

Análisis referencial sobre la percepción de educación inclusiva para personas con discapacidad

Referential analysis on the perception of inclusive education
for people with disabilities

Analyse référentielle sur la perception de l'éducation inclusive
des personnes handicapées



 **Dayra Esther Iriarte Pérez**
dayraestip@hotmail.com

Institución Educativa Técnica Agroindustrial de San Pablo.
Colombia

Artículo recibido en mayo y publicado en diciembre 2021

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar referentes teóricos sobre la percepción de educación inclusiva para personas con discapacidad. Se realizó una investigación documental, apoyado en el método fenomenológico. De acuerdo con los resultados, se percibe: la imposición de un proceso sin las garantías pertinentes, falta de acompañamiento y control de los entes territoriales, escuelas sin lineamientos de acción definidos para atender personas con discapacidad, necesidad de mayor apoyo familiar. Tales percepciones sobre la inclusión permiten derivar conclusiones apoyadas en el reconocimiento de la importancia de la capacitación docente, el liderazgo de los directivos docentes y el compromiso de las autoridades educativas para una verdadera educación inclusiva a fin de disminuir los riesgos de vulnerabilidad, evitar nuevas formas de exclusión, en función de lograr una sociedad más igualitaria en Colombia.

Palabras clave: educación inclusiva, estudiante con discapacidad, sociedad inclusiva.

ABSTRAC

The objective of this article is to analyze theoretical references on the perception of inclusive education for people with disabilities. A documentary investigation was carried out, supported by the phenomenological method. According to the results, it is perceived: the imposition of a process without the pertinent guarantees, lack of accompaniment and control of the territorial entities, schools without defined action guidelines to attend to people with disabilities, the need for greater family support. Such perceptions about inclusion allow to derive conclusions supported by the recognition of the importance of teacher training, the leadership of teacher directors and the commitment of educational authorities for a truly inclusive education in order to reduce the risks of vulnerability, avoid new forms of exclusion, in order to achieve a more egalitarian society in Colombia.

Key words: *inclusive education, student with disabilities, inclusive society.*

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser les références théoriques sur la perception de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Une enquête documentaire a été menée, appuyée par la méthode phénoménologique. Selon les résultats, il est perçu : l'imposition d'un processus sans les garanties pertinentes, le manque d'accompagnement et de contrôle des entités territoriales, les écoles sans lignes directrices d'action définies pour assister les personnes handicapées, le besoin d'un plus grand soutien familial. De telles perceptions sur l'inclusion permettent de tirer des conclusions soutenues par la reconnaissance de l'importance de la formation des enseignants, le leadership des directeurs d'enseignants et l'engagement des autorités éducatives pour une éducation véritablement inclusive afin de réduire les risques de vulnérabilité, d'éviter de nouvelles formes d'exclusion, afin de parvenir à une société plus égalitaire en Colombie.

Mots-clés: *éducation inclusive, élève handicapé, société inclusive.*

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental e inalienable en la vida del ser humano, aseveración que de manera permanente se ha venido reiterando, a partir

de su inserción en la Declaración Universal de Derechos humanos en 1948; asimismo, en el devenir histórico social, se ha destacado la importancia de la educación para personas con discapacidad, lo cual ratifica la relevancia de la educación inclusiva o educación para todos.

La educación inclusiva para personas con discapacidad va encaminada a garantizarles el derecho a ser educados en las mismas condiciones que el resto de los estudiantes; considerando que esta población se ha visto en cierta forma excluida del sistema educativo, por lo que se ha procurado a nivel mundial orientar acciones tendientes a promover y respetar ese derecho, bajo la vigilancia de algunos organismos internacionales, entre ellos, la Organización de Estados Americanos (OEA) (1999), que define la discapacidad como:

Una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social (Art. 1°).

El presente artículo tiene como finalidad analizar los referentes teóricos sobre la percepción de la educación inclusiva para personas con discapacidad, ello con la intencionalidad de contribuir con la garantía de un derecho inalienable de todo ser humano: recibir una educación de calidad y en igualdad de condiciones.

