LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

El decreto 1421 en el sistema educativo colombiano: desafíos del docente para transitar de la integración hacía la verdadera inclusión

Alba Patricia Africano Morales[1]
Orcid: 0009-0004-4403-1121
E-mail:
aafricano@educacionbogota.edu.co
Secretaria de Educación de Bogotá
Colombia

Laura Milena Dottor Piraneque[2]
Orcid: 0009-0009-4573-8635
E-mail: mili.1109@hotmail.com
Secretaria de Educación de Boyacá-
Colombia

Recibido: 06/03/2026 **Revisado: 10/04/2026** **Aprobado: 15/05/2026**

RESUMEN

En Colombia, la educación inclusiva se constituye como un derecho fundamental basado en la equidad, conforme a la normativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sin embargo, persisten contradicciones respecto a su implementación, debido a las complejas realidades presentadas en el aula regular, donde el docente debe atender a la singularidad y diversidad en medio de grupos numerosos; donde concurren estudiantes con diferentes problemáticas psicosociales, además de la carencia de apoyos suficientes. El objetivo del presente ensayo consistió en realizar un análisis crítico sobre las limitaciones y posibilidades del ejercicio docente para transitar desde la integración hacia una verdadera inclusión, bajo el marco del Decreto 1421 de 2017. Metodológicamente, se ejecutó una revisión documental sistemática de fuentes primarias, investigaciones y el marco normativo; seguido de un análisis crítico respecto al tema. Dentro de los hallazgos cabe resaltar que en Colombia los modelos educativos para personas con discapacidad no han sido necesariamente consecutivos y excluyentes; por lo tanto, coexisten procesos de segregación e integración en lugar de inclusión efectiva. Asimismo, se evidenciaron condiciones limitantes que abarcan desde la resistencia al cambio hasta la insuficiente formación docente y un sistema educativo que promueve la homogeneidad. Grosso modo, las instituciones educativas ya disponen del qué hacer, pero presentan serias dificultades para establecer el cómo, esto a pesar de contar con estrategias como el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje

[1] ALBA PATRICIA AFRICANO MORALES
Docente orientador escolar de la secretaria de educación de Bogotá (Colombia). Magister en Educación de la Universidad de Chile https://uchile.cl

[2] LAURA MILENA DOTTOR PIRANEQUE
Docente de la secretaria de educación de Boyacá en el programa “Primera Infancia Feliz y Protegida” en el Municipio de Combita Boyacá (Colombia). Magister en Educación especial de la Universidad de la Rioja UNIR https://unir.edu.co

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

(DUA) y el instrumento PIAR, que resultan insuficientes dadas las condiciones laborales de los docentes, así como los requerimientos específicos y complejos que involucran a algunas discapacidades.

Palabras clave: Discapacidad, Educación inclusiva, integración escolar, Política educativa, Modelos de educación inclusiva.

The decreto 1421 in the colombian education system: teachers' challenges in moving from integration to genuine inclusion.

ABSTRACT

In Colombia, inclusive education is established as a fundamental right based on equity, in accordance with the regulations of the Ministry of National Education (MEN). However, contradictions persist regarding its implementation due to the complex realities within the regular classroom, where teachers must address individuality and diversity within large groups; classrooms where students with various socio-emotional challenges coexist alongside a lack of sufficient support. The purpose of this essay was to conduct a critical analysis of the limitations and possibilities of teaching practice in transitioning from integration toward true inclusion, within the framework of Decree 1421 of 2017. Methodologically, a systematic documentary review of primary sources, research, and the regulatory framework was performed, followed by a critical analysis of the subject. Among the findings, it is noteworthy that educational models for people with disabilities in Colombia have not necessarily been consecutive or mutually exclusive; consequently, processes of segregation and integration coexist instead of effective inclusion. Likewise, limiting conditions were identified, ranging from resistance to change to insufficient teacher training and an educational system that promotes homogeneity. Broadly speaking, educational institutions already possess the "what to do" but face serious difficulties in establishing the "how," despite having strategies such as the Universal Design for Learning (UDL) approach and the PIAR instrument, which prove insufficient given teachers' working conditions as well as the specific and complex requirements involved in certain disabilities.

