

ANÁLISIS REFLEXIVO SOBRE LA ADOPCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA OFICIAL COLOMBIANO

Carlos Eduardo Triana Salazar¹
Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4748-1485>
E-mail: tricar2012@hotmail.es
Doctorando en Education
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador (Upel-Rubio)
Venezuela

Elsy Andrea Najar Molina²
Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9143-0172>
E-mail: andreanajmol@gmail.com
Doctorando en Education
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador (Upel-Rubio)
Venezuela

Recibido: 15/01/2026

Revisado: 20/02/2026

Aprobado: 25/03/2026

RESUMEN

Este ensayo muestra un recorrido de las políticas públicas adoptadas e implementadas para garantizar la educación inclusiva en Colombia, los principios, objetivos y elementos fundamentales generados para materializarlo en las Instituciones Educativas Oficiales. Su objetivo fue analizar las políticas públicas que amparan la educación inclusiva a nivel nacional y su impacto en el sistema oficial; así como las orientaciones que encaminan su implementación en las escuelas, el papel que desempeñan los actores principales y generar algunas propuestas que refuercen la cultura inclusiva para garantizar la justicia y la calidad educativa. En el marco de garantizar, el acceso, la permanencia y la calidad educativa para todos los estudiantes, sin discriminación, promoviendo su desarrollo y participación en los entornos escolares, este estudio aborda componentes teóricos a ser tenidos en cuenta como estrategia institucional para el desarrollo de la inclusión escolar, entre las cuales se incluyen políticas para la inclusión escolar, prácticas educativas incluyentes y cultura inclusiva. Además, expone un escenario de participación de los miembros que componen la comunidad educativa (directivos docentes, docentes, docentes orientadores, estudiantes, familias y comunidad) para su adopción, aplicación, desarrollo y seguimiento exitoso. Los hallazgos evidencian los avances de las políticas educativas de inclusión a nivel normativo y discursivo, pero aún con inconsistencias y brechas en su implementación en las instituciones educativas oficiales. Las conclusiones destacan la importancia del rol del docente, su preparación y capacidad de propiciar una cultura

¹ Carlos Eduardo Triana Salazar, labora en la I. E. Diosa Chía, Colombia, docente de matemáticas de secundaria, Magister en Proyectos Educativos Mediados por TIC de la Universidad de la Sabana.

² Elsy Andrea Najar Molina, labora en la I.E. Diosa Chía, Colombia, docente de humanidades de secundaria, Magister en Psicopedagógica de la UNIR.

inclusiva, así como el acompañamiento de las instituciones, la disponibilidad de recursos y la aceptación de la diversidad.

Palabras clave: Políticas Públicas, Inclusión Educativa, Prácticas Educativas Incluyentes, Cultura Inclusiva; Sistema Oficial Colombiano.

REFLECTIVE ANALYSIS ON THE ADOPTION AND IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION POLICIES IN THE COLOMBIAN OFFICIAL SYSTEM

ABSTRACT

This essay presents an overview of the public policies adopted and implemented to guarantee inclusive education in Colombia, describing the principles, objectives, and fundamental elements developed for their implementation in public educational institutions. Its objective was to analyze the public policies that support inclusive education at the national level and their impact on the public education system, as well as the guidelines that direct their implementation in schools, the role of key stakeholders, and to generate proposals that strengthen an inclusive culture to guarantee equity and quality education. Within the framework of guaranteeing access, retention, and quality education for all students, without discrimination, and promoting their development and participation in school environments, this study addresses theoretical components to be considered as an institutional strategy for the development of school inclusion. These components include school inclusion policies, inclusive educational practices, and an inclusive culture. Furthermore, it outlines a framework for the participation of all members of the educational community (school administrators, teachers, counselors, students, families, and the community at large) in the adoption, implementation, development, and successful monitoring of inclusive education policies. The findings demonstrate progress in inclusive education policies at the regulatory and discursive levels, but also highlight inconsistencies and gaps in their implementation within public educational institutions. The conclusions underscore the importance of the teacher's role, their preparation, and their ability to foster an inclusive culture, as well as the support provided by institutions, the availability of resources, and the acceptance of diversity.

Keywords. Public Policies, Educational Inclusion, Inclusive Educational Practices, Inclusive Culture; Colombian Official System.

1. Introducción

Todos los seres humanos son diversos en preferencias, capacidades, limitaciones, pensamientos, sentimientos, conocimientos, etc., lo cual no deja de ser un regalo de la vida, porque permite la posibilidad de compartir, aprender, conocer y enriquecer el intelecto a partir de las experiencias propias y de otros. Por consiguiente, poner resistencia a esta diversidad representaría un rechazo propio (Gezuraga et al., 2025). Dicho esto, la educación inclusiva figura como un proceso continuo que comprende, respeta y responde adecuadamente a los diversos comportamientos, necesidades, oportunidades y expectativas de niños, jóvenes y adultos. Su fin principal es promover el crecimiento, aprendizaje y participación del individuo con sus pares en un entorno de aprendizaje diferente, sin discriminación de ningún tipo y, en el contexto de los derechos humanos, garantizar el apoyo necesario y las adaptaciones adecuadas en su proceso educativo mediante prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el entorno escolar (MEN, 2018).

