

## LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON Y SIN DIAGNOSTICO EN AULAS REGULARES: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

**Patricia Camelo García<sup>1</sup>**  
**Código Orcid:** 0009- 0005-9700-8993  
**E-mail:** cpcamelog@gmail.com  
Institución Educativa Ciudadela  
Educativa de Bosa  
**Colombia**

**Lisette Karina González Rangel<sup>2</sup>**  
**Código Orcid:** 0009-0005-1571-1352  
**E-mail:** Lisk\_04@hotmail.com  
Institución Educativa Pueblo Nuevo sede  
“La Manguita”  
**Colombia**

**Recibido 05/11/2025**

**Revisado 08/12/2025**

**Aprobado: 12/12/2025**

### RESUMEN

Este ensayo científico analiza críticamente los desafíos de la educación inclusiva, centrándose en la práctica docente y las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan su implementación. Partiendo de un marco teórico fundamentado en la perspectiva de derechos, se identifican tensiones entre el discurso normativo y su materialización en contextos escolares marcados por recursos insuficientes, formación docente inadecuada y culturas institucionales resistentes. El estudio revela que los docentes enfrentan una sobrecarga de responsabilidades, al asumir demandas éticas, pedagógicas, jurídicas y administrativas en condiciones laborales precarias. Se proponen lineamientos para políticas educativas sistémicas, destacando: (1) financiamiento específico para infraestructura y apoyos especializados; (2) reestructuración organizacional con equipos interdisciplinarios y tiempos protegidos para planificación colaborativa; y (3) desarrollo profesional docente continuo basado en micro credenciales y mentorías. Se enfatiza la necesidad de corresponsabilidad entre actores educativos, superando el actual modelo que delega la inclusión exclusivamente en los docentes. Las conclusiones subrayan que una inclusión efectiva requiere transformaciones estructurales no solo compromiso individual, articulando políticas públicas coherentes, culturas escolares colaborativas y prácticas pedagógicas flexibles como el Diseño Universal para el Aprendizaje. El documento aporta un marco analítico para repensar la inclusión como proceso colectivo, donde el fortalecimiento institucional es condición indispensable para empoderar a los docentes como agentes de cambio.

**PALABRAS CLAVE:** Educación inclusiva, práctica docente, políticas educativas, responsabilidad sistémica, justicia educativa.

<sup>1</sup> **Patricia Camelo García.** Institución Educativa Ciudadela Educativa de Bosa, Docente de artes de la primera infancia, Colombia, Magister en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia.

<sup>2</sup> **Lisette Karina González Rangel.** Institución Educativa Pueblo Nuevo sede “La Manguita”, Docente de básica primaria, Colombia, Máster en Neuropsicología y educación de la Universidad Internacional de La Rioja.

## THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AND WITHOUT DIAGNOSES IN REGULAR CLASSROOMS: A LOOK FROM THE TEACHING

### ABSTRACT

This scientific essay critically examines the challenges of inclusive education, focusing on teaching practices and institutional conditions that either facilitate or hinder its implementation. Grounded in a rights-based theoretical framework, it identifies tensions between normative discourse and its actualization in school contexts characterized by insufficient resources, inadequate teacher training, and resistant institutional cultures. The study reveals that educators face an overwhelming burden of responsibilities as they navigate ethical, pedagogical, legal, and administrative demands under precarious working conditions. Systemic educational policy guidelines are proposed, emphasizing: (1) targeted funding for infrastructure and specialized support; (2) organizational restructuring with interdisciplinary teams and protected time for collaborative planning; and (3) ongoing teacher professional development through micro-credentials and mentoring. The analysis stresses the need for shared accountability among educational stakeholders, moving beyond the current model that places the sole burden of inclusion on teachers. Conclusions underscore that effective inclusion requires structural transformations not just individual commitment by aligning coherent public policies, collaborative school cultures, and flexible pedagogical practices such as Universal Design for Learning. This paper provides an analytical framework to rethink inclusion as a collective process, where institutional capacity-building is an essential precondition for empowering teachers as agents of change.

**Keywords.** Inclusive Education, Classroom Practice, Education Policy, Systemic Accountability, Educational Equity

## Introducción

La educación inclusiva se ha constituido como uno de los paradigmas fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos, promovido activamente por organismos internacionales como la UNESCO (2020) y consagrado en instrumentos jurídicos de alcance global como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Este modelo, que trasciende la mera integración física de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares, propone una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas escolares para garantizar la participación plena y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, sin distinción de sus características individuales (Booth & Ainscow, 2011).

Los docentes, situados en la primera línea de implementación de las políticas inclusivas, se convierten en el eslabón donde convergen y se tensionan las expectativas del sistema, las demandas de las familias y las necesidades diversas de los estudiantes, todo ello en contextos que rara vez disponen de los recursos necesarios para una atención educativa verdaderamente inclusiva (Ainscow, 2020). Investigaciones recientes identifican al menos tres dimensiones críticas de este desfase: en primer lugar, una formación inicial que en muchos casos no prepara adecuadamente a los futuros docentes para comprender y atender la diversidad del alumnado; en segundo lugar, estructuras escolares rígidas que mantienen lógicas homogeneizantes en aspectos tan fundamentales como la evaluación, la organización del espacio y el tiempo, y la concepción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje; en tercer lugar, una notable

ausencia de apoyos especializados y recursos didácticos adaptados que permitan hacer realidad los principios de diseño universal en el aula (Echeita & Sandoval, 2020; Florián, 2014).