Keywords: Disability, Inclusive Education, School Integration, Educational Policy, Inclusive Education Models**.**

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

Colombia es uno de los países latinoamericanos que evidencia mayores avances en la implementación del enfoque de educación inclusiva, presentando un fortalecido compendio de leyes que establecen responsabilidades gubernamentales e institucionales para el ejercicio de los derechos de personas con discapacidad, con el objetivo claro de derribar barreras de tipo administrativo, pedagógico, actitudinal y ambiental. De acuerdo con el Ministerio de Educación nacional (2022) la educación inclusiva promueve:

> La eliminación de las brechas asociadas a condiciones de inequidad, así como de las formas de discriminación para la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida desde la educación, son dos de los propósitos trazados en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. La consolidación de una educación inclusiva es en este sentido uno de los caminos para la consecución de una sociedad más equitativa y justa para todos. (p.31)

En este escenario, la educación inclusiva implica un compromiso de la sociedad en general, que trascienda las disposiciones legales y abarque transformaciones paradigmáticas, éticas y culturales que sirvan como base para generar cambios en las prácticas pedagógicas, las estrategias didácticas, en el currículo y los procesos evaluativos. Sin embargo, en la actualidad se evidencia una brecha entre los avances normativos y las realidades educativas, que se hace evidente en la falta de capacidad instalada para posibilitar la participación plena, el desarrollo de habilidades y la promoción dentro de los diferentes niveles educativos de los estudiantes con discapacidad.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

Por consiguiente, vale la pena reflexionar respecto a las experiencias de los docentes para transitar desde la integración hacía una inclusión escolar efectiva, que se ajuste a las necesidades de los estudiantes dentro del marco de una educación de calidad. Es en el aula donde niños, niñas y adolescentes experimentan con mayor intensidad, situaciones de inclusión, segregación o discriminación. Asimismo, el docente enfrenta el desafío de responder a los procesos de enseñanza para todos, reconociendo la singularidad y diversidad de sus estudiantes, para lo cual es indispensable contar con formación y concienciación frente al uso de recursos y estrategias metodológicas consecuentes con la educación inclusiva.

Desde esta perspectiva surge el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes para transitar de la integración hacía la inclusión educativa en el contexto del decreto 1421? En atención a esta pregunta, el presente ensayo tiene como objetivo generar un análisis crítico sobre las limitaciones y posibilidades del ejercicio docente, frente a los requerimientos de una educación que responda a la neurodiversidad y discapacidad dentro de la reglamentación de dicho decreto, teniendo en cuenta los modelos educativos que se han desarrollado a través de los años, las tensiones entre los fundamentos legales, la implementación y las realidades educativas.

Así mismo, a nivel metodológico se realizó una búsqueda sistemática de fuentes primarias que permitió comprende este fenómeno educativo, tomando como punto de partida los antecedentes históricos de la inclusión escolar, en el contexto colombiano y los diferentes paradigmas bajo los cuales se sustentaron y establecieron disposiciones

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

legales, para la atención de personas con discapacidad. De igual forma, los modelos educativos que se han implementado dentro de la oferta educativa para esta población, pasando por la segregación, la integración y en la actualidad la inclusión. En esta línea, se revisaron investigaciones y artículos científicos recientes sobre la realidad actual del proceso de inclusión educativa y documentos normativos, con el fin de identificar consistencias, divergencias, vacíos y en general aportes respecto al tema.

Posteriormente, se aplicó un análisis crítico de los documentos para profundizar en el tema del presente ensayo, lo cual permitió identificar algunos hallazgos. En primera instancia, se resalta el marco normativo que sustenta la educación inclusiva en Colombia, los avances alcanzados a través del tiempo en cuanto al establecimiento de derechos para los estudiantes con discapacidad; a pesar de estos, persiste de forma soterrada prácticas pedagógicas segregacionistas, sustentadas en falta de capacitación docente, apoyos insuficientes y condiciones laborales de los maestros que dificultan y complejizan la implementación de una educación inclusiva de calidad.

Como se mencionó anteriormente, para profundizar en la comprensión del asunto del presente ensayo, se iniciará con el recorrido histórico de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. Al respecto, Yarza (2010) explica como en el siglo XIX se consideraba a esta población como “ineducables”, es decir, personas incapaces de aprender, por lo que la reforma instruccionista de 1870 aunque universalizó la educación básica primaria, excluyó a los niños en condición de discapacidad (sordos, ciegos, discapacidad intelectual, entre otros) por considerar que eran incapaces de recibir

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

instrucción común. Por su parte la Legislación de 1903 – 1904 (Ley 39 de 1903 y Decreto 491 de 1904) estableció que la educación estaba dirigida a niños y jóvenes “aptos” y aquellos que presentaban alguna condición, eran excluidos por considerarse “ineducables”.