Un aspecto epistemológico importante de la educación inclusiva es su naturaleza micropolítica, pero, no en sentido tradicional, sino como una esfera analítica contra epistemológica. Es decir, se define como un proyecto de conocimiento en oposición para transformar la realidad que integra un poder

heurístico y político para alterar las normas establecidas en el ámbito institucional y en otros sectores sociales. Por esta razón, la educación inclusiva es considerada como un paso más dentro de muchos métodos que buscan crear sistemas globales de conocimiento y acción. Otro aspecto relacionado con la construcción de conocimiento es el surgimiento de un nuevo tipo de subjetividad, interrelación y sensibilidad, que replantea la perspectiva de construcción e intercambio de saberes (González, 2026).

En Colombia, la educación inclusiva representa un tema ampliamente debatible y un foco fundamental para la gestión de gobierno, en cumplimiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el marco internacional sobre Derechos Humanos. Su propósito invaluable es asegurar el acceso, continuidad y calidad de la educación para todos, sin distinciones, impulsando el crecimiento integral del estudiantado y su participación positiva en el contexto escolar. En esa dirección, las políticas públicas han trazado nociones y objetivos que persiguen reconfigurar las escuelas oficiales en entornos donde prevalezca la igualdad y la justicia social (Guevara & Vélez, 2020). Pues, la educación inclusiva se interrelaciona con la perspectiva intercultural e inclusiva de ser parte integrante, tener participación y ser escuchado, en otras palabras, es el sentimiento de ser miembro de una comunidad.

Este ensayo ofrece algunas reflexiones sobre la política de inclusión educativa en Colombia, en función de los límites y posibilidades que contemplan las normas actuales para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de quienes participan de la educación. De este modo, examina los aspectos elementales que deben tenerse en cuenta como tácticas institucionales para el impulso de la educación inclusiva. El objetivo de este texto se enfoca en analizar las políticas públicas que amparan la educación inclusiva a nivel nacional y su influencia en el sistema oficial; así como las orientaciones que encaminan su implementación en las escuelas, el papel que desempeñan los actores principales y generar algunas propuestas que refuercen la cultura inclusiva para garantizar la justicia y la calidad educativa.

Asimismo, este escrito aborda aspectos teóricos a considerar entre los cuales se incluye: Políticas para la Inclusión Escolar, Prácticas Educativas Inclusivas y Cultura Inclusiva, promoviendo una perspectiva de participación de los miembros que trabajan en la comunidad educativa (directivos escolares, docentes, orientadores, estudiantes y familias) para su aplicación, ejecución, evolución y monitoreo. Su enfoque conceptual se desarrolla bajo una perspectiva crítica, respaldada por corrientes de justicia social, derechos humanos y pedagogía crítica, que concibe la inclusión educativa como un mecanismo amplio que incorpora políticas públicas, prácticas educativas y cultura institucional, lo cual requiere de la

participación de toda la comunidad educativa y la sociedad para garantizar una implementación positiva y sustentable.

Desarrollo Temático

Históricamente, la discapacidad fue concebida como una condición de incapacidad, vista como una carga para la sociedad y atribuida a la religión, donde estas personas no podían brindar aporte alguno, pues una persona con discapacidad era el resultado del pecado de los padres (Adarme et al., 2022). Posteriormente, surgió una nueva concepción de discapacidad como un cuadro clínico, donde, mediante estudios, comienza a tenerse en cuenta su origen científico, y con ello, otra perspectiva respecto a las personas que poseen esta condición, confirmando que pueden ser muy útiles para la sociedad y que, mediante terapias y rehabilitación podrían tener una mejor calidad de vida. Por consiguiente, una persona con discapacidad necesita ciertas atenciones médicas y cuidados especiales orientados a la sanación, los cuales se realizan de acuerdo con la enfermedad (Pérez, 2022).

A partir de ello, las acciones encaminadas a responder a las necesidades de la población con discapacidad han trascendido a todos los ámbitos de la humanidad. En el sector educativo, llevarlas a cabo se considera relevante al

comprender su impacto social, personal, económico y cultural, lo cual se prioriza a través de pactos como la Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con Discapacidad, en donde se afirma el principio de que no debe establecerse ningún tipo de discriminación y se proclama el derecho igualitario a la educación³ (Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, estas acciones no se pueden considerar aisladas en ningún caso ya que la intención, por sí sola no basta, pues se debe establecer políticas claras que apunten a su adopción y promuevan su implementación.