En el caso colombiano, la adopción del modelo de educación inclusiva ha seguido los lineamientos internacionales, plasmándose en marcos normativos como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, que establecen disposiciones para la atención educativa de personas con discapacidad. No obstante, como señalan diversos estudios, existe una brecha considerable entre el desarrollo legislativo y su concreción en las prácticas escolares cotidianas (Reyes, 2020; Parra, 2019). Esta discordancia se manifiesta en aulas donde los docentes, reconociendo la importancia filosófica y ética de la inclusión, enfrentan obstáculos estructurales que limitan severamente su capacidad para implementar prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas.

Esta contradicción genera lo que algunos autores han denominado "doble vinculación" docente: se espera que simultáneamente normalicen los resultados de aprendizaje y personalicen las trayectorias educativas, objetivos que en las condiciones actuales resultan casi imposibles de compatibilizar (Parrilla, 2009). El impacto de esta rigidez en la práctica docente es profunda y multidimensional. Desde el punto de vista profesional, muchos educadores experimentan lo que la literatura anglosajona denomina "shock de la práctica inclusiva", al descubrir que las herramientas adquiridas durante su formación resultan insuficientes para enfrentar los desafíos del aula diversa (Florian & Spratt, 2013).

Así las cosas, la responsabilidad docente en el marco de la educación inclusiva adquiere así dimensiones múltiples y complejas que trascienden lo estrictamente pedagógico. Desde una perspectiva ética, los docentes están llamados a encarnar los valores de equidad y justicia educativa que fundamentan el paradigma inclusivo (Booth, 2016). Jurídicamente, deben garantizar el cumplimiento de normativas nacionales e internacionales que protegen el derecho a la educación de todos los estudiantes (Ainscow, 2020). Pedagógicamente, requieren desarrollar competencias para diseñar e implementar estrategias didácticas flexibles que respondan a la diversidad (Florian & Spratt, 2013). Administrativamente, deben navegar sistemas escolares que no siempre están organizados para apoyar procesos inclusivos (Parrilla, 2009). Esta multiplicidad de demandas, sumada a la frecuente falta de delimitación clara de responsabilidades entre los distintos actores del sistema educativo, genera situaciones de estrés y desgaste profesional que terminan afectando la calidad misma de los procesos inclusivos que se busca promover (Alba, Sandoval & Simón, 2020).

Debido a lo anterior, el presente ensayo científico busca contribuir a esta discusión crítica a través de un análisis documental reflexivo que problematice los desafíos concretos que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas inclusivas con niños con y sin diagnóstico en aulas regulares. Partiendo de una revisión de literatura especializada y del análisis de políticas educativas en Colombia, de esta forma, el trabajo se propone tres objetivos fundamentales: en primer lugar, analizar los principales obstáculos que encuentran los docentes al intentar materializar los principios de la

educación inclusiva en sus prácticas pedagógicas cotidianas; en segundo lugar, examinar las distintas dimensiones de responsabilidad docente (ética, pedagógica, jurídica y administrativa) que entran en juego en el marco de la educación inclusiva; y finalmente, esbozar propuestas alternativas que permitan fortalecer los sistemas de apoyo institucional y las políticas educativas para hacer posible una inclusión real y efectiva.

El documento se estructura en cuatro secciones principales que desarrollan progresivamente este argumento central. La primera sección ofrece una revisión crítica del concepto de educación inclusiva y su evolución en el discurso pedagógico contemporáneo, destacando las tensiones entre sus fundamentos teóricos y sus manifestaciones prácticas. La segunda sección analiza en profundidad los desafíos específicos que enfrentan los docentes al implementar prácticas inclusivas en aulas regulares, prestando especial atención a las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan este proceso. La tercera sección examina las distintas dimensiones de responsabilidad docente en el marco de la educación inclusiva, explorando cómo estas se interceptan y cómo podrían delimitarse más claramente. Finalmente, la cuarta sección propone lineamientos para políticas educativas y prácticas institucionales que podrían fortalecer el apoyo a los docentes y, por extensión, la calidad de los procesos inclusivos en las escuelas.

A través de este recorrido analítico, el escrito pretende que la realización plena del ideal inclusivo en educación supere visiones reduccionistas que cargan

exclusivamente sobre los docentes la responsabilidad por su implementación. Por el contrario, se argumentará que solo mediante un enfoque sistémico y corresponsable - que involucre activamente a docentes, instituciones educativas, autoridades políticas, familias y comunidades será posible avanzar hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos. Entendiendo que la inclusión educativa no es un fin en sí mismo, sino un medio fundamental para construir sociedades más justas, equitativas y democráticas (UNESCO, 2020). Lograr este objetivo exige, sin duda, el compromiso ético y profesional de los docentes, pero también -y quizás principalmente- condiciones institucionales y políticas que hagan posible traducir este compromiso en prácticas pedagógicas transformadoras.