En relación con ello puede apreciarse que en aquella época se consideraba que la educación era para aquellos que se observaban “normales”, que podían ser útiles y mantener el orden social aspirado, los demás no tenían la posibilidad de desarrollar otras habilidades que les permitiera construir su proyecto de vida. Predominaba un despojo de sus derechos constitucionales fundamentales, como el derecho a la vida, se les negaba un trato digno, eran sometidos en algunos casos al encierro, el maltrato, el abandono y en otros casos a la exclusión de su núcleo familiar.

Es preciso aclarar que el objetivo de someter a los considerados “anormales” al encierro y el destierro, era la pretensión de cuidar los bienes públicos o privados de la “gente de bien”, Yarza (2010). Algo que suena por demás inhumano y que impactaba en las psiquis de los ciudadanos, generando en el inconsciente colectivo un temor y rechazo a tener entre los miembros de las familias a una persona en condición de discapacidad, porque provocaba vergüenza y hasta perdida de prestigio, en especial en aquellos que ostentaban pertenecer a la clase social privilegiada.

Sin embargo, las sociedades se transforman y en el caso de Colombia se copian modelos educativos de otros países más desarrollados, como los europeos en los años veinte y treinta, para el caso en particular Francia, Bélgica y Suiza. Es así como se

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

importó un modelo higienista (médicos – psiquiatras) que produjo el cambio de paradigma, a partir del cual se consideró que las personas en condición de discapacidad podrían "rehabilitarse", por tanto, el "anormal" pasa de ser ineducable a sujeto de intervención, Yarza de los Ríos (2010). Dicha rehabilitación era el condicionante para ser reconocido como miembro de la sociedad, esto dependiendo del éxito alcanzado, de lo contrario la persona seguiría aislada.

Según se evidencia, para esa época no se puede hablar de educación inclusiva, se trataba de un sistema que buscaba identificar a los estudiantes que presentaban barreras en el aprendizaje, algún tipo de discapacidad, problemas de conducta, u otra condición que limitaran su capacidad funcional, para estigmatizarlos y "habilitarlos" sacándolos de la escuela porque limitaban el avance de aquellos que eran considerados aptos. Para tal fin, los médicos se dirigían a las instituciones educativas, valoraban los estudiantes con fichas antropométricas y de esta manera diferenciaban a quienes presentaban un retraso pedagógico de aquellos retrasos biológicos/ patológicos para direccionarlos a centros de rehabilitación, en donde el modelo educativo se focalizaba exclusivamente en las diferentes terapias.

Los niños, niñas y jóvenes que presentaban "retraso pedagógico (leve)", entre los que se encontraban quienes aprendían a un ritmo lento, transitaban a aulas diferenciales para aprender un oficio; quienes tenía problemas de conducta y además eran pobres, debían ir a reformatorios para enseñarles moral y buena conducta, aquellos cuya condición era patológica/ biológica irreparable, debían ir a la casa o un asilo por ser

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

considerados un estorbo y hasta un peligro para la sociedad, porque el hecho de no ser "apto" como los demás, definía su plan de vida.

Desde este panorama, la vida o más bien, la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad era precaria, aunque pareciera que se les respetaban algunos de sus derechos, como el de la educación, el fin no era que ellos y ellas tuvieran una formación para integrarse a la sociedad y ser productivos explorando sus potencialidades, en el fondo se trataba de generar condiciones para favorecer a quienes tenían una mejor proyección, desde esa perspectiva se trataba de una exclusión soterrada de buenas intenciones.

Por otra parte, si en la actualidad frente a una condición de salud, varios médicos pueden determinar diferentes diagnósticos, es difícil imaginar la confiabilidad de una ficha antropométrica y aunque en algunos casos se utilizaban test psicométricos para determinar la capacidad intelectual (CI), es claro que las condiciones previas de los estudiantes pueden llegar a afectar confiabilidad de la prueba y . Todo esto sin revisar a fondo la formación que para la época los médicos y pedagogos tenían sobre la discapacidad, la neurociencia y en general de las diferentes rutas de aprendizaje.

