

Marco normativo como dimensión macro – pedagógica: una mirada crítica hacia la educación inclusiva en Colombia¹

Normative framework as a macro-pedagogical dimension: a critical look at inclusive education in Colombia

Gil Lorduy Castro² 

Universidad Simón Bolívar, gil.lorduy@unisimon.edu.co

Aldo Ocampo González³ 

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, aldo.ocampo@celei.cl



Cómo citar: Lorduy Castro, G., & Ocampo González, A. (2022). Marco normativo como dimensión macro –pedagógica: una mirada crítica hacia la educación inclusiva en Colombia. *Revista Palabra “palabra que obra”, 22(2)*, 125-138.

<https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.2-2022-3707>

Recibido: 20 de enero de 2022

Aprobado: 21 de mayo de 2022

Editor: Ricardo Chica Geliz. Universidad de Cartagena-Colombia.

Copyright: © 2022. Lorduy Castro, G., & Ocampo González, A. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> la cual permite el uso sin restricciones, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando que el original, el autor y la fuente sean acreditados.



RESUMEN

El presente documento es una revisión teórica acerca del marco legal y normativo de la Educación Inclusiva como uno de los competentes configuradores de la dimensión macro de la práctica pedagógica docente dentro de las Instituciones Educativas en Colombia, con el fin de contrastar las manifestaciones que brotan de este marco y el contexto de las escuelas en Colombia. En este artículo se presentan los resultados de un ejercicio crítico que permitió hacer una aproximación a la brecha existente entre el objetivo de la Educación Inclusiva y las normatividades desplegadas en esta nación, con la lógica de las vivencias pedagógicas que se presentan en las escuelas. Este análisis permitió agrupar el marco legal que afecta al sistema educativo colombiano en tres categorías. A manera de conclusión se puede afirmar que el marco jurídico de la Educación Inclusiva resulta insuficiente en la intención de lograr las transformaciones que la educación y sus actores requieren. Por tanto, es preciso buscar un camino alternativo que logre encontrar sinergia entre las normas y la práctica pedagógica docente con el objeto de alcanzar la implicación y por ende los aprendizajes de todo el estudiantado hacia una inclusión real que permee a los sectores sociales, especialmente aquellos excluidos históricamente.

Palabras clave: Dimensión macro-pedagógica; educación inclusiva; marco legal; práctica pedagógica.

ABSTRACT

his paper is a theoretical review of the legal and normative framework of Inclusive Education as one of the competent configurators of the macro dimension of the pedagogical practice of the teacher within the Educational Institutions in Colombia, in

¹ El artículo es resultado de la estancia doctoral efectuada en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. (25 de agosto al 25 de septiembre del 2021, en la línea de investigación sobre Epistemología de la Educación Inclusiva)

² Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Profesor de Tecnología e Informática del Departamento de Bolívar, Colombia. Profesor de tiempo completo del Centro Virtual de la Universidad de Santander. Profesor invitado de la Universidad de Cartagena. Colombia.

³ Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, primer centro de investigación creado en Chile y ALAC, para el estudio teórico y metodológico de la inclusión.

order to contrast the manifestations that emerge from this framework and the context of the schools in Colombia. This article presents the results of a critical exercise that allowed an approach to the existing gap between the objective of Inclusive Education and the regulations deployed in this nation, with the logic of the pedagogical experiences that occur in schools. This analysis made it possible to group the legal framework affecting the Colombian educational system into three categories. By way of conclusion, it can be stated that the legal framework of inclusive education is insufficient to achieve the transformations that education and its actors require. Therefore, it is necessary to look for an alternative path that manages to find synergy between the norms and the teaching pedagogical practice in order to achieve the involvement and therefore the learning of all students towards a real inclusion that permeates the social sectors, especially those historically excluded.

Keywords: Inclusive education; legal framework; pedagogical practice; macropedagogical dimension.

1. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial ha sido un reto formular políticas en relación al tema de la Educación Inclusiva, debido al amplio espectro que este tema encierra, es por ello que se inicia considerando muy pertinente dar relevancia a la “*Declaración Universal de Derechos Humanos*” promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de su organismo principal la “Asamblea General” en diciembre de 1948 en la ciudad de París, y que en su artículo 26 sanciona el derecho a una educación básica para todos los niños, de acceso gratuito y con calidad, el cual fue reafirmado en 1959 y enmarcado en diez principios fundamentales.

De igual manera en el año 1960 “*La Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*” es considerada la primera herramienta internacional que incluye liberalmente todo lo concerniente a la educación como derecho y las normas internacionales que se vinculan, es un documento cuyo objetivo es pensar como derecho fundamental la educación, la obligación del Estado en promover la igualdad para todos sin exclusión alguna. Además, el documento contiene unas disposiciones generales referentes a la enseñanza que reglamentan una educación con el fin de que no hayan discriminaciones (ONU para la educación, 1960).

Para el caso, en Colombia se han desplegado una serie de normatividades hacia la Educación Inclusiva desde la publicación de la Constitución Política (1991), que abrió las puertas a la Ley 115 (1994), el Decreto 2082 (1996), la Ley 361 (1997), el Decreto 2247 (1997), la Resolución 2565 (2003), los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005), la Ley 1098

(2006), la Ley 1145 (2007), el Decreto 366 (2009), la Ley 1346 (2009), la Ley Estatutaria 1618 (2013) y el Decreto 1421 (2017).

Por consiguiente, recobra relevancia el análisis de las legislaciones que se han planteado y que de una u otra forma configuran en cierta manera la práctica pedagógica al interior de las escuelas colombianas, entendida esta acción del docente como una práctica social en la cual se interrelacionan tres dimensiones pedagógicas: la macro, que hace referencia a lo social, cultural y lo político, por ende los pronunciamiento y disposiciones jurídicos y legales de una nación; la micro, que sustenta su análisis en las dinámicas cotidianas institucionales, gestión educativa y pedagógica del docente; y la meso, en un escenario individual propio del ser docente, de la interpretación de como este interpreta al mundo, reflejando valores, saberes, habilidades cognitivas y emocionales (Tamayo Garza, 2017).

Mucho se ha investigado sobre la Educación Inclusiva, pero desde una perspectiva limitada a mirar la inserción educativa de personas con discapacidad y atención de poblaciones, ignorando que el principio esencial de este concepto se refiere a las adaptaciones que requiere la educación para todos los estudiantes y no solo para aquellos a los que se le acuñe alguna discapacidad (Piñeres et al., 2020).

Pero se deberá reconocer que la Educación Inclusiva se encuentra ligada a la construcción de escenarios que valoran y aceptan la singularidad de las personas como una oportunidad y no como una barrera en el aprendizaje. Sin embargo, atender este ideal no ha sido un camino fácil, considerando que en distintas partes del mundo el sistema educativo tiende a excluir a aquel que genera una diferencia dentro del aula.

2. Metodología

Se realizó una revisión documental crítica (Flick, 2007) de artículos y documentos normativos que reposan en las bases de datos digitales como Scielo y Redalyc, y en algunas páginas web gubernamentales de Colombia, con el fin de realizar un acercamiento del marco legal y normativo colombiano como uno de los elementos de la dimensión macro –pedagógica para el desarrollo en las instituciones la Educación Inclusiva.

Las fases de análisis de la información quedaron delimitadas por tres momentos: La primera, caracterizada por la búsqueda y despliegue de normas nacionales que apuntan hacia la educación inclusiva, desde el manifiesto de la *Constitución Política* (1991) hasta el *Decreto 1421 (2017)*. La segunda, ubicada en el ejercicio descriptivo de las normas a la luz de categorías identificadas en la política pública y sistema educativo colombiano, paternalismo normativo, normas en el espectro de los derechos humanos, y legislaciones que reconocen la discapacidad en clave con las barreras sociales. Finalmente, la construcción de

un análisis que permita comprender el alcance del marco normativo de la Educación Inclusiva en Colombia, para transformar la práctica pedagógica docente hacia posturas flexibles que logren alcanzar los aprendizajes y participación de todos los estudiantes hacia una inclusión real.

