excusas o razones. Una de ellas es que no se sienten capacitados para desarrollar su práctica pedagógica con estudiantes que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales. Es decir, tienen la falsa creencia de que necesitan ser plenamente expertos para tratar con estudiantes diferentes y con algún tipo de discapacidad. Se escucha con frecuencia comentarios en torno a que deben existir centros especializados para la formación académica y el desarrollo de su derecho a la educación. Por tal razón, en sus imaginarios son más partidarios de la segregación que de la inclusión como principio dorsal de la educación. Ahora bien, existe el factor del tiempo y trabajo que se debe emplear para atender a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales. Es decir, estos estudiantes requieren mayor atención en la medida que necesitan un plan individual de enseñanza con sus respectivas estrategias metodológicas y de evaluación.

Se aclara que no todos los maestros rechazan las políticas de inclusión educativa. Sin embargo, existen maestros que, por sus carencias de metodologías para la inclusión y falta de disposición, se constituyen en barreras dentro de las comunidades escolares. De esta manera existen “(...) barreras asociadas a los/as docentes, se señala la carencia de: metodologías inclusivas, compromiso con la inclusión, disposición para participar en instancias de diálogo y reflexión, así como de iniciativa para el desarrollo profesional que les permita actualizar sus conocimientos” (Ulloa, et al., 2020). En este sentido, se resalta que algunos docentes aún no salen de su zona de confort y a su vez, siguen implementando prácticas y modelos pedagógicos tradicionales en las cuales las políticas de inclusión difícilmente tienen cabida. Ahora bien, y además de destacar el valor del compromiso y la apropiación de los modelos de educación inclusiva, resulta urgente que los maestros de Colombia se actualicen pedagógicamente.

La familia también puede constituirse en una barrera para el aprendizaje. Esto último se comprende en la medida que hay algunos padres de familia que no aceptan el estado de su hijo según la necesidades educativas especiales o discapacidad. Por lo general, recurren al maltrato y a la marginación de su hijo por no obtener los resultados académicos que esperan. Además, tienden a rechazar cualquier comentario o sugerencia que realiza el docente respecto a su diagnóstico pedagógico y valoración durante el proceso educativo. En estos casos, el estudiante resulta doblemente segregado en la medida que no se le acepta su condición individual. De esta manera, va a desarrollar episodios de frustración que serán lesivos para su crecimiento personal.

Además, también están los representantes legales que descuidan a sus hijos y adjudican la responsabilidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje a la escuela y sus docentes. Por tanto, es aquel que no asiste a las reuniones ni cumple los compromisos pactados en el PIAR o DUA.

Otra barrera para el aprendizaje es todo lo relacionado con el currículo y la implementación de este. Nieto y Moriña (2021) plantean barreras desde la implementación del currículo. Precisan que deben implementarse metodologías constructivistas centradas en y para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas metodologías deben ajustarse y diferenciarse según las particularidades de cada estudiante en las aulas de clase. También, plantean la urgencia de precisar los tipos de recursos para el desarrollo de dichos currículos flexibles. Es importante también, y según estos autores, postular contenidos más prácticos y que les permitan a los estudiantes desarrollar competencias para el desarrollo de su vida cotidiana. Finalmente, asimilan la construcción de diversos criterios de evaluación de corte integral que brinden la posibilidad de mirar la educación no desde la valoración. Es decir, la educación debe evaluarse como un proceso que implica fortalezas y retos para su mejora.

La infraestructura de la planta física de los establecimientos educativos también se constituye en una barrera para el aprendizaje. De esta manera, cuando no existen los insumos necesarios o mínimos para satisfacer la oferta educativa se está generando un obstáculo para la implementación de las políticas de inclusión. En consecuencia, y si por ejemplo no existen las estructuras físicas pertinentes para un estudiante en condición de

invalidez o materiales exclusivos para estudiantes con discapacidad auditiva o visual, desafortunadamente el estudiante se excluirá obligadamente del servicio educativo puesto que no existen las condiciones locativas para ofrecerlo. Además, se verá marginado en la medida que deberá buscar otro establecimiento educativo, que posiblemente se distancia de su sitio domiciliario.

Las políticas educativas en torno a la inclusión ya hacen parte del marco legal colombiano y se encuentran en el proceso de la implementación. Existe una normatividad actualizada que cada día se enfoca bajo los nuevos paradigmas que sobre inclusión se han planteado. En este sentido, resulta oportuno preguntarse debido a las prácticas y barreras de aprendizaje que se advierten, si el concepto de inclusión en Colombia es visto más como un ideal teórico o una práctica que enriquece las interacciones pedagógicas en las aulas de clase. En este sentido, también es válido cuestionar si el Estado colombiano, además de fijar un sistema de leyes y normas para visibilizar la inclusión educativa en el país, está priorizando un presupuesto económico adecuado para cumplir a cabalidad todas las metas y propósitos deseados. Lo anterior se menciona, puesto que existen presupuestos bajos para el sector educativo en general. Ahora bien, ¿cuánto de ese presupuesto le corresponde para la implementación de las políticas de inclusión educativa?

En estos procesos de implementación de las políticas educativas para la inclusión, se observa que durante la práctica se desarrollan factores más de integración y segregación. En este sentido, en el momento actual, ¿cómo se está concibiendo la

inclusión en Colombia desde la cotidianidad de la praxis educativa? De esta manera, se observa en las aulas de clase la vinculación de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad. Sin embargo, solamente desarrollan un proceso de socialización. Aun no se ha establecido políticas claras en torno a los currículos flexibles y cómo se debe priorizar las actividades, metodologías y procesos de evaluación que permitan avances significativos y el desarrollo de competencias en estos estudiantes. Surge acá el siguiente cuestionamiento, un tanto polémico, ¿la implementación de las políticas para la educación inclusiva en Colombia está generando aislamiento y segregación en las aulas de clase?