Políticas para la Inclusión Escolar

Las políticas públicas deben observarse como un canal o herramienta para ayudar y facilitar la gestión de los países de manera organizada y consistente con el nivel de derechos humanos en sus contextos, con el objetivo principal de garantizar el desarrollo íntegro de las personas en el contexto de la diversidad. En 2009, la UNESCO emitió directrices para políticas de educación inclusiva, definiéndolas como un proceso que permite considerar la diversidad de necesidades de todos los niños, adolescentes y adultos mediante una cuota participativa más amplia en el aprendizaje, las prácticas comunitarias y culturales,

³ Artículo 24. 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)

minimizando y eventualmente eliminando la segregación dentro y fuera de la educación (UNESCO, 2009).

En Colombia, las necesidades de la población catalogada “minusválida” o “discapacitada”, se estipularon a través de la Ley 56 (1925), mediante la creación de un instituto de sordomudos y de ciegos en Bogotá, capital de Colombia. Esta política pública, más tarde permitió la fundación de instituciones especializadas para niños con discapacidades, como la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos (Ley 143, 1938), que posteriormente fue disuelta para crear el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) (Decreto 1955, 1955). Estas instituciones, aunque separadas del sistema educativo tradicional, representaron un avance significativo al ofrecer educación especializada a grupos históricamente marginados.

En este sentido, en los últimos años se han implementado varias leyes y decretos para aumentar las garantías que existen en Colombia para que las personas de grupos vulnerables puedan satisfacer sus necesidades básicas. Sin embargo, aunque se han encauzado las políticas para la inclusión escolar hacia la globalización, todavía el país no brinda a niños, niñas y adolescentes con discapacidad, garantías efectivas para el ejercicio de su derecho a la educación,

consagrado en el artículo 67 constitucional⁴ (Constitución Política, 1991) y el artículo 47 de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), que establece el compromiso del Estado para apoyar y promover la integración de las personas con discapacidad al sistema educativo.

Por su parte, el Ministerio de Salud y Protección Social (2024) reporta que existen 350.732 personas con discapacidad reconocidas oficialmente en a nivel nacional, donde Bogotá presenta el mayor número de personas reconocidas con 61.828 (17,6% del total), seguida del Valle del Cauca con 32.316 (9,2%), Antioquia con 32.219 (9,2%) y Santander con 21.429 (6,1%). Desglosando por etapa de la vida y género, el organismo muestra que la mayor cantidad de personas con discapacidad se encuentra en la edad adulta entre los 29 y 59 años (40,7% mujeres y 38,4% hombres). En la niñez (0-11 años), predominan las niñas con un 12%, y en la adolescencia (12-17 años) con un 11%, mientras que la proporción de hombres en estos grupos de edad es del 9,1% y el 9,4%, respectivamente. En ese sentido,

⁴ Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

sólo el 10,7% ha logrado superar el nivel preescolar, un 26,6% ha podido cursar la primaria completa, un 14,3% logra completar la secundaria y el 14,1% tiene acceso a la educación superior, donde se incluye programas laborales, estudios de pregrado y especializaciones (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024).

Asimismo, estas cifras evidencian las principales causas que coartan el acceso a la educación en esta población, siendo el nivel económico el principal motivo con un 17,3%, falta de apoyo y recursos por parte de las instituciones en un 13,1% y ausencia de consentimiento familiar para continuar con los estudios en un 7,6%. Por otro lado, se señala que los centros educativos se encuentran retirados (1,5%) y el porcentaje restante corresponde a la negación de cupos o falta de estos en las escuelas (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024). Esto demuestra que las brechas educativas persisten en cuanto al acceso a la educación inclusiva.

En virtud de ello, el Decreto 1421 (2017) aborda las necesidades de las personas con discapacidad y establece las responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación de las entidades territoriales y las instituciones públicas y privadas. Por ende, es menester destacar que esta norma establece y regula el sistema de apoyo educativo para ciudadanos con necesidades educativas especiales en todos los niveles educativos, desde preescolar, pasando por la educación primaria y secundaria, hasta el nivel superior,

tanto en instituciones educativas públicas como privadas. También aplica a las entidades territoriales certificadas como prestadoras de este servicio.

La aplicación efectiva de esta normativa de protección para las personas con discapacidad revela que algunas instituciones educativas estatales carecen de la estructura necesaria y de docentes cualificados. Si bien estas entidades pueden garantizar la educación de estos estudiantes de acuerdo con los requisitos legales, no pueden lograrlo de manera eficiente, ya que sería necesario adaptar los planes de estudio, los métodos y los sistemas de evaluación a las particulares de las personas con discapacidad, lo cual vulnera su derecho a la educación. Otro obstáculo es la difícil situación económica de algunos países latinoamericanos, en particular Colombia, que afecta las asignaciones presupuestarias gubernamentales para esta política educativa, como se señala en el capítulo sobre las responsabilidades de los ministerios de educación del decreto *ejusdem*, expresando que es necesario considerar la provisión de materiales educativos, didácticos, técnicos y tecnológicos accesibles para las instituciones educativas oficiales a fin de promover una educación pertinente y de alta calidad para el alumnado con discapacidad (Decreto 1421, 2017).