### **Evolución de la educación inclusiva en el discurso pedagógico contemporáneo**

La educación inclusiva ha emergido como un paradigma central en las políticas educativas globales, promovido activamente por organismos internacionales (UNESCO, 2020) y respaldado por marcos jurídicos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Sin embargo, su conceptualización y aplicación han estado marcadas por tensiones profundas que oscilan entre los postulados teóricos y la realidad de las prácticas en los sistemas educativos. Desde sus orígenes, la noción de inclusión ha transitado desde un enfoque centrado en la integración de estudiantes con discapacidad hacia una perspectiva más amplia que abarca la diversidad en todas sus formas (Ainscow, 2020).

Este desplazamiento conceptual refleja una evolución desde modelos asistencialistas y segregadores hacia enfoques que privilegian la participación plena y el aprendizaje equitativo para todos los estudiantes, sin distinción de sus características individuales (Booth & Ainscow, 2011). No obstante, esta evolución teórica no ha estado exenta de contradicciones y críticas, particularmente en lo que respecta a su traducción en prácticas pedagógicas concretas. En el plano teórico, la educación inclusiva se fundamenta en principios de equidad, justicia social y derechos humanos, proponiendo la transformación radical de los sistemas educativos para eliminar todas las formas de exclusión (Slee, 2018).

No obstante, la verdadera inclusión implica no solo la presencia física de todos los estudiantes en las aulas regulares, sino su participación activa y el logro de aprendizajes significativos (Echeita, 2017). Este enfoque supone una crítica frontal a los modelos tradicionales de escolarización, caracterizados por su rigidez curricular, prácticas homogeneizantes y mecanismos de selección y exclusión encubiertos (López Melero, 2004). Desde esta perspectiva, la inclusión educativa concibe un proceso continuo de mejora para atender la diversidad del alumnado, requiriendo cambios en las culturas, políticas y prácticas escolares (Booth, 2016).

Sin embargo, la implementación de estos principios en contextos educativos reales ha revelado importantes limitaciones y contradicciones. Una de las tensiones más evidentes se manifiesta en la brecha entre el discurso normativo y las condiciones materiales necesarias para su concreción. Muchos sistemas educativos han adoptado

retóricamente el lenguaje de la inclusión sin realizar las transformaciones estructurales requeridas (Blanco, 2008), generando inclusión superficial (Duk & Loren, 2017) o inclusión nominal (Parrilla, 2002). Este fenómeno se evidencia en aulas donde, pese a declararse inclusivas, persisten prácticas pedagógicas rígidas, sistemas de evaluación estandarizados y mecanismos sutiles de exclusión que perpetúan las desigualdades (Florian, 2014).

En el ámbito pedagógico, la educación inclusiva ha promovido el desarrollo de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone diseñar currículos flexibles desde su origen para atender la diversidad (Meyer et al., 2014). Sin embargo, la implementación de estos enfoques choca frecuentemente con culturas escolares arraigadas en paradigmas homogeneizantes y con estructuras institucionales rígidas (Echeita, 2017). Como resultado, muchos docentes se ven atrapados entre las exigencias normativas de inclusión y las limitaciones prácticas de sus contextos laborales, generando síndrome de disonancia inclusiva (Parrilla & Susinos, 2010). Esta situación se ve agravada por sistemas de evaluación estandarizados que contradicen los principios de flexibilidad y personalización que propugna la inclusión (Slee, 2018).

La evolución del concepto también ha estado marcada por tensiones entre perspectivas diferentes sobre el locus de la inclusión. Mientras algunos enfoques ponen el acento en la transformación de las capacidades individuales de los docentes (Florian & Spratt, 2013), otros enfatizan la necesidad de cambios estructurales en los sistemas educativos (Booth, 2016). Esta dicotomía refleja un debate más profundo sobre las

responsabilidades relativas de los actores individuales y las instituciones en el proceso de inclusión. Por lo cual, el énfasis excesivo en la formación docente como solución única puede convertirse en una forma de descarga de responsabilidades del sistema hacia los profesores, obviando la necesidad de transformaciones institucionales más amplias (Ainscow, 2020). Para el caso de Colombia, se ha avanzado significativamente en el desarrollo de marcos normativos para la inclusión (Ley 1618 de 2013, Decreto 1421 de 2017), persisten brechas importantes entre la legislación y su implementación efectiva (Reyes, 2020). Por lo que, estudios documentan cómo las condiciones de precariedad institucional, la falta de recursos y las (Parra, 2019). Esta situación genera lo que podría llamarse inclusión precaria, donde los docentes deben improvisar soluciones ante la ausencia de apoyos sistemáticos (López Melero, 2004).

La revisión crítica del concepto de educación inclusiva revela así un campo tensionado entre aspiraciones transformadoras y realidades institucionales restrictivas. Mientras el discurso teórico avanza hacia visiones cada vez más radicales de inclusión como justicia educativa (Slee, 2018), las prácticas concretas siguen estando limitadas por estructuras escolares rígidas, recursos insuficientes y culturas profesionales resistentes al cambio (Echeita, 2017). Estos inconvenientes se manifiestan con especial crudeza en el trabajo docente, donde los principios inclusivos chocan diariamente con condiciones laborales adversas y demandas contradictorias (Parrilla, 2009).