Es necesario aclarar que en Colombia los enfoques para tratar a las personas en condición de discapacidad no fueron necesariamente consecutivos y excluyentes. El paradigma higienista y de defensa social, ya abarcaba la idea de la "rehabilitación" con el fin de separar a los "anormales" de los "normales", consecuentemente, el paradigma de la rehabilitación adoptado desde los años cuarenta a los noventa se centró en la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

"rehabilitación", con el fin de arreglar al "deficiente". De acuerdo con Yarza (2010), en esta época "La educación es introducida como tratamiento, terapéutica, corrección y curación de las anormalidades corporales, mentales y morales" (p.122). A partir de esta perspectiva surgen los institutos para niños ciegos, sordos, con parálisis cerebral, entre otros.

En los años cuarenta y cincuenta se puso en auge el fenómeno de la "psicometrización" con la apertura del Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional de Colombia, fundado el 20 de noviembre de 1947, según Ardila (2013), a partir de entonces se formalizó la clasificación científica por medio de la aplicación de pruebas estandarizadas (test) que ubicaban a las personas en escalas de acuerdo con la puntuación obtenida en los mismos (retrasados, débiles, escolarizables). De esta manera, los no aptos para la escolarización eran remitidos a instituciones de educación especial.

Posteriormente, el Estado crea la División de Educación Especial (1968) mediante el decreto 3157 del Ministerio de Educación Nacional, creando los institutos de Educación Especial de carácter público con enfoque terapéutico no pedagógico. A partir de esta normativa el Estado asume la responsabilidad de aquellos que eran considerados "anormales", no obstante, se continuaba desconociendo la posibilidad de integrar y educar a estas personas, persistía la idea de la rehabilitación bajo parámetros clínicos como prioridad dejando de lado la posibilidad de aprendizajes para una vida digna y con proyección.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

Seguidamente, durante el transcurso de los años setenta y ochenta, con la influencia de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y más puntualmente, el informe de Warnock (1978), en Colombia se proclama el decreto 088 de 1976 mediante el cual se reconoce la Educación Especial dentro del sistema formal, es decir, los niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad deben recibir formación académica, no solo atención terapéutica, lamentablemente, se continuó bajo un enfoque de segregación, en la medida en que realmente no eran integrados al aula regular, además, se carecía de directrices y recursos para ejecutar el decreto.

Dos décadas después, se inicia la reglamentación de la integración de personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, síquico, cognitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, de acuerdo con la Ley 115 de 1994. En secuencia, se crearon las Aulas de Apoyo y las Unidades de Atención Integral (UAI) promulgadas por medio de decreto 2082 de 1996; para ese entonces se buscaba que los estudiantes en condición de discapacidad estuvieran “escolarizados” pero no directamente en las aulas de clase regular, sino en aulas especializadas, siendo una paradoja de la integración.

A pesar del avance en el nuevo modelo de integración escolar, es claro que la escuela no estaba preparada para la atención de esta población y, en consecuencia, como lo refiere Parra Dussan (2010) “La intolerancia de éstas hacia la diferencia y presencia de dificultades como problemas de comportamiento, discapacidades de

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

distinto tipo, inadaptación social y otros problemas, hicieron que fueran concentrados en los Centros Especiales", (p.76). No puede atribuirse la responsabilidad a las instituciones educativas, porque en ese momento los docentes no recibían la capacitación requerida para brindar un servicio acorde a las necesidades de los estudiantes, situación que ameritaba una inversión sustancial en capacitación y adquisición de apoyos físicos y humanos.

Desde esta perspectiva, eran los estudiantes quienes debían adaptarse a la escuela, de no lograrlo como se dijo anteriormente, eran remitidos al Aula de Apoyo o Aula Especializada dentro del colegio regular, que además tenía como requisito la exigencia de un diagnóstico clínico. Aun así, se pasó de la segregación total a una integración parcial, donde se modificó hasta el uso del lenguaje acuñando el termino Necesidades Educativas Especiales (NEE). En ese momento la mayoría de las instituciones educativas no contaban con docentes de apoyo pedagógico y la figura de mediación para aquellos estudiantes que presentaban discapacidad múltiple era inexistente.

Ahora bien, el auge de la globalización y el impacto de las diferentes redes de comunicación a través de las cuales se divulga exige y comparten ideas, favoreció el reconocimiento de sus derechos y por ende la educación para personas con discapacidad, en la medida en que dejo de ser un tema tabú y se puso en escena. Es así como en Colombia a partir de la ratificación del convenio con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (CDPD)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

en 2006, el Estado se compromete públicamente a pasar de una educación para la rehabilitación y la segregación disfrazada de “integración” a la inclusión educativa.