3. Reconstrucción normativa de la Educación Inclusiva en Colombia

A continuación, se presenta una aproximación del proceso de reconstrucción de las normatividades públicas internacionales y nacionales que intervienen en el sistema educativo colombiano referente a la consecución de una educación inclusiva en esta nación. Se despliega un análisis crítico de las normas en tres categorías: Paternalismo, derechos humanos, y normas que reconocen la discapacidad en clave con las barreras sociales.

3.1 Paternalismo normativo

La construcción social y colectiva que invitó a Colombia su *Constitución Política* de 1991, hacía una nación de derecho, sentó las bases para las iniciativas normativas en materia de inclusión y por ende pensar en construir una Educación Inclusiva. El artículo 13 de esta carta magna reconoce a todos los seres humanos sin exclusión como libres e iguales, de tal manera que merecen similar amparo, trato y derechos de parte de las autoridades, por lo cual deben disfrutar abiertamente de oportunidades sin segregación alguna a causa de su sexo, raza, origen, lenguaje, religión o postura política o filosófica. Consecuentemente, el artículo 67 anuncia como derecho, servicio público y fusión social a la educación a cargo del Estado, para formar a todas las personas en cuanto al conocimiento, ciencia, técnica y cultura. Todo desde el respeto a la democracia, la construcción de la paz y el fortalecimiento de los derechos humanos. Por otra parte, el artículo 44 establece derechos fundamentales del niño, tales como: un nombre, una nacionalidad, su integridad física y mental, tener una familia, la recreación, la libre expresión, y sobre todo a la educación y cultura. Finalmente, el artículo 47, insta al Estado a posicionar políticas para la rehabilitación y la integración a quienes se consideran disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.

La Ley General de Educación (115 de Febrero 8 de 1994), en concordancia con la Constitución Política de esta nación, permite la consecución de categorías necesarias para construcción de la educación inclusiva, tales como principios democráticos, el respeto por la diversidad, la justicia, el pluralismo, la tolerancia, la equidad y la libertad. Cabe resaltar que el apartado III, estableció cuatro artículos que instituyen a la organización de la educación, así como las pautas pedagógicas alrededor del cuidado de personas con alguna limitación sensorial, física, cognoscitiva, emocional, psíquica o con capacidades excepcionales. Seguidamente el *Decreto 2082 de 1996* comenzaría a regular específicamente esta atención desde el establecimiento de orientaciones curriculares para definir los logros específicos dentro de los Proyectos Educativos Institucionales, al igual que adecuaciones de orden curricular,

evaluativo, organizativo, pedagógico, de los recursos físicos, tecnológicos, así como formación docente, y materiales educativos, para la atención educativa de esta población, en el momento de planificar actos pedagógicos. Cabe resaltar que la norma se dirige a todas las Instituciones Educativas con aulas de apoyo especializadas que cuentan con una estructura organizativa y pedagógica integral, junto a equipos de profesionales interdisciplinarios, al igual que intérpretes del lenguaje de señas, lectores del sistema braille, entre otros.

Igualmente, *Ley 361 de 1997*, especifica diversos dispositivos a las personas con limitaciones para su integración social; dentro de esta norma en el capítulo II convoca al Estado colombiano en sus instituciones públicas a ser garantes del acceso y la formación en todos los niveles educativos (primaria, secundaria, técnico, tecnólogo y profesional) para las personas que se consideren con alguna limitación, contando para ellos un ambiente y escenarios propicios a sus necesidades particulares.

Posteriormente, con el *Decreto 2247 de 1997*, se logra garantizar la admisión sin ningún tipo de prueba de conocimiento, valoración psicológica, deferencias de sexo, de raza, culto, situación física o mental, a cualquier grado de la educación preescolar, donde la integralidad, participación y lúdica pasan a ser principios ineludibles en este nivel.