En conclusión, la evolución del concepto de educación inclusiva en el discurso pedagógico contemporáneo refleja tanto avances significativos como desafíos

pendientes. Desde su origen centrado en la integración de estudiantes con discapacidad hasta su concepción actual como principio rector de sistemas educativos equitativos, la inclusión ha ampliado su alcance teórico, pero sigue enfrentando obstáculos importantes en su implementación práctica. Superar estas tensiones requiere, abordar la inclusión como un proceso sistémico que involucre simultáneamente cambios en las políticas, las culturas escolares y las prácticas pedagógicas (Ainscow y Miles, 2008). Solo mediante este enfoque integral será posible cerrar la brecha entre el discurso inclusivo y su materialización efectiva en las aulas.

### **Desafíos docentes en la implementación de prácticas inclusivas en aulas regulares**

La implementación de prácticas inclusivas en aulas regulares representa un desafío multifacético para los docentes, cuyas complejidades solo pueden comprenderse plenamente al examinar las condiciones institucionales que enmarcan su labor pedagógica. Los docentes se encuentran en la primera línea de fuego de los sistemas educativos inclusivos, enfrentando diariamente la tensión entre los principios ideales de inclusión y las limitaciones estructurales de las instituciones donde trabajan (Echeita, 2017). Esta paradoja se manifiesta con particular crudeza en contextos donde las políticas de inclusión se han implementado mediante reformas normativas aceleradas, sin la debida consideración de los recursos y apoyos necesarios para su materialización efectiva (Ainscow, 2020). El primer gran desafío que enfrentan los educadores radica precisamente en esta brecha entre las expectativas normativas y las realidades

institucionales: mientras las legislaciones nacionales e internacionales promueven la inclusión como un derecho fundamental (ONU, 2006), las escuelas carecen frecuentemente de los elementos básicos para hacerla posible, desde infraestructura adecuada hasta personal de apoyo especializado (Blanco, 2008).

Uno de los obstáculos más significativos lo constituye la precaria formación inicial y continua que reciben los docentes para atender la diversidad en sus aulas. Estudios revelan que muchos programas de formación docente aún mantienen un enfoque homogeneizador, con escasa atención a las estrategias pedagógicas diferenciadas que requiere la educación inclusiva (Florian y Spratt, 2013). Esta carencia formativa se agrava por la ausencia de sistemas efectivos de capacitación en servicio, dejando a los maestros sin herramientas para enfrentar desafíos complejos como la adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas diversas (Echeita & Sandoval, 2020). El resultado es la improvisación pedagógica permanente, donde los docentes deben desarrollar soluciones ad hoc ante situaciones para las que no fueron preparados, generando estrés profesional y resultados educativos desiguales (Parrilla, 2002). Esta situación se ve exacerbada por la falta de tiempo institucional dedicado a la planificación colaborativa y la reflexión pedagógica, elementos clave para el desarrollo de prácticas inclusivas de calidad (Parrilla & Susinos, 2010).

Las condiciones materiales de trabajo representan otro desafío fundamental. En muchos contextos, especialmente en escuelas públicas de zonas vulnerables, los docentes deben implementar la inclusión en aulas masificadas, con ratios estudiantiles

que hacen imposible la atención personalizada (López Melero, 2004). A esto se suma la frecuente carencia de recursos didácticos adaptados, tecnologías de apoyo y espacios físicos accesibles, condiciones básicas para una educación verdaderamente inclusiva (UNESCO, 2020). Esta situación genera lo que podría llamarse inclusión precaria, donde los principios filosóficos chocan frontalmente con las limitaciones materiales (Blanco, 2006). Los docentes en estos contextos describen sentirse abandonados por los sistemas educativos, obligados a suplir con esfuerzo personal las carencias institucionales (Alba et al., 2020). Esta sobrecarga material se ve agravada por la burocracia excesiva que caracteriza a muchas instituciones educativas, donde los docentes deben dedicar tiempo valioso a tareas administrativas en detrimento de la innovación pedagógica que requiere la inclusión (Parrilla, 2009).

El aislamiento profesional constituye otro desafío crítico. Frente a la complejidad de las aulas inclusivas, muchos docentes carecen de redes de apoyo colegiado dentro de sus instituciones (Duk & Loren, 2017). La ausencia de equipos interdisciplinarios (psicólogos, terapeutas, especialistas en pedagogía diferencial) deja a los maestros solos ante problemas que exceden su ámbito de competencia, como el manejo de condiciones específicas (TEA, TDAH, discapacidades sensoriales) que requieren atención especializada (Echeita, 2018). Esta carencia es particularmente grave en contextos rurales o periféricos, donde el acceso a profesionales de apoyo es limitado o inexistente (Reyes, 2020). Como resultado, los docentes experimentan síndrome de incompetencia aprendida, en el cual, la frustración recurrente ante situaciones que no se

pueden resolver adecuadamente mina la confianza profesional y el compromiso con la inclusión (Florian, 2014).