En aras de garantizar la inclusión social de esta población y todo lo que ella representa, en Colombia el Congreso de la República creó la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2017) el decreto 1421 de 2017. Normativa que vincula a las personas con discapacidad a las escuelas regulares descuidando aspectos fundamentales para su proceso de aprendizaje, desplazamiento seguro, socialización con los demás miembros de la comunidad educativa y otras que se convierten en garantes de la inclusión educativa como son: la capacitación a docentes, asignación de docentes de apoyo pedagógico, adquisición de materiales y recursos didácticos, adecuación de plantas físicas, entre otros. Lo que pone en duda la existencia de escuelas inclusivas propiamente dichas,

porque no se ofrecen todas las condiciones mencionadas de tal forma que permitan eliminar las barreras existentes para ellos. Al respecto, Hurtado y Agudelo (2014), realizan una interpretación de la realidad que se vive con la inclusión y afirman que:

La situación en las escuelas desde que se implementan estas políticas, ha cambiado, y aunque los textos de los mandatos son de una u otra forma bien intencionados, la verdad es que su implementación presenta grandes dificultades, estas, se pueden observar desde la infraestructura de las instituciones educativas, las cuales no presentan las adecuaciones físicas para los niños con limitaciones motrices, además, no existen las herramientas tecnológicas que permitan a niños con discapacidades auditivas, visuales o cualquier otra dificultad acceder al conocimiento, a igual nivel de sus compañeros (p. 53 – 54).

En referencia a lo anterior, se puede resaltar la necesidad de contar con un equipo interdisciplinario que sirva de apoyo a los docentes para la atención de estudiantes con discapacidad; a los padres de familia para orientarles y brindarles herramientas que propicien la aceptación y manejo de la discapacidad de sus hijos, así como el apoyo en las actividades escolares; de igual modo, a los directivos para el diseño de estrategias tendentes a mejorar la prestación del servicio educativo que el establecimiento ofrece a la población con discapacidad. Desde el punto de vista de Mora (2019):

No es suficiente con solo la asignación de un profesional como un educador especial en cada institución para sustentar la existencia del proyecto de inclusión, este proceso necesita de mayores recursos, infraestructura, profesionales e incluso equipos interdisciplinarios que fortalezcan la atención y extiendan las redes de trabajo con la población (p. 83)

Asimismo, se puede decir que a pesar de la necesidad de realizar adecuaciones en las planta físicas de los establecimientos educativos del país, la gran mayoría están en la espera de disponibilidad de recurso o voluntades; obvian las orientaciones de la OMS (2011b) cuando afirma que, “el acceso físico a los edificios de las escuelas es un requisito fundamental para educar a niños con discapacidad” (p. 243)

Lo descrito anteriormente permite resaltar la importancia de la investigación realizada, a partir de la interpretación e inferencias propias del análisis documental de las fuentes consultadas, cuyos planteamientos teóricos propician la reflexión sobre la forma en que se implementó la inclusión en los establecimientos educativos del país y la posibilidad de evaluar el cumplimiento de las condiciones básicas para la atención de personas con discapacidad, que incluye ajustes al currículo, el conocimiento de la normativa para la debida atención de sus estudiantes, entre otras y, de esa forma, dejar un referente para realizar los correctivos pertinentes por parte de las autoridades educativas nacionales, departamentales y locales, así como en los establecimientos educativos.

Para dar cumplimiento al objeto del presente artículo, se realizó una investigación documental, dado que esta permite recopilar, consultar y revisar información de diversas fuentes referentes a la educativa inclusiva y la percepción de los diferentes actores acerca de su implementación en los establecimientos de educación del país a partir del año 2017, lo que posibilita la reflexión e identificación de elementos importantes que se pudieran considerar hallazgos, gracias a la interpretación y el análisis.