Prácticas Educativas Inclusivas

Los directores institucionales son responsables de implementar las leyes y regulaciones sobre inclusión y promover la igualdad de acceso a la educación. Pero, cuando las leyes contra la discriminación o los marcos inclusivos son

inexistentes o poco claros, las máximas autoridades deben tomar directrices adicionales para garantizar una política de acceso justa. Como resultado, deben fomentar una cultura de inclusión y valores compartidos que depende, en gran medida, de líderes escolares visionarios, especialmente cuando el magisterio se muestra escéptico o no está preparado para las prácticas inclusivas (UNESCO, 2020).

Al respecto, Barreto et al. (2024) cita la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, siendo una de las más importantes en el ámbito educativo, para indicar que esta corriente respalda a los docentes y directivos en el desarrollo e implementación de métodos de aprendizaje adecuados a la edad y la capacidad cognitiva de cada individuo. Esto se debe a sus facultades para comprender la forma en que los sujetos perciben su entorno en las diversas facetas de su vida. Al mismo tiempo, pone su foco en el nivel de conocimiento creativo o innato de la verdad en cada etapa del desarrollo humano; por ende, los sentidos y las facultades sensoriales son importantes, ya que constituyen factores clave en el desarrollo humano.

Entonces, estas autoridades tienen la obligación de diseñar e implementar una visión común de la inclusión, promover la educación inclusiva, destacar el valor de estos enfoques y planear prácticas que optimicen el desarrollo profesional. Para hacerlo efectivo, deben disponer del tiempo y espacio necesarios para escuchar y analizar críticamente las perspectivas propias de los docentes, así como supuestos,

ofuscaciones y comportamientos que generalmente conllevan a la fragmentación en lugar de impulsar la inclusión. Esto resulta primordial, debido a que el magisterio debe comprender las barreras a la inclusión e identificar su responsabilidad de encontrar soluciones (Adarme et al., 2022).

En concordancia con ello, Junco et al. (2024) sostiene que la teoría sociocultural de Vygotsky, enfocada en el contexto social y cultural del desarrollo y aprendizaje humanos, como elemento más importante en la evolución intelectual, permite observar que los estudiantes no son solo individuos en el aula de clases, sino que contribuyen activamente a su propio aprendizaje. Pues, el conocimiento se construye mediante la interacción con otros expertos y el entorno cultural en el que se desenvuelve el individuo cotidianamente. Atendiendo esta corriente, las prácticas educativas inclusivas requieren de recursos, apoyo y consagración para brindar una educación de calidad a todo el alumnado, especialmente a los más vulnerables, como la población con discapacidad. Adicionalmente, debe considerarse un plan de cambio que favorezca a los estudiantes mediante la integración de aquellos con necesidades educativas especiales. Este método constituye un recurso y una perspectiva que permite al docente evaluar el espacio cultural y las actividades relacionadas con los principios y valores que sustentan la educación inclusiva (Peña & Villafuerte, 2025).

De esta manera, cada alumno tiene necesidades educativas especiales que deben abordarse individualmente, sin usar etiquetas ni clasificaciones, mostrando

así las diferencias entre los alumnos (García, 2023). Un ejemplo claro de esto es que, en América Latina, las habilidades lectoras de los estudiantes con discapacidad son menores que las de individuos sin limitaciones; en consecuencia, estos niños tienen menos probabilidades de completar la educación primaria, secundaria y superior. La detección de discapacidad puede limitarse a aquellas que se reconocen, excepto aquellas que comprometen la capacidad de aprendizaje (UNESCO, 2022). Por esta razón, muchas instituciones utilizan sistemas automatizados para orientar sus actividades, especialmente en este ámbito. Por lo tanto, la educación inclusiva es un método educativo que integra a todo el alumnado en el sistema escolar, independientemente de sus diferentes características físicas y mentales, capacidades y estilos de aprendizaje (López, 2024). Las dimensiones consideradas incluyen el nivel de conocimientos, el uso de materiales diferenciados y el desarrollo de relaciones personales.

Desde esta perspectiva, de acuerdo con Calle & Henao (2021), el docente es un facilitador que promueve actividades para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando las necesidades de los estudiantes y las suyas propias. En la educación inclusiva, su rol es fundamental, ya que es responsable de garantizar el derecho a una buena educación para todos sus estudiantes, lo cual incluye pensar en sus actividades de aprendizaje para que sean más flexibles y acepten los aspectos mencionados anteriormente. En otras palabras, el docente

debe garantizar la inclusión, la retención y el éxito del alumnado con discapacidad, que necesita adaptaciones y medidas correctivas adecuadas, así como el diseño de estrategias adaptadas al estilo de aprendizaje de cada estudiante y brindar motivación, seguridad y confianza para facilitar este proceso a todos los niños.