Si bien es cierto, las anteriores normas lograron cimentar las bases de la Educación Inclusiva en Colombia, y aun cuando están orientadas a decisiones favorables para las personas con alguna discapacidad, se desarrollan sin su consentimiento bajo una tendencia altamente proteccionista, conceptualizando a las personas como limitadas, vulnerables, indefensas o débiles; lo que en su momento justificaba las acciones legales para proteger a las personas porque podría ser un riesgo para ella misma o para la sociedad. Por tanto, fácilmente se podría denominar normas hacia un paternalismo jurídico, tal como lo argumenta Lell (2018), el paternalismo jurídico permite delegar la decisión en otros sujetos competentes (una persona o un colectivo como el Estado), aunque reduce de manera extrema la autonomía, libertad y protagonismo del sujeto afectado por la decisión.

Por consiguiente, estas normatividades a pesar de intentar integrar a los educandos al ámbito educativo, con estas acciones jurídicas que tienden a proteger, lo que lograron es acentuar la desigualdad, logrando anular la libertad de las personas y estudiantes en condición de discapacidad. Se sigue dudando si las personas con discapacidad están en condiciones de gestionar su propia vida.

3.2 Normatividades en el marco de los derechos humanos

Las siguientes normatividades comienza a mirar la educación inclusiva en términos de reconocimientos de derechos humanos, aunque en las anteriores también asumen estas posturas, es aquí donde se destaca el derecho que tienen

las personas con discapacidad a la educación, con base en la igualdad de oportunidades, e insta al Estado, las familias y profesores a ser garantes del enfoque de derechos de la Educación Inclusiva.

Primeramente el gobierno por intermedio del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) expide la *Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003*, por la que solicita a las entidades territoriales y especialmente a las secretarías de educación a definir los responsables de esas consideraciones administrativas y pedagógicas en relación con la prestación oportuno del servicio educativo a la población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales (En adelante NEE, para este entonces la discapacidad se concebía como una condición especial), se resalta la posibilidad de organizar Unidades de Atención Integral (en adelante UAI), los cuales debían desplegar programas en respuesta a sus necesidades.

Igualmente se asignaban a los docentes o incluso a otros profesionales de apoyo (educadores especiales, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales, otros.) ubicados en las UAI y en las instituciones educativas definidas por la entidad territorial para atender a dicha población.

El MEN, en su afán de responder a los desafíos del momento en materia de atención a niños, jóvenes y adultos en el acceso y permanencia en el sistema educativo, sin distinción de sexo, raza, religión, condición socioeconómica e ideología. Construye y divulga los *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (2005), que se encuentran mayormente expuestos a la exclusión, inequidad, pobreza y violencia de todo orden. Finalmente, los lineamientos para cada grupo étnico, con NEE, en riesgo social, afectados por la violencia, iletrados, en frontera o en zonas rurales dispersas, partieron de la identificación de sus necesidades y del marco jurídico para cada grupo, con lo cual se establecieron planes de acciones, lineamientos de seguimiento y evaluaciones a las iniciativas agendadas para la atención de esas poblaciones vulnerables.

Luego se establece el Código de Infancia y Adolescencia (*Ley 1098 de 2006*), estableció que todo niños, niñas y adolescentes con o sin discapacidad tienen derecho a una educación de forma obligatoria y de calidad, a gozar una vida plena, desde el respeto por las diferencias para la consecución de una vida digna en igualdad de condiciones, que les permita desarrollar sus potencialidades y participación activa en comunidad. La educación se plantea además gratuita en todas las organizaciones educativas estatales, y por ende establece la organización de programas de nivelación para quienes posean problemas de aprendizaje o se encuentren rezagados en el ciclo escolar.