En relación con los referentes y aspectos teóricos para el presente estudio, se tomaron como ejes principales los aportes de Figueroa (2017) “Impacto de la Ley de Inclusión Educativa en la ciudad de Medellín”, Gallego (2017) “Análisis del proceso de inclusión educativa en el departamento del Quindío” y Díaz, Bravo y Sierra (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421.

Con respecto a los hallazgos de la presente investigación, se puede decir que, en su mayoría, apuntan a la necesidad de seguimiento, evaluación y control del proceso de inclusión de personas con discapacidad en los establecimientos educativos del país, tal como se aprecia en los resultados.

REFERENTES TEÓRICOS

Educación inclusiva

Este concepto hace referencia a la integración de diferentes tipos de población al sistema educativo atendiendo la diversidad que involucra la étnica, cultura, discapacidad y a los migrantes entre otros, sin ningún tipo de discriminación, garantizándoles el respeto por su dignidad y sus derechos, de tal manera que puedan participar en los diferentes escenarios de la sociedad, propiciando los ambientes y condiciones que les faciliten a los estudiantes sentirse parte de la vida escolar y de paso, de la sociedad toda vez, que la escuela le brinda las herramientas para desarrollar las competencias básicas que le permitan desenvolverse en las diferentes esferas sociales sin sentirse excluidos o encontrar barreras para ello, tal como lo expone el MEN (2017) al definir la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Art. 2.3.3.5.1.4)

La OMS (ob. cit.), por su parte, afirma que la educación inclusiva busca el pleno desarrollo de la persona y que esta “se basa en el derecho de todos los educandos a recibir educación de buena calidad que atienda las necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca la vida. Dirigida principalmente a los grupos vulnerables y marginados” (p. 342); no obstante, este planteamiento genera interrogantes respecto a si efectivamente en los establecimientos educativos se cumple lo expuesto y si se atiende a los estudiantes según sus condiciones y/o posibilidades. Por tanto, para lograrlo se hace necesario que los actores educativos conciban la posibilidad de un cambio de paradigma y ajustes o rediseño de las

prácticas homogeneizadoras por unas más integradoras o no excluyentes que den fe de la existencia de verdaderos procesos inclusivos.

Estudiante con discapacidad

Aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple (MEN. 2009, Art. 2)

El concepto anterior, permite hacer un contraste con el que emite el MEN (2017), donde presenta una definición de estudiante con discapacidad en la que se muestra una evolución en la concepción que se tiene sobre este, aludiendo la opción de transformación, desarrollo y oportunidades, con miras a su integración social en igualdad de condiciones respecto a los demás estudiantes, cuando lo presenta como:

Persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones. (Art. 2.3.3.5.1.4)

Se podría decir que tanto las familias como los diferentes actores educativos poseen las mejores intenciones para que los estudiantes con discapacidad puedan integrarse al sistema educativo y garantizarles su permanencia, no obstante, existen una serie de factores que al asociarse pueden convertirse en barreras no solo para el estudiante sino para el proceso de educación inclusiva.

Sociedad inclusiva

La atención de las personas con discapacidad en el sistema educativo requiere una estructura distinta a la que hasta ahora se ha venido manejando en este, a partir de procesos que les garanticen no solo su vinculación sino, su permanencia en la escuela, de tal manera que se les brinde las herramientas para mejorar las condiciones, calidad de vida e integración a la sociedad; es ahí donde emerge el concepto de sociedad inclusiva que para la OMS (ob. cit.) es “La que acoge libremente a todas las personas con discapacidad, sin restricciones ni limitaciones” (p. 343)

METODOLOGÍA

El presente artículo es producto de una investigación documental, definida como “una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia; y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia” (Tancara, 1993, p. 94); con un enfoque cualitativo, apoyado por Gómez (2011) quien expone al respecto que, “teniendo en cuenta que el paradigma cualitativo busca comprender e interpretar la realidad más que analizarla y explicarla, en el contexto de la investigación documental es el que mejor responde a esta expectativa” (p. 229).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De la interpretación y análisis de los documentos y bibliografía seleccionados, se logró encontrar hallazgos esclarecedores para la asunción de una postura por parte de la investigadora, que bien pueden configurar algunos aportes en la búsqueda y establecimiento de argumentos para políticas y planificación educativas inclusivas, en una sociedad más igualitaria.