El reciente estudio de Navia et al. (2025) plantea que promover prácticas inclusivas adecuadas, formar a las instituciones educativas y brindar apoyo institucional y familiar al alumnado con discapacidad representan factores protectores frente a la exclusión y las manifestaciones de ansiedad, fracaso y extenuación física y mental derivados del enfrentamiento a importantes brechas educativas que en algunas circunstancias se conciben como inmejorables. Esto viene respaldado con los resultados de Pinzón et al. (2022) quien sostiene que la implementación de políticas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en preescolar, primaria y secundaria en instituciones educativas privadas ha tenido grandes avances, incluyendo la implementación de Planes Individuales Ajustes Razonables (PIAR) y programas basados en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y el monitoreo de su efectividad. Sin embargo, se reconocen algunas debilidades en la implementación de estas políticas públicas, como el número de estudiantes por aula, la falta de conocimiento y capacitación del profesorado, y la falta de grupos de apoyo interdisciplinarios debido a deficiencias en el sector salud, responsable de apoyar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad.

Cultura Inclusiva

En la educación, la diversidad se ha convertido en un problema debido a la ampliación de oportunidades para los llamados grupos minoritarios: afrodescendientes, mujeres, inmigrantes, indígenas y, últimamente, personas con discapacidad. Es así como la disyuntiva de la diversidad en la educación resulta de la elección que tienen las escuelas entre reconocer o no las diferencias de los alumnos, pero, sobre todo, en cómo hacer frente a ellas debido a que ambas alternativas entrañen consecuencias severas (Pérez, 2022). Por ello, la educación inclusiva requiere del involucramiento de las escuelas y docentes, los cuales deben adaptarse a la diversidad y responder a las necesidades particulares de sus alumnos. Aceptar la diversidad favorece a las instituciones educativas, al magisterio y a todo el alumnado, ya que permite a las escuelas reconocer los puntos en común y las diferencias que subyacen dentro de la comunidad educativa.

Una escuela inclusiva se edifica con la participación y el consenso de todos los actores del sector educativo, teniendo en cuenta del proceso de aprendizaje del estudiantado como resultado de su inclusión en la institución educativa. Se basa, a su vez, en el derecho de los niños y niñas a ser reconocidos y a reconocerse como miembros de su comunidad originaria, independientemente de su entorno social, cultura, cosmovisión, género, origen étnico o circunstancias personales, así como otras características producto de discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales

o superdotación (Guevara & Vélez, 2020). Por consiguiente, la inclusión educativa establece una conexión inmediata con la obligación de entender y aceptar la diversidad social, que también se ve reflejada en la escuela y la comunidad escolar. Las dificultades suelen surgir precisamente cuando el sistema educativo no satisface las necesidades de la diversidad estudiantil, lo que conduce a la exclusión y marginación numerosa.

Armero et al. (2021) consideran que la inclusión es un proceso que las escuelas llevan a cabo con el objetivo final de garantizar que todos sus miembros se sientan parte integral de la comunidad educativa, aceptados y respetados. Por lo tanto, no hay una escuela totalmente inclusiva; en cambio, la integración se logra cuando todos los estudiantes reciben educación en el mismo lugar. En otras palabras, esto busca integrar a los estudiantes con el resto del alumnado, pero no implica cambios importantes ni modificaciones en los métodos de enseñanza del profesorado ni en las instituciones educativas. Conjuntamente, Peña & Villafuerte (2025) argumentan que la convivencia escolar guarda mucha relación con esto, debido a que genera diferentes relaciones entre los individuos dentro del ámbito educativo a través de sus ideas, estilos y roles, y este proceso contribuye a la creación de nuevas oportunidades y desafíos en el contexto de la inclusión, influyendo significativamente en el desarrollo moral, emocional e intelectual de niños, niñas y adolescentes.

Por lo tanto, el objetivo de la inclusión es brindar respuestas adecuadas a las amplias necesidades de aprendizaje, tanto en entornos educativos formales como no formales. Por lo tanto, su fin esencial hace posible que docentes y estudiantes experimenten una comodidad con la diversidad y no la observen como un problema, sino como un reto y una oportunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (UNESCO, 2017). Así, la educación inclusiva es el compromiso principal de un sistema educativo inclusivo que persigue la intervención y el aprendizaje, por lo cual resulta necesario reconfigurar todos los ámbitos. Cuando se habla de inclusión, se hace referencia a la tolerancia, respeto e integridad, pero esencialmente, se trata de aceptar a las personas, sin ningún tipo de condición. Sin discriminación, sin sobreproteger ni rechazar a los demás por su naturaleza, necesidades, deseos y capacidades, y mucho menos por sus restricciones (Vélez & Manjarrés, 2020).

Desde una perspectiva de inclusión, es evidente que el sistema educativo, responsable de educar a todos, necesita una evaluación continua para eliminar los obstáculos que impiden la participación de todos los niños en los programas académicos. Este pensamiento de que el entorno afecta a las personas es planteado por Barton (1998) desde una perspectiva social, señalando que la discapacidad no se debe a limitaciones funcionales, físicas o mentales de los individuos con limitaciones, sino a la incapacidad de la sociedad para eliminar los

obstáculos y las restricciones sociales que las perjudican. Por tanto, la creación de instituciones educativas inclusivas pasa a ser un punto de referencia para las actividades de los grupos de docentes organizados, currículos y planes nacionales e internacionales, con la intención de impulsar los procesos de inclusión de grupos marginados de la educación.