Se expide posteriormente la *Ley 1145 de 2007*, que invita a organizar una serie de orientaciones para promover el Sistema Nacional de Discapacidad (SDN) a modo de construir una política pública que abrigue la diversidad de instancias desde el orden local, regional, nacional e internacional, con la firme intención

de estimular la construcción y la aplicación de políticas públicas orientadas a la discapacidad, de manera coordinada entre las entidades nacionales, regionales y locales, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil para así promocionar y garantizar sus derechos humanos.

3.3 Normas que reconocen la discapacidad en clave con las barreras sociales

Las siguientes normatividades comienzan a conceptualizar la discapacidad y por ende la inclusión en función de las barreras que se han construido socialmente. Siguiendo el *Índex for inclusión* de Tony Booth y Mel Ainscow (2002), se podrían configurar las barreras de la siguiente manera:

- Barreras culturales: Guardan relación con el imaginario social de las personas, sus actitudes e ideologías.
- Barreras políticas: Se relacionan con las normatividad y legislación.
- Barreras prácticas: Se relacionan las dificultades de accesibilidad que impiden el acceso y la participación, y barreras didácticas, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Frente a esto, Colombia reglamenta a través del *Decreto 366 del 2009*, la organización para apoyar la atención de educandos matriculados en el sistema educativo con alguna discapacidad y con capacidades excepcionales que se encuentran con distintas barreras de aprendizaje y participación.

Por su parte, la *Ley 1346 de 2009* ratifica la aprobación de la “Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad”, amparada por la Asamblea General de la ONU en diciembre 2006, lo que lleva a aceptar un sistema de educación en favor de las diferencias, y por ende inclusivo en todos los niveles de formación, a través del desarrollo de la dignidad como respeto a todos los seres humanos; la autoestima como elemento intrínseco de quererse a sí mismo; respeto por las libertades fundamentales, los derechos humanos, y diversidades.

Así como el desarrollo de la personalidad, talentos y creatividad de las personas con discapacidad de forma efectiva en una sociedad libre y democrática, haciendo ajustes razonables, prestando apoyo, posibilitando productos, entornos, programas y servicios universales que todas las personas sin ninguna distinción puedan utilizar en la mayor medida posible, sin necesidad de un diseño especializado.

También se encuentra la Ley Estatutaria 1618 de 2013, que garantiza el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad a través de la adopción de ajustes razonables, acciones afirmativas y medidas de inclusión, que eliminen toda forma de discriminación por discapacidad promotoras de las barreras, actitudinales, comunicativas y físicas; todas establecidas en La ley 1346 de 2009.

Finalmente, el Estado colombiano, en su aspiración de ir cumpliendo con las exigencias y solicitudes a nivel mundial, de garantizar una educación para todos, presenta el *Decreto 1421 de 2017* por el cual busca normalizar el bosquejo y los ambientes sobre la atención educativa en los niveles de preescolar, básica y media para población con discapacidad. Igualmente, su radio de aplicación toca al Instituto Nacional para Sordos (INSOR), al Instituto Nacional para Ciegos (INCI), y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Se presentan disposiciones para la oferta educativa, acceso y permanencia en ella, así como el desarrollo y ejecución del Plan Individual de Apoyo y Ajuste Razonable (PIAR), la participación completa de la familia y la formación docentes como estrategias pedagógicas trascendental para una educación de calidad para la población con discapacidad.

Las anteriores normas no deberían limitarse únicamente a la atención a la población con discapacidad, sino que debe ser generalizada a todos los estudiantes, en el entendido que no solo ellos necesitan tales apoyos. La inclusión hace referencia al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes que se consideran vulnerables de algún tipo de exclusión (Booth & Ainscow, 2002; Ocampo González, 2019b).