La OMS (ob. cit.) sustenta que la discapacidad “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (p. 4).

Se puede decir que las personas con discapacidad han tenido que enfrentarse a una serie de situaciones que le dificultaron su inclusión en la sociedad y que son consideradas barreras, definidas como “factores en el entorno de una persona que, con su ausencia o presencia, limitan el funcionamiento y crean discapacidad; por ejemplo, ambientes físicos inaccesibles, falta de ayudas técnicas apropiadas y actitudes negativas frente a la discapacidad” (ob. cit, p. 340)

Algunas de esas barreras son aquellas por falsas creencias, según Morales (2020), hasta mediados del siglo pasado estas personas fueron vistas como: “una carga, se considera que quien nacía o desarrollaba una discapacidad estaba destinado a sobrevivir y no a vivir. Con esta apreciación se fue creando una carga de estigma no solo para la persona, sino también para sus familias”. (p. 23).

Lo anteriormente expuesto pone de manifiesto una situación que ha sido sustentada en estereotipos y prejuicios conducentes a la deshumanización del otro, negándole oportunidades de ser y hacer parte de la sociedad que pregona la importancia de los derechos humanos, pero aún le falta aceptación del otro con sus diferencias.

La educación inclusiva es norma que se debe cumplir y así se ha hecho, pero ¿qué tan significativo es en realidad para los actores del proceso?, ¿se está cumpliendo con los fines de la norma? y, más complejo aún, ¿se les está garantizando a los estudiantes los derechos que se proclaman? Para esto se necesita además de buenas intenciones, recursos y compromiso en el cumplimiento de las responsabilidades asignadas en la normativa, ya que no se podrá cumplir con el objeto de la inclusión y se corre el riesgo de no brindar una educación de calidad; de ahí la importancia de conocer la percepción de los diferentes actores del proceso sobre su implementación.

Percepción del docente acerca del proceso de inclusión educativa para personas con discapacidad

Se pudo inferir que existe cierta incertidumbre debido a la concepción de obligatoriedad de la inclusión y la inexistencia o falta de lineamientos y orientaciones que direccionen el trabajo. Según gallego (ob. cit.) los docentes no manifestaron considerar la inclusión como un proceso positivo, “no es algo que debe ser bueno o bonito sino algo que se debe hacer” (p. 35), mientras que los demás autores sí identificaron que la mayoría o algunos de los docentes consideran los elementos positivos de este.

Percepción del docente en relación con los procesos de capacitación para atender a estudiantes con discapacidad.

Se identificó -según los referentes citados- que los docentes no poseen la formación profesional para la atención de estudiantes con discapacidad, y que los procesos de formación que brindan los entes territoriales son limitados en cuanto a número de beneficiarios. A pesar de las consideraciones de la Unesco (2008), “la formación inicial y continua de los docentes y el apoyo que ellos brindan constituyen estrategias clave para el logro de un sistema educativo inclusivo basado en los derechos”. (p. 31).

Al no poseer conocimiento de la norma ni las herramientas pedagógicas para propiciar verdaderos escenarios o ambientes inclusivos en el aula, se pueden generar dos tipos de actitudes en el docente: hacer lo que considere pertinente, aun cuando no esté en correspondencia con las necesidades de sus estudiantes, o preocuparse por consultar en diferentes fuentes temas relacionados con la atención de este tipo de población.

Sea cual fuere la opción, afecta directamente el proceso de formación de los estudiantes; al respecto Díaz, Bravo y Sierra (ob. cit.) revelan que “la mayoría de los docentes participantes no poseía formación previa respecto de educación

inclusiva o atención a la diversidad, que tampoco habían recibido procesos de capacitación efectivos acerca de la normativa o la forma más adecuada de implementarla” (p. 278).