En consecuencia, una cultura inclusiva, en el contexto educativo, permite el acceso a todos, incluyendo a los estudiantes con discapacidad, de manera que se les iguale en la enseñanza, el aprendizaje, la participación y la interacción. Esto implica un proceso sencillo, que debe tener en cuenta las necesidades de cada estudiante para crear experiencias que garanticen una buena educación para todos, considerando sus propias características, ritmos de aprendizaje y actitudes, estimulando así la adquisición de conocimientos teóricos, pero también de habilidades para la vida (Calle & Henao, 2021).

1.1. Proposición

Este escrito reflexivo propone que la educación inclusiva dentro del sistema oficial nacional debe concebirse como una obligación moral, una disposición legal, un compromiso pedagógico y social que configure las prácticas educativas y vele por garantizar la igualdad en el acceso, continuidad y calidad de éstas. La inclusión educativa, como se ha mencionado, no puede circunscribirse únicamente a generar normas o currículos aislados, por el contrario, debe posicionarse como una directriz íntegra que relacione tres facetas indispensables, tales como políticas públicas

claramente definidas, prácticas pedagógicas inclusivas y una cultura educativa que acepte y tolere la diversidad como patrimonio comunitario y pedagógico (Lara, 2023).

Este compromiso tiene doble propósito: brindar un análisis reflexivo que posibilite la comprensión del progreso y brechas que aún enfrenta la educación inclusiva en Colombia; y plantear opciones que afiancen la aplicación de estas políticas en las instituciones educativas de carácter oficial. Con esto, este texto desea evidenciar que la educación inclusiva, al ser un mecanismo dinámico, necesita de intervención política, preparación docente, materiales idóneos y participación positiva de todos los actores que conforman la comunidad educativa. Entonces, la proposición principal de este ensayo se centra en que la inclusión educativa en el sistema oficial colombiano debe ser observada como una intención transformadora de justicia social, sólida y contundente que pueda sortear los obstáculos históricos de la exclusión y edificar un sistema educativo basado en la equidad, la participación y la humanidad.

1.2. Argumentos

El planteamiento de este ensayo científico se sustenta en el progreso significativo que ha tenido la educación inclusiva en el territorio colombiano, pero que, al mismo tiempo, continúa sorteando brechas estructurales y culturales que determinan su efectividad. Vale destacar, entre sus avances, el marco normativo

actual que respalda las políticas de educación inclusiva a nivel nacional, el cual se encuentra conformado por la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), la Ley por medio de la cual se establecen lineamientos para garantizar los derechos de las personas discapacitadas (Ley 1618, 2013) y el Decreto 1421 (2017). Al mismo tiempo, se han generado lineamientos especiales por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el propósito de direccionar estas políticas hacia las prácticas en las instituciones educativas oficiales.

Conjuntamente, para dar vigor al marco legislativo nacional que ampara las políticas de inclusión educativa, el gobierno de Estado ha ratificado acuerdos internacionales como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y ha establecido una articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Como resultado, algunas instituciones han puesto en marcha Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y métodos de apoyo multidisciplinario, evidenciando mejoras en la intervención de alumnos discapacitados (Navia et al., 2025; Pinzón et al., 2022). Igualmente, la percepción de la diversidad se ha transformado progresivamente, demostrando una amplia aceptación de alumnos con necesidades educativas particulares en las comunidades educativas (Albornoz et al., 2024). En consecuencia, esto ha promovido un trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, familias y comunidad, propiciando entornos de responsabilidad colectiva en la implementación de políticas de inclusión educativa.

Ahora bien, como se mencionó inicialmente, las debilidades persisten. Entre ellas se puede mencionar las carencias económicas y falta de apoyo institucional, lo cual coarta el acceso a la educación de la población con discapacidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024). Aunado a ello, los docentes todavía no cuentan con la preparación suficiente para hacer frente a la inclusión educativa, y esto propicia una resistencia cultural así como la ejecución de prácticas excluyentes (Armero et al., 2021). Otro aspecto a destacar es que las prácticas inclusivas educativas se realizan con mayor énfasis en las zonas urbanas, dejando de lado la ruralidad, debido a las barreras infraestructurales, tecnológicas y de movilidad que enfrentan estos territorios (Navia et al., 2025). También, continua la desarticulación entre el sector educación, salud y bienestar social, lo cual se traduce en un frágil apoyo a los estudiantes discapacitados, sumado al hecho de que se mantienen vigentes los prejuicios y percepciones discriminatorias con respecto a la diversidad, obstaculizando la solidificación de la cultura inclusiva en la educación (Pérez, 2022).