En continuidad con las ideas de Ocampo González (2019b), la Educación Inclusiva se convierte hoy en un escenario crítico y de oportunidad para dejar atrás los estándares epistemológicos tradicionales dado su perfil posdisciplinar que la ubican entre, fuera y más allá de los marcos disciplinarios tradicionales:

“En suma, la lucha por el respeto a la diferencia, a la igualdad, la participación de la multiplicidad de diferencias – discapacidad, identidades sexuales no-normativas, estudiantes pertenecientes a algún grupo étnico, con situación de enfermedad, talentos académicos, dificultades de aprendizaje u objeto de fracaso escolar, altas capacidades, o bien, con un perfil alejado de éstas nomenclaturas– son propiedad de la educación y de su imperativo ético, lo que nos obliga a afirmar que la inclusión no es otra cosa que asumir el sentido más intrínseco de la educación. Con ello, reafirmo que la epistemología de la Educación Inclusiva es la base de la teoría educativa del siglo XXI. También puede ser leída como un sistema de ampliación de la teoría educativa contemporánea” (Ocampo González, 2019, pág. 15).

4. Dimensiones de la práctica pedagógica

La práctica pedagógica se refiere a una práctica social que se caracteriza por la acción de dos fenómenos relacionados y asociados entre sí: la escuela desde sus dinámicas internas de aulas, proyectos pedagógicos y relaciones de sus actores y la sociedad, desde su relación histórico, social y cultural del país.

En la primera dimensión -según algunos autores- se etiqueta el nivel de relaciones micro y meso, siendo la actividad práctica más allá que la mera

aplicación de recursos técnicos y pedagógicos en la que intervienen elementos tales como percepciones, significados y acciones de los actores involucrados en cada proceso, como los docentes, estudiantes, directivos, administrativos, padres de familia y/o acudientes, autoridades y responsables del servicio educativo.

La segunda relación se asocia con aspectos políticos, institucionales, administrativos, legales, sociales y culturales que expresan el proyecto educativo de la nación colombiana. Ésta dimensión, categorizada como macro-pedagógica por Marroquín et al. (2018), hace referencia a la complejidad de la dimensión sociocultural y política propia de la educación que se corresponde con el abordaje del proyecto pedagógico derivado del marco jurídico y legal de un país, con el cual interactúan los docentes permanentemente interiorizándolo como conocimiento y directriz pedagógico-política.

Por tanto, analizar el marco legal y normativo de la Educación Inclusiva es lograr entender un poco el accionar pedagógico del docente colombiano, en sus conexiones e interacciones con las influencias externas en que se encuentra inmerso, y es que el tema de la Educación Inclusiva obedece a la postura y pensamiento de sus gobernantes, que finalmente traducen en normas, programas y estrategias públicas que se ven reflejadas en las instituciones educativas para jugar un papel fundamental en la construcción de currículos y proyectos de aulas.

Por esto es que se establecieron los *lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (2005) que, para la aplicación de lo establecido en el plan de acción, deben seguir unos lineamientos que se enfocan principalmente en la relevancia y posibilidad de ofrecer las garantías necesarias para que las distintas poblaciones en situaciones de discapacidad puedan acceder a una educación tal como los demás estudiantes y así cumplir con los preceptos de Educación Inclusiva establecidos en los diferentes marcos legislativos ya mencionados.

Todo esto presenta un problema fundamental en lo que a la teoría de la Educación Inclusiva representa porque, como apunta Ocampo (2018), “continuar concibiendo la Educación Inclusiva como Educación Especial, sería condenada a repetir el mismo fallo” (pág. 68) en tanto critica previamente el objeto de estudio de la educación especial y crea un ciclo en el cual no se establecen los correctos preceptos teóricos para un campo de la educación y, encima, se le reinventa y reutiliza dentro de otro más complejo, asumiendo uno como otro cuando, en realidad, se encuentra uno dentro de otro, entonces “La falta de claridad sobre la naturaleza de su dominio continúa siendo uno de los puntos más críticos de su teoría. Una interrogación con estas características instituye” (Ocampo, 2018, pág. 68). Esto se condensa, de nuevo, a la mención que se hacía anteriormente de como las legislaciones anteriormente mencionadas no deberían limitarse únicamente a la educación especial, pero, a