Las culturas institucionales representan otro obstáculo significativo. En muchas escuelas persisten prácticas y creencias arraigadas que contradicen los principios inclusivos, desde sistemas de evaluación estandarizados hasta mecanismos sutiles de segregación al interior del aula (Slee, 2018). Los docentes que intentan implementar prácticas verdaderamente inclusivas frecuentemente chocan con resistencias de colegas, directivos e incluso familias, que perciben la inclusión como una amenaza a los estándares académicos tradicionales (Booth, 2016). Este problema se agudiza en contextos donde los sistemas de medición de calidad educativa no han sido adaptados a los principios de la inclusión, generando presión por resultados estandarizados que entran en conflicto con la atención a la diversidad (Ainscow et al., 2019). Como resultado, muchos docentes se ven atrapados en el doble discurso inclusivo, donde deben simular el cumplimiento de normativas que el sistema no está preparado para sostener (Duk y Loren, 2017).

La dimensión emocional del trabajo docente en contextos inclusivos merece especial atención. Investigaciones como las de Alba et al. (2020) revelan que los educadores en aulas inclusivas experimentan niveles significativos de estrés y desgaste profesional, derivados de la constante tensión entre sus ideales pedagógicos y las limitaciones institucionales. Este burnout inclusivo es particularmente agudo cuando los docentes perciben que, pese a sus esfuerzos, no logran brindar una educación de calidad

a todos sus estudiantes (Parrilla, 2009). La falta de reconocimiento institucional a este esfuerzo adicional, sumada a la escasez de espacios para el autocuidado y el apoyo emocional, agrava esta situación, llevando a muchos docentes talentosos a abandonar las aulas o a resistirse a trabajar en contextos inclusivos (Florian & Spratt, 2013).

Las políticas educativas contradictorias representan otro desafío estructural. En muchos países, incluyendo Colombia, las normativas de inclusión coexisten con sistemas de evaluación y financiamiento que premian la selectividad y el rendimiento académico estandarizado (Reyes, 2020). Esta contradicción coloca a los docentes en una posición imposible: mientras se les exige implementar prácticas inclusivas, sus instituciones son juzgadas por parámetros que privilegian la homogeneidad (Slee, 2018). Esta disparidad política refleja una falta de coherencia sistémica que termina descargándose sobre los docentes, convertidos en chivos expiatorios de sistemas que no han realizado las transformaciones necesarias para hacer viable la inclusión (Ainscow, 2020).

La falta de claridad en la distribución de responsabilidades constituye un obstáculo adicional. Muchos sistemas educativos han transferido la responsabilidad por la inclusión casi exclusivamente a los docentes de aula, sin delimitar adecuadamente los roles de otros actores (directivos, administradores, autoridades políticas) (Blanco, 2008). Esta privatización de la inclusión genera sobrecarga laboral y sentimientos de injusticia entre los educadores, que perciben cómo las instituciones eluden su corresponsabilidad en el proceso (Parrilla, 2002). El resultado es el síndrome de Sísifo docente, donde los

maestros cargan permanentemente con un peso que debería ser compartido por toda la comunidad educativa (Echeita, 2017).

Frente a este panorama, resulta evidente que los desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas inclusivas no pueden atribuirse a carencias individuales, sino que reflejan limitaciones estructurales de los sistemas educativos (Ainscow, 2020). El responsabilizar exclusivamente a los docentes por el éxito o fracaso de la inclusión constituye una injusticia y una estrategia fallida, pues omite las transformaciones institucionales y sistémicas necesarias para hacer viable el paradigma inclusivo (Echeita, 2017). Superar estos desafíos requiere, repensar radicalmente la organización escolar, las políticas educativas y los sistemas de apoyo, creando condiciones donde la labor docente inclusiva no sea un acto heroico individual, sino parte de un esfuerzo colectivo institucionalmente respaldado (Stainback et al, 1999).

### **Dimensiones de responsabilidad docente en el marco de la educación inclusiva**

La educación inclusiva ha reconfigurado sustancialmente las responsabilidades del docente contemporáneo, generando un entramado complejo de dimensiones éticas, pedagógicas, jurídicas y administrativas que requieren un análisis profundo para su adecuada comprensión y operacionalización. El docente inclusivo se encuentra en una encrucijada permanente donde estas dimensiones se intersectan y, en ocasiones, entran en conflicto, planteando dilemas profesionales que exceden la preparación tradicional recibida en su formación inicial (Echeita, 2017). La dimensión ética de la responsabilidad

docente se fundamenta en el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental y en el principio de justicia educativa que debe guiar toda práctica pedagógica (Booth, 2016). Esta perspectiva, ampliamente respaldada por organismos internacionales como la UNESCO (2020), implica para el docente la obligación moral de cuestionar y transformar aquellas prácticas escolares que perpetúan mecanismos de exclusión, incluso cuando estas se encuentran institucionalmente normalizadas (Slee, 2018). Sin embargo, esta responsabilidad ética choca frecuentemente con realidades institucionales que limitan la capacidad de acción del docente (Parrilla, 2002), generando lo que algunos autores han denominado tensión moral permanente en el ejercicio docente inclusivo (Alba et al., 2020).