Los actores educativos son determinantes durante los procesos enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en las aulas de clase. Por tal razón, es válido mencionar algunas acciones que deben liderar desde sus respectivos roles. En el caso de los estudiantes resulta importante que trabajen de la mano de sus profesores competencias ciudadanas y habilidades emocionales y afectivas, que garanticen un proceso de sensibilización ante su relación con todo tipo de compañeros. En este sentido, el estudiante debe adquirir la noción de la diversidad como principio fundamental de la educación. Todo lo anterior desde el marco del respeto y la solidaridad. En el caso de los docentes es fundamente que se apresten a la categoría de las aulas diversas e incluyentes. Para lo cual, deben actualizar su saber disciplina y enfocar su labor profesional desde metodologías y programas para la inclusión. Además, es necesario que el docente tenga la suficiente voluntad para que, desde su vocación profesional, pueda aportar para la transformación educativa del país.

En el caso de las familias resulta valioso que exista un diálogo permanente entre estos con los docentes y directivos docentes. En este sentido, y desde las escuelas de padres, se debe capacitar a los padres de familia en los procesos de inclusión. Para ello, los docentes deben socializar el decreto 1421 de 2017 en dichas asambleas más la manera como la institución educativa incorpora los principios de la inclusión en su componente teleológico, curricular, disciplinario y sistema de evaluación. De esta manera, es posible que el padre de familia pueda adquirir mayor consciencia sobre las necesidades educativas de su hijo. Por otro lado, se deben diseñar las estrategias que permitan la asistencia de todos los padres de familia a esas asambleas. Se debe resaltar que la inclusión educativa obedece a la voluntad no solamente del Estado, los entes territoriales y los establecimientos educativos. También, es necesario contar con el acompañamiento y ayuda permanente de los padres de familia o representantes legales.

Una conclusión durante este ensayo científico fue la existencia de unas políticas para el desarrollo de una educación inclusiva. El hallazgo principal fue la configuración de un marco legal -decreto 1421 del 2017- en el cual se precisa cómo se concibe la educación inclusiva según el MEN y cuáles son las orientaciones generales o las líneas gruesas para hacer de la inclusión un hecho real en el país. En el anterior decreto se mencionan algunos conceptos importantes para dimensionar dicha política en términos de su aplicación. Los aportes en torno al PIAR, DUA, currículos flexibles, entre otros. Por otro lado, se postulan las acciones y deberes de todos los actores educativos durante dicho proceso. Se habla acá de las obligaciones que tienen los docentes, padres de

familia, instituciones educativas, secretarías de educación y el Estado encabezado por el MEN.

Por otro lado, este ensayo tuvo presente un marco conceptual para hacer la debida distinción de elementos claves para la comprensión y dimensión del problema en curso. Se mencionan las categorías teóricas de exclusión, segregación, integración e inclusión. Estas categorías permitieron comprender las políticas de inclusión educativa emanadas en el decreto 1421 de 2017, y, además, contrastarla con la realidad en lo concerniente a los procesos de implementación. De esta manera, y al entender cada una de ellas, se pudo discutir un análisis comparativo entre lo que dice la norma y lo que realmente se observa en la realidad. Para ello, se utilizó como categoría de análisis, y desde el apartado metodológico, las barreras de aprendizaje. En este caso, se consideró las barreras de aprendizaje como obstáculos que impiden el ejercicio pleno del servicio educativo desde la diversidad y la inclusión. Por tanto, se abordaron las barreras tanto estructurales como las presentes en la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Barrera, M. I. V. (2023). Intervención Social en contextos de conflictividad armada y construcción de paz. *Revista Trabajo Social*, (35-36), 2-11. DOI: https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Intervenci%C3%B3n+Social+en+contextos+de+conflictividad++armada+y+construcci%C3%B3n+de+paz&btnG=
- Calquin, C., Patuelli, K., y Lagos, R. (2022). Segregación escolar de estudiantes migrantes en escuelas de Santiago, Chile. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, (15), 1. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8924938>
- Camacho, C., y Domich, M. (2023). Política de inclusión educativa como fundamento del desarrollo humano en la educación, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1112-1133. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5386
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7182198>
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017. DOI: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Díaz, A., Bravo, C., y Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 265-290. DOI: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v22n34/0122-7238-rhel-22-34-00265.pdf>
- Duk, C. y Murillo, F. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13. DOI: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00011.pdf>
- García, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España¹. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 721-742. DOI: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yfmMtbLhDPPSDmNHhqthbnF/?format=html&lang=es>

- Hernández, E., y Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El ágora USB*, 16(2), 493-512. DOI: <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v16n2/v16n2a08.pdf>
- Muñoz, C. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 181-187. DOI: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660908016/574660908016.pdf>
- Murillo, F. y Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38, 727-750. DOI: <https://www.scielo.br/j/es/a/Wg7mK345N7ZDWzQXjv6f7wz/>
- Nieto, C. y Moriña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. DOI: <https://gredos.usal.es/handle/10366/147833>
- Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155. DOI: https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras_Covarrubias.pdf
- Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. DOI: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n2/0718-7378-rlei-14-02-191.pdf>