En consecuencia, en Colombia el Estado promulgó la Ley Estatutaria 1618 de 2013 que le exige a al sistema educativo, de salud y laboral, reorganizarse para ser garante de los derechos de las personas con discapacidad. En su artículo 11 la ley es clara en exigirle a las instituciones educativas el acceso, es decir, no se pueden negar el cupo por condición de discapacidad; la permanencia que implica hacer debidos procesos para evitar que los estudiantes deserten del sistema educativo por falta de la implementación de ajustes razonables para esta población (Congreso de la República de Colombia, 2013, art. 11).

El decreto 1421 de 2017 reglamenta la educación inclusiva, por medio del cual se establece que la promoción no es uniforme, debe obedecer a los procesos individuales y contemplar el proyecto de vida de los estudiantes. Como herramienta fundamental se plantea el uso de los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR), en ellos se plasman los ajustes razonables, con el ánimo de facilitar el avance de los estudiantes por los diferentes niveles escolares, teniendo en cuenta los ritmos y receptores de aprendizaje, al igual que sus intereses y habilidades.

En ese mismo sentido, se promueve el uso del enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) a partir del cual se busca establecer estrategias pedagógicas que faciliten la adquisición de conocimientos y habilidades, usando los diferentes receptores de aprendizaje (visual, oral, quinestésico, entre otros). Con la implementación del

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

enfoque DUA y los PIAR se busca que los estudiantes con discapacidad tengan una trayectoria escolar exitosa, sin embargo, es claro que en ocasiones este proceso se queda en el acceso y la permanencia del estudiante, por múltiples factores, como la sedimentación de prácticas usadas en la década pasada (rehabilitación, integración, segregación), la falta de capacitación docente, de apoyos físicos y tecnológicos suficientes, entre otros.

Es decir, actualmente existe a nivel normativo leyes, decretos y lineamentos bajo los cuales se pretende garantizar una educación inclusiva de calidad para los estudiantes con discapacidad, sin embargo, persisten tensiones entre los sustratos legales y las realidades de la escuela. Al respecto, Díaz – Piñeres et el (2020), expresa:

> La evidencia empírica comprueba que la concepción limitada y dificultades inherentes a los procesos de inclusión educativa no solo están plasmadas en el papel, sino que también se ven reflejadas en términos prácticos dentro de las aulas. En la actualidad, el proceso se encuentra en la intersección entre la integración escolar y la inclusión escolar, por lo que dicho proceso suele entenderse como el simple acto de tener niños y niñas con necesidades educativas, es decir, que presenten dificultades respecto a sus demás compañeros para acceder a los conocimientos que deben dominar de acuerdo con su edad o grado escolar, razón por la cual requiere apoyos especializados; sin embargo, los estudiantes a los que se les atribuyen tales necesidades educativas son habitualmente categorizados dentro de un espectro limitado de discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, considerándose erróneamente que aquellos pertenecientes a dicho espectro son los únicos que necesitan tales apoyos. (p.268)

Es preciso dirigir la atención a las aulas de clase para observar las dificultades para transitar de la integración hacía la verdadera inclusión. Aunque en la actualidad las

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

instituciones educativas tienen prohibido negar el cupo a estudiantes con discapacidad, ello no es garantía de recibir una atención de calidad, lo cual implicaría contar con una serie de condiciones que permitan ambientes que favorezcan la adquisición de aprendizajes, el desarrollo de habilidades y el avance en los diferentes niveles educativos. Al respecto Díaz – Piñeres et al (2020), expresan: “la falta de capacitación, sumada al desconocimiento de prácticas pedagógicas actualizadas, limita la calidad educativa” (p.283). En consecuencia, con alta frecuencia se observa que estos estudiantes son “integrados” al aula regular, en condiciones de precariedad, no solo en cuanto aspectos de infraestructura, también en relación con las prácticas pedagógicas que no favorecen la diversidad y la equidad.

En este orden de ideas, lograr que los estudiantes con discapacidad alcancen su mayor desempeño, es una responsabilidad social que está recayendo fundamentalmente en los docentes, una tarea compleja que de acuerdo con, Echeita y Sandoval (2002) “no puede descansar en el viejo esquema de <<un grupo, un profesor>>, ni tampoco en el más moderno, pero igualmente ineficaz de <<más profesores de apoyo>>, si su trabajo básico consiste en hacerse cargo […] de los alumnos etiquetados como especiales” (p.42). Desde esta perspectiva se requiere de cambios estructurales desde las políticas educativas que, aunque promueven una educación inclusiva, su estructura está diseñada para la homogenización; por esto existen estándares educativos y pruebas estandarizadas (SABER) que están diseñadas para la heterogeneidad, aunque que se disfracen de inclusivas por medio de la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

caracterización de la población y el ajuste de las pruebas, que finalmente no es consecuente con el modelo en cuestión.