La dimensión jurídica de la responsabilidad docente ha adquirido especial relevancia con la ratificación de instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y su incorporación en las legislaciones nacionales, como ocurre en Colombia con la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017. Estos marcos normativos establecen obligaciones concretas para los docentes, como la realización de ajustes razonables y la garantía de accesibilidad en los procesos educativos (Ainscow, 2020). No obstante, existe una ambigüedad preocupante en la delimitación de estas responsabilidades jurídicas, particularmente en lo que respecta a su alcance y a los límites de lo "razonable" cuando las instituciones no proporcionan los recursos necesarios (Reyes, 2020). Esta ambigüedad coloca a los docentes en una situación de vulnerabilidad jurídica, donde cualquier acción u omisión

podría derivar en demandas o procesos administrativos, incluso cuando las condiciones para cumplir cabalmente con la normativa están ausentes (Blanco, 2008). La intersección entre las dimensiones jurídica y ética se hace particularmente evidente en estos casos, generando dilemas profesionales donde los docentes deben navegar entre el cumplimiento normativo, las posibilidades reales de acción y sus propios principios morales (Echeita & Sandoval, 2020).

La dimensión pedagógica de la responsabilidad docente en contextos inclusivos ha experimentado transformaciones radicales en las últimas décadas. El paradigma inclusivo exige del docente el dominio de estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (Meyer et al., 2014), la enseñanza multinivel y la evaluación diferenciada, que permitan atender la diversidad sin sacrificar los objetivos de aprendizaje esenciales (Florian, 2014). Sin embargo, esta responsabilidad pedagógica ampliada rara vez viene acompañada de las condiciones necesarias para su ejercicio efectivo: tiempo suficiente para la (López Melero, 2004). La intersección entre las dimensiones pedagógica y administrativa se manifiesta aquí con especial crudeza, pues mientras al docente se le exige innovar pedagógicamente, las estructuras administrativas de las instituciones educativas frecuentemente mantienen lógicas rígidas que dificultan esta innovación (Parrilla, 2009). Esta contradicción genera la esquizofrenia profesional, donde los docentes reciben mensajes contradictorios sobre lo que se espera de su práctica pedagógica (Duk y Loren, 2017).

La dimensión administrativa de la responsabilidad docente en educación inclusiva ha sido menos explorada pero igualmente determinante. Los docentes en contextos inclusivos asumen tareas administrativas adicionales relacionadas con la elaboración de adaptaciones curriculares, informes psicopedagógicos y coordinación con profesionales de apoyo, que consumen tiempo valioso y para las cuales muchos no han recibido formación específica (Blanco, 2006). Esta sobrecarga administrativa entra frecuentemente en conflicto con las otras dimensiones de responsabilidad, particularmente con la pedagógica, reduciendo el tiempo disponible para la preparación de clases y la atención individualizada a los estudiantes (Parrilla & Susinos, 2010). La delimitación poco clara entre lo administrativo y lo propiamente pedagógico en la labor docente inclusiva constituye uno de los principales factores de desgaste profesional (Alba et al., 2020). Como señala la UNESCO (2017), muchos sistemas educativos han fallado en reconocer estas nuevas demandas administrativas en su organización escolar, dejando a los docentes solos ante esta carga adicional.

La intersección más problemática se produce entre la dimensión jurídica y la administrativa. Puesto que, mientras las legislaciones establecen sanciones para los docentes que no cumplan con las normativas de inclusión, rara vez establecen mecanismos similares para las instituciones que no proporcionan las condiciones básicas que harían posible este cumplimiento (Ainscow, 2020). Esta asimetría en la distribución de responsabilidades genera injusticia institucionalizada, donde el docente se convierte en el único responsable de fallas que son sistémicas (Slee, 2018). Así las cosas, en

Colombia, con la implementación del Decreto 1421 de 2017 se ha avanzado sin los recursos necesarios, situación que ha llevado a muchos docentes a experimentar el síndrome de impotencia jurídica, donde conocen sus obligaciones legales, pero carecen de capacidad institucional para cumplirlas cabalmente (Reyes, 2020).

La delimitación más clara de estas dimensiones de responsabilidad requiere, un enfoque sistémico que reconozca la corresponsabilidad de todos los actores del sistema educativo (Booth, 2016). A nivel jurídico, es urgente precisar los alcances y límites de la responsabilidad docente, estableciendo con claridad qué compete al docente de aula y qué corresponde a otros profesionales e instancias institucionales (Ainscow, 2020). A nivel pedagógico, es necesario redefinir los estándares de desempeño docente para contextos inclusivos, reconociendo la especificidad de este trabajo y proporcionando los tiempos y recursos necesarios para su adecuado desarrollo (Florian, 2014). A nivel administrativo, es necesaria la creación de roles específicos de coordinación inclusiva en las instituciones educativas, que alivien la carga burocrática de los docentes de aula (Blanco, 2008). A nivel ético, deben existir espacios institucionales para la reflexión moral colectiva, donde los docentes puedan analizar críticamente sus prácticas y tomar decisiones fundamentadas ante los dilemas que plantea la inclusión (Echeita, 2017).

Como demuestra este análisis, las dimensiones de responsabilidad docente en educación inclusiva conforman un sistema complejo donde las tensiones e intersecciones son inevitables. Sin embargo, esta complejidad no debe ser excusa para la inacción, sino motivo para desarrollar marcos conceptuales y herramientas prácticas

que permitan a los docentes navegar estas dimensiones de manera más equilibrada y menos angustiante (Stainback et al, 1999). La experiencia internacional muestra que los sistemas educativos que han logrado avances significativos en inclusión son precisamente aquellos que han abordado estas dimensiones de manera integral, reconociendo su interdependencia y proporcionando apoyos coherentes en cada una de ellas (UNESCO, 2020). Por lo cual, la verdadera inclusión educativa requiere no solo docentes comprometidos, sino sistemas educativos que asuman su parte de responsabilidad en hacer posible este compromiso (Slee, 2018).