Adicionalmente, se tiene la preocupación de los docentes respecto de la promoción de estudiantes de un grado a otro, situación que pone de manifiesto además de su escasa formación, la falta de conocimiento de la norma y de ajustes en el contexto institucional para la atención a personas con discapacidad, como afirma Figueroa (ob. cit), los docentes “sienten presión ante la promoción de un curso a otro tanto por la familia como por sus pares regulares que quieren ser tratados con la misma consideración” (p. 106).

La anterior cita devela la necesidad de conocimiento en cuanto a educación inclusiva teniendo en cuenta que, cuando los estudiantes con discapacidad son tratados con consideración se les sigue excluyendo, puesto que tienen derecho a recibir un trato igualitario con el resto de sus compañeros, acorde con sus necesidades y capacidades; es por ello que suele ser común concebir que ellos deben ser beneficiarios de la promoción automática en el momento de definir su situación al finalizar el año escolar.

Percepción del docente acerca de la participación del padre de familia en el proceso de inclusión de sus hijos con discapacidad.

Se pudo identificar que, según los referentes citados, los docentes consideran dos tipologías de padres; aquellos que participan y apoyan a sus hijos y los que están menos integrados en el proceso; respecto de los primeros, Figueroa (ob. cit.) manifiesta que, “la familia es la primera impactada de manera positiva, después de un largo proceso, pasan de la negación a la aceptación” (p. 106). Este mismo autor muestra a aquellos que no asumen sus compromisos ante la educación de sus hijos “algunos consideran que la tarea es del maestro y no se comprometen con la escuela” (p. 106). En este orden de ideas, los otros autores afirman que los docentes perciben la necesidad de integrar a la familia a los procesos institucionales tal como

lo expone Gallego (ob. cit.) “las familias siguen apareciendo como víctimas dolientes y no como agentes con participación activa” (p. 39).

Lo expuesto lleva a pensar en que no se debe desconocer que muchos padres de familia no poseen la formación académica para convertirse en agentes activos en el proceso educativo de sus hijos y al menos colaborarles en las tareas escolares; asimismo, existen otros que tal vez en el desconocimiento de la discapacidad que posee su hijo y la forma de ayudarlo consideren que ese proceso es responsabilidad absoluta del docente y de la escuela. Todo esto deja clara la necesidad de implementar procesos de capacitación a padres y al resto de la comunidad educativa en cuanto a generalidades de la educación inclusiva.

Acompañamiento en el proceso por parte de los entes territoriales

Se infiere que los docentes muestran una inconformidad generalizada, que apunta a la concepción de un proceso impuesto sin las garantías y el apoyo que este amerita. Según Figueroa (ob. cit) “la escuela dice sentirse sola, sin acompañamiento de las entidades gubernamentales y sin apoyo de la familia, pues, aunque en algunos casos desconozcan los alcances de la Ley, es una responsabilidad que deben asumir como primeros involucrados” (p. 107). Así mismo, se muestra cómo la inclusión de estudiantes con discapacidad pone en evidencia las falencias con respecto a la unificación de criterios entre las autoridades y los establecimientos educativos, tal como lo expone Gallego (ob. cit):

Lo cierto es que el departamento del Quindío se encuentra muy distante de tener un verdadero proceso de inclusión educativa, esto en la medida en que no existen criterios unificados, los agentes no trabajan de manera conjunta, no se ofrece la formación necesaria para todos los actores educativos. (p. 39)

Percepción de los docentes acerca de la infraestructura y apoyo logístico

Se presenta como hallazgo que la inconformidad es generalizada, al tener en cuenta que no se han adelantado las acciones pertinentes en cuanto a adquisición

y suministro de material didáctico y pedagógico, adecuaciones de plantas físicas ya que a pesar del tiempo transcurrido en la implementación del proceso de inclusión, la infraestructura de los establecimientos educativos del país sigue siendo igual, algunos contarán con rampas, otros no; por lo que recae en el docente la responsabilidad de crear estrategias para garantizarles el desplazamiento a los estudiantes. En tal sentido, Díaz, Bravo y Sierra (ob. cit), sostienen que los problemas de infraestructura, recursos didácticos y pedagógicos son considerados barreras para la calidad educativa no superadas.