su vez, se critica la falta de una base teórica que dé una claridad y un correcto proceder sobre cómo establecer una Educación Inclusiva. Y a pesar de que es necesaria una priorización sobre las personas con discapacidad, pues mencionan Piñeres et al (2020) que “solo en Colombia, para el 2005, existían más de dos millones y medio de personas en condición de discapacidad, de las cuales el 42 % solo alcanzó a culminar su primaria, mientras el 31 % no tuvo acceso a la educación” (pág. 268), también se menciona en este mismo artículo, en la misma página, como la discapacidad no es la única causa de exclusión a la hora de recibir una educación de calidad (Piñeres et al., 2018). Es, entonces, en estos recodos teóricos que Ocampo (2019), establece la base de la Educación Inclusiva como una en constante movimiento y reinención, no para justificar la falta de claridad teórica, sino para reafirmar la necesidad que tiene esta de avanzar y mezclarse con las diferentes dimensiones de la práctica pedagógica y los diferentes influjos que de estos pueden llegar en tanto la educación se fundamenta en el *abismo* y es de una naturaleza transformadora, para sí misma y para los actores, cuyo constante cambio obedece a una necesidad de adaptación contextual sincrónica.

Es por todo esto que se debe establecer la relación entre el alcance y las dinámicas pedagógicas y de sus actores con la dimensión socio-histórica a la hora de formular normas y programas educativos en general, tanto más delicado y necesario cuando se habla de la Educación Inclusiva, y que hace pertinente aquella sinergia entre el acompañamiento técnico y pedagógico que logre una sinergia entre normativas y practicas institucionales que mencionan Piñeres et al. (p. 269).

De allí que Ocampo González (2019) mencione que, la Educación Inclusiva refiere a una ruptura del curso común de las cosas que reconfigura los conceptos, los saberes, los vocabularios hacia otras direcciones, con un nuevo lente desde el cual se puede replantear y parametrizar los delineamientos de la educación general con la que guarda una relación estrecha.

5. Conclusiones y recomendaciones

En respuesta al propósito de revisar la brecha entre el objetivo de la Educación Inclusiva desplegado en las leyes, normas y las experiencias pedagógicas que se presentan en la escuela o en las I.E. colombianas se concluye principalmente que las leyes de esta nación en materia de Educación Inclusiva aún se dirimen en la posibilidad de que las personas con discapacidad sean capaces o no de gestionar su propia vida, considerando que la construcción de conceptos dentro del marco jurídico educativo se desarrolla desde una visión externa sin el involucramiento o participación de sus principales actores (docentes y estudiantes), lo que finalmente conduce a mantener a las personas con discapacidad en escenarios cargados de opresión.

Al analizar las orientaciones técnicas y administrativas emitidas por el Estado colombiano en sus leyes y normativas acerca de la Educación Inclusiva se

vislumbran posibles dificultades para las instituciones educativas en la comprensión e implementación de las lineamientos hacia el logro de una sinergia entre las normas y la práctica pedagógica docente que coadyuven al alcance de los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes, en vista de que tales directrices merecen ser altamente internalizadas y -mejor aún- por completo adecuadas a cada contexto particular que se ciñe dentro de un centro educativo para tales fines.

Otra de las conclusiones que surge posterior a la revisión documental crítica realizada se trata de la encrucijada en la que se encuentra la educación colombiana entre la integración y la inclusión, en el entendido de que la integración es la posibilidad de aceptar en un aula regular a cualquier persona sin ninguna distinción, mientras que la inclusión implica poder garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad de acuerdo con los intereses y expectativas particulares. En este sentido, hoy en día los estudiantes se matriculan en las instituciones educativas sin que se den cambios organizativos, didácticos con grandes apuestas a la formación de los docentes, lo cual debiera darse de manera paralela través del puente de la legislación educativa.