Además, ese compromiso también debe provenir de toda la comunidad educativa, por consiguiente, desde el marco del horizonte institucional y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) tendría que eliminarse las barreras para una educación inclusiva efectiva. Ahora bien, en el contexto escolar colombiano, en especial en las instituciones públicas, donde por lo regular un grado escolar cuenta con un promedio de treinta a cuarenta estudiantes en ciudades capitales como Bogotá o en el sector rural donde se implementa el programa de Escuela Nueva, en el cual, un mismo profesor orienta clases para diferentes grados escolares, vale la pena preguntarse ¿Cómo logra desarrollar una educación realmente inclusiva?, bajo estas condiciones ¿en el aula de clase existe inclusión o integración?

En relación con lo anterior, desde la perspectiva del Decreto 1421, para implementar de manera efectiva la educación inclusiva, el docente cuenta con la ayuda del enfoque DUA y para los estudiantes con discapacidad o trastornos del aprendizaje el instrumento PIAR. Frente al DUA, es interesante reflexionar sobre el alcance de este enfoque dentro de las complejas dinámicas escolares en los contextos actuales; ¿tiene este enfoque la capacidad de responder al universo de realidades y necesidades individuales que se presenta en un mismo grado escolar?, las cuales subyacen de problemáticas socioemocionales, conductuales, pobreza, exclusión social, y por

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

supuesto las discapacidades, los trastornos de aprendizaje y capacidades y/o los talentos excepcionales.

Para no ir más allá, basta con detenerse a pensar en un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que es matriculado en un aula regular con treinta o cuarenta compañeros, todos ellos únicos y diversos. En este escenario, el docente planea y ejecuta su clase desde el DUA, hace uso de diferentes recursos digitales, visuales y kinestésicos, los cuales pueden resultar contraproducentes para un niño que necesita poca estimulación y situaciones predecibles que no le generen una crisis comportamental. Al respecto, Quinzo et al (2024) manifiestan que, “En algunos contextos, la falta de personalización y el enfoque superficial en la aplicación del DUA puede llevar a niveles de participación limitados” (p.10235). En este orden de ideas, para el niño TEA que no tolera la intensidad del sonido de las expresiones verbales de sus compañeros, tampoco algunos sonidos audiovisuales, que además podrían no ser de su interés, requerirían una intervención personalizada, lo que implicaría una adecuación del contexto.

Pues el docente no solo atiende a las necesidades del niño TEA, sino que debe velar por los estudiantes neurodiversos que encarnan diferentes problemáticas. En consecuencia, si la efectividad del DUA está directamente relaciona con una planeación “personalizada”, que responda a las necesidades individuales de los estudiantes, implicaría una sobrecarga laboral inevitable, en especial si la labor docente se ejerce en instituciones con grupos numerosos, condición que no sólo limitaría la efectividad del

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

DUA, sino que afectaría el desempeño académico de los estudiantes, (Quinzo et al., 2024). De igual forma, la salud del docente y su capacidad de afrontar los desafíos de una sociedad en constante cambio, por lo tanto, se requiere de unas condiciones laborales y apoyos que hagan posible una implementación del DUA eficiente.

Por otra parte, el docente cuenta con los PIAR que son una herramienta pedagógica para facilitar la implementación de los ajustes razonables, el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad o trastornos. En este documento se fijan los objetivos de aprendizaje, las barreras (comunicativas, físicas, didácticas o actitudinales), en consecuencia, los ajustes específicos (materiales, evaluación, metodología), se incluyen también los compromisos en corresponsabilidad entre la escuela, la familia y el estudiante. Por lo tanto, su elaboración requiere un trabajo articulado entre el docente de aula y/o docentes de las diferentes asignaturas, orientador escolar, familia y el docente de apoyo pedagógico. En relación con ello, Marulanda y Collazos (2024) expresan:

> En los datos recabados en este estudio llama la atención que, pese a que los PIAR se diseñan en diversos establecimientos del país, estos se realizan principalmente si los estudiantes con discapacidad cuentan con un diagnóstico médico y están a cargo, la mayoría de las veces, del docente o la docente de apoyo pedagógico y/o del orientador u orientadora escolar. Este hallazgo, que ratifica otros previos (Avendaño y Rojas, 2021; Baquero y Sandoval, 2020), pone en evidencia un reto importante para el sistema educativo colombiano: desarrollar apuestas interdisciplinarias que impliquen y convoquen a todas y todos los docentes (p. 75).