Ajustes institucionales para la inclusión educativa de personas con discapacidad.

Se puede presentar como hallazgo de la investigación que, de acuerdo con la exposición de los referentes, la percepción de los actores educativos es que no existen directrices claras para atención de esta población y tampoco en los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), por lo que se puede inferir que no se cuenta con currículo ajustado a las necesidades de los estudiantes y que las garantías de un verdadero proceso de educación inclusiva distan mucho de lo establecido en la normatividad vigente. Al respecto, Díaz Bravo y Sierra (ob. cit.) destacan que, la mayoría de los participantes desconocían que era un Plan Individual de Ajustes Razonable (PIAR), lo que indica que no se habían adelantado las acciones para los trabajar acorde a las necesidades de cada estudiante. Por su parte, Gallego (ob. cit.) concluye:

Se evidencia que la comunidad educativa de la región no presenta una clara y definida línea de acción en materia de inclusión educativa, en su defecto esta se maneja como parte de un discurso abstracto, bastante ligado a una tendencia emparentada a una situación de integración y aceptación de los estudiantes con “discapacidad” en el marco de una educación general. (p. 38)

Percepción de los padres acerca del proceso de inclusión

De acuerdo con Figueroa (ob. cit), las familias de algunos estudiantes con discapacidad perciben la escuela como un apoyo en el proceso de aprendizaje de sus hijos, quienes mejoraron las competencias. Aunque también están aquellos que la miran de forma negativa, porque sus hijos no están en pleno ejercicio de su derecho a la educación y que son víctimas de rechazo e incluso agresiones por parte de sus compañeros. Por su parte, Gallego (ob. cit.) expone que la percepción de los padres en cuanto al proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad es negativa.

Percepción acerca de la asignación de profesionales de apoyo pedagógico a los establecimientos educativos.

Para este aspecto se tomó en cuenta lo que establece el MEN (2009) en el decreto 366, en su artículo 9, donde se hace referencia a la asignación de estos profesionales de acuerdo con la condición de discapacidad de los estudiantes matriculados, que establece un mínimo de diez (10) para la asignación de un (1) docente de apoyo, el cual debe contar con algunas características, entre ellas contar con cierta experiencia en atención a este tipo de población.

El análisis documental permitió identificar que, aunque en algunas instituciones habían asignado profesionales de apoyo, hay otras que no contaban con este capital humano, que resulta de gran importancia para el proceso de educación inclusiva. Según Gallego (ob. cit.) en un momento el Departamento del Quindío contaba con treinta y tres (33) profesionales para la atención de los establecimientos de doce (12) Municipios, lo cual resultó insuficiente. Por su parte, Díaz, Bravo y Sierra (ob. cit) exponen que los entrevistados, “también reportan carencia de apoyos interdisciplinarios fundamentales para articular procesos”. (p. 282).

Los hallazgos expuestos anteriormente, invitan a pensar en la pertinencia de analizar cómo gran parte de la educación inclusiva recae sobre los docentes quienes, sin profesional de apoyo pedagógico, con directivos docentes con menor grado de compromiso del que se debe asumir, autoridades educativas en cumplimiento parcial de sus obligaciones y padres poco participativos, deben responder por la educación de calidad en condición de igualdad de la población con discapacidad.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de los organismos internacionales, la educación se convierte en el principal instrumento para el desarrollo integral del individuo sin ningún tipo de discriminación, de ahí que a la escuela se le asigne la responsabilidad de crear los escenarios de interacción para dar cumplimiento a tal fin. No obstante, es imperante que esta reciba el apoyo gubernamental direccionado a sus verdaderas necesidades y a las del contexto en el que se encuentra inmersa.