Si bien, la Educación Inclusiva se contempla como un escenario permeado y disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos (Ocampo González, 2019a)., es menester que esta preserve su centro en la transformación en la escuela y de la práctica pedagógica docente hacia posturas más humanas e innovadoras que tomen en cuenta la complejidad de los procesos educativos por su naturaleza multicausal, pero sobre todo que se reconozca la posibilidad de transformación de todos los sujetos con o sin discapacidades.

Se hace preciso además que los estamentos legales y las instituciones correspondientes a nivel nacional y local basen sus marcos normativos en la investigación y exploración de los postulados pedagógicos que dan paso a la concepción de la educación como inclusiva, desde un lente en el cual no solo se disocie esta de la educación especial, sino que se conjugue como una forma de repensar los esquemas tradicionales de educación que excluyen la posibilidad de incluir factores y actores sociales que, aún ajenos al acto pedagógico, sin duda influyen en el aprendizaje que es el objetivo de la pedagogía desde la enseñanza misma.

El convencimiento que la construcción de currículos y prácticas pedagógicas inclusivas se forja desde la participación activa y crítica de todos los actores educativos: docentes, estudiantes, padres de familia, directivos docentes, administrativos y comunidad en general, quienes deben proponerse conseguir ese gran objetivo social: una Educación Inclusiva que dé la posibilidad de resignificar los fines de la educación.

Asumir la Educación Inclusiva como práctica pedagógica invita a plantear una provocación al *statu quo*, que comienza por pensar otras alternativas de enseñanza, de aprendizaje, de la relación escuela sociedad, trascendiendo lo tradicional para ir más allá de lo que el establecimiento solicita y pensar en otros mundos posibles. La Educación Inclusiva como práctica pedagógica logrará resignificar el objetivo fundamental de la escuela en búsqueda de legitimar otros escenarios sociales históricamente excluidos siempre que se procure acortar la brecha entre su objetivo desplegado en las leyes, normas y las experiencias o prácticas pedagógicas, junto a otras muchas acciones por concretar.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948, December 10). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1959, November 20). *Declaración de los Derechos del Niño*. <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Asamblea Nacional Constituyente. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Congreso de Colombia. (1997). *Ley 361 de 1997*. El Congreso de Colombia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1658774>
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006*. El Congreso de Colombia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Congreso de Colombia. (2007). *Ley 1145 de 2007*. El Congreso de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=25670>
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Congreso de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009*. El Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (Segunda). Morata. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/investigacioncualitativaflick.pdf>

- Lell, H. (2018). El paternalismo jurídico y su justificación ética en el pensamiento de Ernesto Garzón Valdés. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 48(129), 439–458. <https://doi.org/10.18566/rfdcp.v48n129.a06>
- Marroquín Yerovi, M., Valverde Riascos, Y., Eduardo Rosero, J., & Valverde Riascos, O. (2018). *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica: Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza* (E. U. Luz Elida Vera Hernández (ed.); Primera). UNIMAR. <http://editorial.umariana.edu.co/libros/index.php/editorialunimar/catalog/download/38/35/164-1?inline=1>
- Ministerio de Educación. (2003). *Resolución 2565 de octubre 24 de 2003*. Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ocampo González, A. (2019a). Contornos teóricos de la Educación Inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66–95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>
- Ocampo González, A. (2019b). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 42–88. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.814>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Piñeres, A. D., Bravo-Rueda, C., & Sierra Delgado, G. E. (2020). Educación Inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(34). <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Presidencia de la República de Colombia. (1997). *Decreto 2247 de 1997*. Presidencia de la República de Colombia. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1425277>
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). *Decreto 366 del 2009*. Presidencia de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Presidente de la República de Colombia. (1996). *Decreto 2082 de 1996*. Presidente de la República de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles->

103323_archivo_pdf.pdf

Tamayo Garza, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación.*

Tony Booth, & Mel Ainscow. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools Tony Booth and Mel Ainscow editing and production for CSIE Mark Vaughan Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (CSIE Mark).* CSIE Mark Vaughan.
<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>