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

Del mismo modo, es necesario que en las escuelas se gestionen espacios para la capacitación docente, donde se sensibilice respecto a la importancia de la formulación de los PIAR y su implementación, de tal forma que estos dejen de ser un elemento meramente burocrático y una carga laboral para los docentes de apoyo pedagógico o docentes en general. En este sentido, no se puede negar que, a pesar de los esfuerzos por promover una educación inclusiva, persisten condiciones limitantes que van desde las barreras personales para asumir cambios y afrontar los retos de la diversidad, la falta de formación docente y un sistema educativo que continúan homogenizando porque se encuentran en conflicto entre las disposiciones normativas y las realidades educativas.

Es así como, las instituciones educativas ya disponen del qué hacer, pero presentan serias dificultades para establecer el cómo, sobre este aspecto, Guerra (2025) expone como a pesar de contar con un marco conceptual sólido, “las instituciones enfrentan dificultades para operacionalizar obligaciones complejas como los ajustes razonables, el diseño universal de aprendizaje y los planes de Ajustes Razonables (PIAR)” (p.161). Es decir, es posible que en algunas instituciones los docentes a nivel conceptual conozcan los PIAR y el DUA, pero evidencien dificultad para ponerlos en prácticas debido a las dinámicas que se generan en el aula. Aunado a esto, para alcanzar una inclusión efectiva, se requiere de herramientas que permitan su operacionalización a nivel transversal desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), considerando el enfoque y el modelo pedagógico para el desarrollo de las planeaciones del aula.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

Si bien no existen fórmulas mágicas y el decreto 1421 es relativamente nuevo y las instituciones educativas se encuentran todavía en procesos de acomodación, para desarrollar una verdadera educación inclusiva, resulta relevante escuchar las voces de los docentes de aula regular y por supuesto de los docentes de apoyo pedagógico, quienes a partir de su experiencia IN SITU, pueden develar cómo se está llevando a cabo esa transición de la integración hacía la inclusión de estudiantes con discapacidad. Por consiguiente, no se trata de promulgar nuevas leyes, decretos o resoluciones; se trata de hacer una evaluación y análisis de las tensiones vigentes y buscar mejorar las condiciones existentes, porque en Colombia se pensó en las normas más que en los contextos.

Al respecto, se debe considerar la crítica situación generada a partir de la decisión de la Secretaría de Educación de Bogotá respecto al cierre o “transformación” de las aulas de apoyo especializadas en diciembre de 2025, que generó inconformidad por parte de padres de familia y cuidadores de niños con discapacidad, por considerar que era una decisión que atentaba contra los derechos de sus hijos al contar con una educación acorde con sus necesidades (Largo, 2025). Estas aulas especializadas atienden a estudiantes con discapacidades múltiples, trastornos del espectro autista profundo y discapacidades cognitivas marcadas, para quienes la integración en un aula regular resulta en algunos casos intolerable y aunque el tránsito a aula regular se justifica, bajo la premisa de la eliminación de la segregación; es necesario comprender que se

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

requieren de condiciones previas, así como también de apoyos acordes a las necesidades de esta población con requerimientos altamente complejos.

Asimismo, en una entrevista realizada por el periodista Johan Manuel Largo, al concejal Andrés Onzaga, quien convocó una Subcomisión de Vigilancia y Control para hacer seguimiento a los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad en Bogotá, señaló:

> Los hallazgos son profundamente preocupantes: aulas regulares sin condiciones reales de inclusión, sobrecupo, falta de apoyos, infraestructura inadecuada, docentes sin formación suficientes en educación inclusiva, ausencia de profesionales como terapeutas e intérpretes, y desarticulación total en procesos de transición. Incluso hemos visto retrocesos en el aprendizaje de estudiantes. (Largo, 2026, s/n)