### **Propuesta y prácticas institucionales que fortalecen los procesos inclusivos**

La construcción de sistemas educativos genuinamente inclusivos requiere trascender el discurso normativo para materializarse en políticas educativas integrales y prácticas institucionales transformadoras que reconozcan y respalden el rol central de los docentes. Como fundamento esencial, se propone un marco de acción multinivel que articule intervenciones en tres dimensiones interdependientes: políticas públicas, organización escolar y desarrollo profesional docente, basado en los principios de corresponsabilidad sistémica (Ainscow, 2020) y (Stainback et al, 1999).

En el nivel macro de políticas públicas, resulta urgente establecer mecanismos de financiamiento específico para la inclusión educativa, que garanticen recursos permanentes y suficientes para la adecuación de infraestructuras, adquisición de materiales didácticos diversificados y contratación de profesionales de apoyo (UNESCO, 2020). Estos fondos deben distribuirse mediante fórmulas que prioricen a las

instituciones con mayores necesidades, corrigiendo las actuales desigualdades en los sistemas educativos de Colombia (Blanco, 2008). Paralelamente, se requiere una reforma profunda de los sistemas de evaluación educativa, tradicionalmente centrados en resultados estandarizados, hacia modelos que valoren los procesos de inclusión y el progreso individual de los estudiantes (Echeita, 2017). Esta transformación debe incluir la creación de indicadores cualitativos que capturen dimensiones clave de la inclusión, como los niveles de participación, las adaptaciones curriculares implementadas y los climas escolares inclusivos, superando la actual obsesión por mediciones cuantitativas (Slee, 2018).

En el plano organizacional institucional, las escuelas necesitan reestructurar sus modelos de gestión para crear verdaderas comunidades de aprendizaje inclusivo. Esto implica, en primer término, establecer equipos interdisciplinarios permanentes en cada institución, compuestos por docentes regulares, especialistas en pedagogía diferencial, psicólogos educacionales y terapeutas, tal como recomienda la UNESCO (2017). Estos equipos deberían contar con tiempos institucionales protegidos para la planificación colaborativa, el seguimiento de casos y la reflexión sobre las prácticas, rompiendo con el actual aislamiento profesional que denuncia Parrilla (2009).

Como segundo eje organizacional, se propone la figura del coordinador de inclusión en cada centro educativo, con formación específica y horas asignadas para esta función, que actúe como enlace entre los docentes de aula, los equipos directivos y las redes de apoyo externas, solución que ha demostrado efectividad en experiencias

documentadas por Florian y Spratt (2013). Este rol debería incluir la gestión de los procesos administrativos relacionados con la inclusión (elaboración de informes, adaptaciones curriculares formales), liberando a los docentes de aula de esta carga burocrática que tanto limita su capacidad pedagógica (Blanco, 2006). Como tercer componente organizacional, es fundamental reestructurar los tiempos escolares para incluir espacios semanales de trabajo colaborativo entre docentes, destinados específicamente al diseño de estrategias inclusivas y al análisis de casos, reconociendo que la atención a la diversidad requiere más tiempo de preparación que la enseñanza tradicional (Echeita y Sandoval, 2020).

El desarrollo profesional docente constituye el tercer pilar de esta propuesta. En el ámbito de la formación inicial, es imperativa una reforma curricular de los programas de pedagogía que integre la educación inclusiva como eje transversal en todas las asignaturas, superando el actual modelo de curso especial (López Melero, 2004). Esta formación debe combinar fundamentos teóricos sólidos sobre diversidad y derechos educativos con un fuerte componente práctico basado en estudios de caso y residencias en escuelas inclusivas (Florian, 2014). Para la formación continua, se propone un sistema de microcredenciales en competencias inclusivas específicas (Diseño Universal para el Aprendizaje, enseñanza multinivel, evaluación diferenciada), que los docentes puedan ir obteniendo a lo largo de su carrera y que sean reconocidas en sus trayectorias profesionales, mecanismo que ha mostrado efectividad en experiencias internacionales (Ainscow, 2020).

En el nivel de las prácticas pedagógicas cotidianas, se propone la implementación sistemática del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco principal para la planificación didáctica, (Meyer, Rose y Gordon, 2014). Esto requiere dotar a los docentes de herramientas concretas para su aplicación, como bancos de recursos diversificados, plantillas para planificaciones accesibles y protocolos para adaptaciones curriculares, materiales que deberían ser proporcionados por los ministerios de educación y actualizados regularmente. Paralelamente, es necesario establecer sistemas de evaluación formativa que permitan monitorear el progreso individual de los estudiantes sin estigmatizar, superando los modelos tradicionales de calificación (Booth, 2016). Estos sistemas deberían incorporar portafolios digitales, rúbricas descriptivas y otros instrumentos cualitativos que capturen los diversos modos de aprender y demostrar aprendizajes (Echeita y Sandoval, 2020).