1.3. Propuesta

El contexto de la educación inclusiva en Colombia necesita salir victorioso, de una vez por todas, de todos aquellos conflictos existentes entre el corpus normativo y las prácticas pedagógicas. Por ello, se propone una articulación integral que incluya políticas públicas, prácticas educativas y cultura inclusiva, de manera

que se garantice el amplio acceso, continuidad y calidad educativa para todo el alumnado del sistema oficial. En esa línea, las instituciones educativas necesitan encontrar maneras de replantear el programa escolar, especialmente el currículo y las aulas, para crear planes adecuados para toda la población estudiantil. De esta forma, los docentes deben adaptar su estilo de enseñanza a las actividades educativas para que sean flexibles con el aprendizaje y así ayudar y satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes (Albornoz et al., 2024).

En suma, la labor docente debe centrarse en integrar a todo el alumnado, con sus debilidades y fortalezas, para comprender sus motivaciones y necesidades y, al mismo tiempo, desarrollar planes y programas como el PIAR, preestablecidos por ley. De este modo, las personas con discapacidad se ven representadas, lo que les permite transformar su vida social, cultural y política. Adicionalmente, pueden participar en la comparación de los resultados de sus experiencias de vida y, desde sus propias ideas, liderar procesos colectivos que fomenten las relaciones comunitarias y contribuyan a la construcción de una comunidad inclusiva (Navia et al., 2025).

Es preciso destacar que la inclusión educativa no se centra únicamente en las personas con discapacidad, sino que, como su nombre indica, también significa educación para todos, lo que implica una educación de calidad en condiciones igualitarias. Además, la inclusión educativa no solo se relaciona con el entorno escolar, sino también con los métodos y actividades; es decir, trasciende todos los

ámbitos de la vida humana. En este contexto, las normas por sí solas no bastan para hacerla realidad; por esta razón, es necesario incluir diferentes tipos entidades sociales donde se ponga en práctica la libertad e igualdad, permitiendo escuchar a los demás y dialogar sobre la construcción de una sociedad inclusiva (Mamián, 2022).

2. Reflexiones finales

Este análisis reflexivo permite observar que los avances de la educación inclusiva en Colombia han sido significativos a nivel regulatorio y discursivo, sin embargo, persisten brechas sustanciales en su puesta en marcha dentro del sistema oficial. Se puede concluir que conocer los principios establecidos de las diferentes políticas de educación inclusiva, así como su desarrollo histórico, ha permitido desarrollar conocimiento sobre lo que se ha transmitido desde la transición de una educación especial a una educación inclusiva; proporcionando una perspectiva temporal que describe la evolución de las políticas implementadas y el lenguaje utilizado, desde uno más restrictivo a uno más inclusivo. La Constitución Política (1991), la Ley 115 (1994), la Ley 1618 (2013) y el de Decreto 1421 (2017), representan un corpus legal bien constituido y definido que garantiza el derecho igualitario a la educación; pero la distancia entre lo establecido y lo aplicado continúa siendo evidente.

Respecto a la ideología de una educación para todos, con un enfoque en la diversidad y una forma diferente de trabajar, a pesar de los avances logrados hasta la fecha, existen inconsistencias en los métodos de algunas regulaciones gubernamentales. Estas se basan en enfoques centrados en las limitaciones, las necesidades especiales, las desventajas, las discapacidades y los problemas de población, lo que se opone al enfoque actual que prioriza la diversidad y las personas con discapacidad, siempre haciendo hincapié en las personas y sus capacidades (UNESCO, 2009).

Por lo anterior, se han generado controversias sobre el cambio de lenguaje y las predicciones al respecto, especialmente en relación con la introducción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como forma de superar el uso del término "necesidades educativas especiales". En cuanto a las normas nacionales, se considera que se han observado inconsistencias al hablar de educación para todos, en el contexto del reconocimiento y el respeto a la diversidad; sin embargo, se sigue utilizando el término alumnos con limitaciones y necesidades educativas especiales, siendo un problema que muestra una idea sobre el factor de corrección y un paradigma de la educación especial, anterior a su introducción (Díaz, 2021).

No obstante, la disputa sobre los materiales de aprendizaje y su capacidad de transformación para evidenciar la diversidad cultural exige que los recursos educativos representen a una amplia gama de estudiantes. La falta de recursos educativos adecuados no solo coarta las posibilidades de aprendizaje de las

poblaciones diferenciadas, sino que al simultáneamente, imposibilita que todos los estudiantes aprovechen un contexto pedagógico rico y diverso (León et al., 2024). Además, se destaca gran preocupación por el respaldo de las instituciones educativas a la realización de prácticas inclusivas escolares. Si bien el apoyo actual se considera ampliamente adecuado, existe una invitación explícita a actuar para que se implementen políticas y programas de inclusión más transparentes y bien definidos, así como recursos y tecnología más accesibles.

Desde una óptica de innovación científica, se evidencia una necesidad apremiante de incluir formación específica y especializada como parte importante de la preparación docente. Esta ventaja va más allá de una afirmación general y demuestra la relevancia de la educación inclusiva como un requisito esencial, más que una mera experiencia profesional. En términos de conceptos teóricos, este ensayo reflexivo reafirma una mirada de la inclusión que trasciende el cumplimiento de las normas, promoviendo un concepto fundamentado en el respeto a la diversidad como fuente pedagógica mejorada.