Desde esta perspectiva es imperativo abrir el debate y generar reflexiones que permitan una comprensión amplia de las implicaciones de una verdadera educación inclusiva para el contexto colombiano, que no se quede estancada en la integración y que trascienda a la anhelada calidad educativa. Para ello es necesario pensar en las condiciones mínimas para alcanzar dicho objetivo, en este sentido, el Estado debe brindar los recursos financieros requeridos, proveer los apoyos suficientes, generar cambios profundos en las condiciones laborales de los docentes (disminuir el número de estudiantes por aula, por ejemplo), ente otros. Junto con ello, es justo preguntarse si la inclusión educativa se limita exclusivamente al aula regular o si la funcionalidad humana es tan compleja que no puede estandarizarse y son necesarios otros escenarios educativos que respondan a la diversidad.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

Cabe aclarar que no se trata de volver a los antiguos modelos de educación para personas con discapacidad, por el contrario, con el fin de garantizar el derecho de todos a la educación, desde una perspectiva flexible, equitativa y aterrizada a las complejas condiciones generadas por ciertos diagnósticos. Se hace urgente pensar unos ambientes escolares alternos, que favorezca el bienestar del estudiante y que no lo fuerce a una inclusión o "integración" en cuatro paredes o en condiciones que deterioren su bienestar y limiten el desarrollo de su proyecto de vida, al imponerles de manera exclusiva un modelo académico rígido.

En definitiva, la evidencia científica obtenida a través de diversos trabajos de investigación, artículos científicos y hallazgos realizados por instituciones como el Concejo de Bogotá, demuestran que la inclusión educativa de personas con discapacidad se encuentra en proceso, paralelamente en crisis debido a la carencia de condiciones mínimas para su implementación. Además, no se puede responsabilizar de forma implícita al docente de aula regular de su ejecución, como tampoco se puede reducir su operatividad al uso del enfoque DUA y el instrumento PIAR, adicionalmente, es importante reconocer que el modelo de educativo colombiano, está diseñado para atender a la homogeneidad y requiere de un cambio estructural para responder a la diversidad y la modernidad.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

Referencias

Ardila, R. (2013). Historia de la psicología en Colombia. *Editorial El Manual Moderno*.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023, abril). *El diamante del cuidado frente a la experiencia de la discapacidad en Colombia: una aproximación a los requerimientos diferenciales de las personas con discapacidad y de sus cuidadores en 2021* (Nota CASEN). https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas-casen/abril- 2023-DiscapCuidadores.pdf

Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C. y Sierra Delgado, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265-290. https://doi.org/10.19053/01227238.9823

Echeita Sarrionandía, G., y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327/re327-03.html

Guerra Fernández, K. (2025). La operacionalización del Decreto 1421 de 2017: una propuesta de matriz institucional para la implementación efectiva de la educación inclusiva en Colombia. *Revista DIALOGUS*, (16), 161-177. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i16.1805

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 286- 309 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

Largo, J. M. (2025, 09 de diciembre). La decisión de “eliminar” 12 aulas de apoyo para niños con discapacidad provoca crisis educativa y protestas en Bogotá. *Infobae.* https://www.infobae.com/colombia/2025/12/09/la-decision-de-eliminar-12-colegios-de-apoyo-a-ninos-con-discapacidad-provoca-crisis-educativa-y-protestas-en-bogota/

Largo, J. M. (2026, 08 de abril). Concejal cuestionó la inclusión forzada de estudiantes con discapacidad en Bogotá: denunció falta de garantías tras cambio de aulas de apoyo. *Infobae.* https://www.infobae.com/colombia/2026/04/08/concejal-cuestiono-la-inclusion-forzada-de-estudiantes-con-discapacidad-en-bogota-denuncio-falta-de-garantias-tras-cambio-de-aulas-de-apoyo/

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. No. 48.717. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081

Marulanda Páez, E., y Collazos Aldana, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos: un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología desde el Caribe, 41*(3), 53-79. https://doi.org/10.14482/psdc.41.3.369.015

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. [Nota técnica]. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/inclusion_y_equidad_hacia_la_construccion_de_una_politica_de_educacion_inclusiva_para_colombia.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. [Documento de referencia]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743

Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf

Quinzo Guevara, J. I., Llanos Orellana, A. R., Zamora Farias, A. D., Zarria Quinaucho, R. E., & Zarria Soto, C. P. (2024). Diseño universal de aprendizaje (DUA): estrategias para la inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 10216-10240. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13166

Ospina López, A., Saldarriaga, O. y Sáenz Obregón, J. (1993). Inspección, médico escolar y escuela defensiva en Colombia 1905-1938. *Revista Educación y Pedagogía,* *5*(10-11), 147-155. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5705/5125

Yarza de los Ríos, A. (2010). 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, 22*(57), 111-129. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7364/6814

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6743