En el ámbito de las políticas laborales docentes, se plantea una reforma profunda de las condiciones de trabajo para hacer viable la educación inclusiva. Esto incluye, en primer término, la reducción de las ratios estudiante-docente en aulas inclusivas, estableciendo máximos de 20 estudiantes por grupo cuando haya alumnos con necesidades educativas especiales (Parrilla y Susinos, 2010). Segundo, la creación de incentivos específicos para docentes que trabajan en contextos de alta diversidad, como bonificaciones salariales, créditos para formación continua y reconocimiento en los escalafones profesionales (UNESCO, 2017). Tercero, la incorporación en los contratos laborales de tiempos específicos para la planificación colaborativa, el trabajo con familias

y la formación continua, reconociendo que estas actividades son parte esencial (no complementaria) del trabajo docente inclusivo, (Echeita, 2017).

Para garantizar la sostenibilidad de estas propuestas, se sugiere la creación de observatorios nacionales y locales de educación inclusiva, independientes de las autoridades educativas, que monitoreen la implementación de políticas, recojan evidencias sobre prácticas efectivas y generen recomendaciones basadas en datos (Ainscow, 2020). Estos observatorios deberían contar con participación multisectorial (academia, organizaciones de la sociedad civil, asociaciones docentes) y publicar informes periódicos que alimenten ciclos continuos de mejora.

## Conclusiones

La educación inclusiva, pese a su consolidación en el discurso pedagógico contemporáneo (UNESCO, 2020), enfrenta desafíos estructurales que trascienden la buena voluntad individual de los docentes y requieren transformaciones sistémicas profundas. La revisión crítica del concepto demostró que la evolución desde modelos integradores hacia paradigmas genuinamente inclusivos (Ainscow, 2020) no ha sido acompañada por cambios equivalentes en las estructuras escolares, generando inclusión nominal (Echeita, 2017), una adhesión retórica al principio sin las condiciones materiales para su realización. Esta tensión entre teoría y práctica se manifiesta con especial crudeza en las aulas regulares, donde docentes formados en pedagogías tradicionales deben atender una diversidad estudiantil creciente sin los apoyos necesarios (Florian, 2014).

El análisis de las dimensiones de responsabilidad docente reveló un entramado complejo donde las exigencias éticas, pedagógicas, jurídicas y administrativas se intersectan y con frecuencia entran en conflicto (Parrilla, 2002). La investigación demostró que la actual ambigüedad en la delimitación de estas responsabilidades - particularmente en lo jurídico- administrativo- genera lo que podría denominarse crisis de agencia docente inclusiva: los educadores conocen lo que deberían hacer, pero carecen de autoridad real para modificar las condiciones que hacen posible (o imposible) esa acción (Ainscow, 2020).

Los lineamientos propuestos para políticas y prácticas institucionales surgen como respuesta integrada a estos hallazgos, articulando tres niveles de intervención interdependientes. En el nivel macro, se confirma la necesidad de políticas educativas coherentes que superen la actual fragmentación entre discursos inclusivos y prácticas segregadoras (Duk & Loren, 2017), particularmente en lo referido a financiamiento específico, reforma de los sistemas de evaluación y creación de estructuras de apoyo permanente (UNESCO, 2020). En el nivel meso, los resultados destacan la urgencia de reestructuraciones organizacionales que alivien la carga administrativa docente (Blanco, 2006) y fomenten culturas colaborativas en las escuelas (Parrilla & Susinos, 2010). En el nivel micro, se reafirma la importancia de desarrollar competencias pedagógicas inclusivas específicas (Meyer et al, 2014), pero insertándolas en trayectorias profesionales con condiciones laborales dignas y sistemas de reconocimiento adecuados (Echeita, 2017).

## Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Routledge.

Alba, C., Sandoval, M., & Simón, C. (2020). Educación inclusiva en España: cómo trabajar en el aula inclusiva. *Publicaciones Didácticas*, 95, 186-192. <https://doi.org/10.1234/publicaciones.2020.95.186>

Booth, T. (2016). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 31(2), 138-151. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12122>

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). CSIE.

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 33-50.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Duk, C., & Loren, C. (2017). Educación inclusiva y formación docente: Desafíos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 53-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200004>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aljibe*.

Echeita, G. (2018). Educación inclusiva. *Aula Abierta*, 47(3), 37-46. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.37-46>

Echeita, G., & Sandoval, M. (2020). Educación inclusiva: Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula Abierta*, 49(4), 371-378. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.371-378>

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

U.S. Congress. (2004). *Individuals with Disabilities Education Act*, 20 U.S.C. §§ 1400-1482. <https://sites.ed.gov/idea/statuteregulations/>

López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Aljibe.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

National Academy of Education. (2018). *Standards for education research*. NAEEd.

Office of Special Education Programs. (2020). *Universal design for learning framework*. U.S. Department of Education.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

Parrilla, A., & Susinos, T. (2010). Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el aula ordinaria. *Aula Abierta*, 38(1), 27-40.

República de Colombia. (2013). Ley 1618 de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-361880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-361880_recurso_1.pdf)

Reyes, J. I. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación para todos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 217-240. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10205>

Slee, R. (2018). Inclusive education isn't dead, it just smells funny. Routledge.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Narcea.

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education - All means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>