3. Referencias

Adarme, D. E., Duque Correa, L. C., & Pabón García, J. J. (2022). *Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad* [Tesis de Maestría, Universidad del Bosque]. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/cf007d4f-3260-49e2-b4b8-db8863d847a2>

ENSAYO

- Albornoz, M. A., García Arias, N., & Duarte Orozco, M. A. (2024). Revisión documental sobre la educación inclusiva para niños y niñas en Colombia (2013-2023): Aportes y tendencias investigativas. *Revista EducAcción Sentipensante*, 3(2), 61-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9425413&utm_source=copilot.com
- Armero, M., Guerrero, Y., & Rangel, O. (2021). Concepciones y dificultades de los maestros/as frente a la política de inclusión educativa colombiana. El caso de tres unidades académicas. *CIEG*, 51, 119-127.
- Barreto, W. W., Arévalo Paguay, J. F., Ulloa Valdivieso, J. H., Zavala Escobar, C. B., Andrade López, N. A., & Paguay Paguay, M. N. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: Un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas cognitivas: Analysis of children's learning from Jean Piaget's cognitive development theory: an ethnographic approach to evaluate the relationship between intelligence and cognitive stages. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2913>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Morata.
- Calle, L. E., & Henao, S. I. (2021). *Implementación del enfoque de educación inclusiva en el colegio Reggio Emilia basados en la Ley Estatutaria 1618, el Decreto 1421 y los Lineamientos de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional*. [Tesis de grado, Unilasallista Corporación Universitaria]. <http://hdl.handle.net/10567/3145>
- Constitución Política. (1991, julio 20). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Decreto 1421. (2017, agosto 29). *Se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

- Decreto 1955. (1955, julio 15). *Por el cual se disuelve la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos*.
- Díaz, L. E. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: Un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161-182. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>
- Gezuraga, M., Pastor Andrés, D., Rodríguez Torre, I., & Darretxe Urrutxi, L. (2025). Proyectos escolares para una educación inclusiva – incluida. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(1), 240-260. <https://doi.org/10.63122/1pnmc330>
- González, A. O. (2026). Pensar-de-otro-modo las coordenadas de justicia en las propuestas de Educación Superior Inclusiva: Tensiones analítico-metodológicas. *Emerging Trends in Education*, 3(5), 1-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748181379002>
- Guevara, L. X., & Vélez, L. A. (2020). Primeras aproximaciones sobre la realidad de la inclusión en la educación en Colombia. *Boletín Redipe*, 9(3), 85-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528396>
- Junco, L. M., García Arellano, K. E., Ordoñez Vivero, R. E., & Reigosa Lara, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(4), 86-113. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242>
- Lara, M. F. (2023). Educación inclusiva en Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 71(4), e114247. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v71n4.114247>
- León, M. J., Coello Coello, B. A., Palma Coello, R. A., Castro Bustamant, M. E., Carrasco Valencia, Z. P., Riofrío Cartuche, V. E., Zambrano Arteaga, P. J., & Morales Briones, M. K. (2024). *Educación inclusiva: Desafíos y soluciones para un aula diversa*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.11043932>

ENSAYO

- Ley 56. (1925, noviembre 2). *Por la cual se crea un Instituto de Sordomudos y de Ciegos en la capital de la República.* <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1608857>
- Ley 115. (1994, febrero 8). *Ley General de Educación.* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 143. (1938, noviembre 8). *Por la cual se impulsa la educación de ciegos y sordomudos del país y se dictan otras disposiciones.* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67185>
- Ley 1618. (2013, febrero 27). *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Mamián, R. E. (2022). Inclusión educativa en Colombia: Contexto y realidad. *Investigación y postgrado*, 37(2), 67-80. <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v37i2.1458>
- MEN. (2018). *Educación inclusiva.* <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-374740.html>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). *Boletín técnico: Personas Certificadas con Discapacidad* [Boletín]. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PES/boletin-personas-certificadas-discapacidad-primer-semester-2024.pdf>
- Naciones Unidas. (2006, diciembre 12). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* OHCHR. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Navia, C. E., Delgado Martínez, H. A., & Gómez Mora, A. M. (2025). ¿Cómo avanza en Colombia la educación inclusiva para personas con discapacidad? *Educación y Educadores*, 27(2), 1-24. <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.5>

- Peña, M. R., & Villafuerte, C. A. (2025). Las prácticas de educación inclusiva y la mejora de la convivencia escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Tribunal*, 5(12), 189-198. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.202>
- Pérez, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 44(175), 132-149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- UNESCO. (2022, diciembre 13). *Desarrollar sistemas educativos inclusivos: Lo que sabemos y lo que*. <https://www.unesco.org/es/articles/desarrollar-sistemas-educativos-inclusivos-lo-que-sabemos-y-lo-que-hacemos-para-mejorar-el>
- Vélez, L., & Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: Abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-297. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>