Se pone en evidencia claramente cómo lo establecido en la normativa vigente sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad no corresponde con la realidad que se vive en los establecimientos educativos; por tanto, es urgente una apropiación de la norma y que todos los actores educativos asuman su responsabilidad y/o función.

A la par de la apropiación de normas que ayuden a superar los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad puedan incorporarse en trato igualitario en cualquier escuela convencional, es preciso asumir los retos necesarios que permitan, entre otros: (a) lograr una buena infraestructura con el equipamiento necesario y los materiales que garanticen un real y satisfactorio aprendizaje en personas discapacitadas (Gallego, 2017); (b) lograr un proceso de evaluación, cuyas adaptaciones posibiliten atención igualitaria de los estudiantes con discapacidad; (c) erradicar prejuicios y actitudes que conduzcan a ocultar una realidad que es insoslayable: el temor de ocultar el número de personas (niños,

jóvenes) con discapacidad, por evitar la estigmatización, la burla, la discriminación, que afecta considerablemente el aprendizaje de estas Figueroa (2017), Gallego (2017); (d) incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con carácter inclusivo, en virtud de que "las TIC pueden ser una valiosa herramienta para los estudiantes con discapacidad que son particularmente vulnerables a la brecha digital y a la exclusión de las oportunidades educativas" (UNESCO, 2014, p. 10).

Los retos solo se logran con la adecuada y oportuna definición de una política de educación inclusiva, cuya sistematización promueva la justicia social, para lo cual se requiere una rigurosa previsión, ejecución y evaluación de planes que favorezcan una educación inclusiva para toda la sociedad colombiana. Ello además implica la creación de mecanismos que incorporen en acción colaborativa y cooperativa a todos los entes interesados en apoyar y darle la importancia que tiene la educación inclusiva.

En corroboración de lo anteriormente expuesto, es pertinente decir que solo se puede hablar de garantías del derecho a recibir una educación de calidad y en igualdad de condiciones para los estudiantes con discapacidad cuando:

(a) Las autoridades educativas empiecen a cumplir con la asistencia técnica y pedagógica a las instituciones educativas y que no la sustituyan o confundan con el nombramiento de docentes de apoyo, así como realizar el seguimiento y control sobre el proceso de educación inclusiva, contratar profesionales de apoyo pedagógico, inicien los procesos de capacitación a docentes para la atención de estudiantes con discapacidad y realicen las adecuaciones de la planta física para garantizar a estos el acceso a los diferentes espacios de apoyo pedagógico como bibliotecas, laboratorios, salas de informática, entre otros, además de las aulas y baños.

(b) Los directivos docentes lideren la transición de la institución tradicional a una inclusiva, donde se realicen ajustes razonables para un currículo flexible en correspondencia con el conocimiento y caracterización individual de los estudiantes,

y organicen las carpetas con la información concerniente a los estudiantes con discapacidad.

En este orden de ideas, los directivos docentes deben realizar los reportes de necesidad de capacitación docente deben solicitar de manera formal a las autoridades educativas los programas masivos de capacitación, tanto en el marco legal como en lo pedagógico para la atención de personas con discapacidad; ya que la situación actual puede redundar en el rechazo del docente hacia la inclusión.

(c) Los docentes se sensibilicen ante la necesidad de aunar esfuerzos para garantizar a los estudiantes con discapacidad su permanencia y continuidad en un sistema educativo que les garantice una educación acorde con sus necesidades y orientada al desarrollo de competencias, que les permitan participar e integrarse no solo a la escuela, sino a la sociedad. Para esto, obviamente se requieren elementos como voluntad, apertura al cambio, interés por la cualificación y sobre todo el respeto por la dignidad de las personas.

(d) Las familias acepten la condición de discapacidad de sus integrantes, estén dispuestas a cooperar con su proceso de formación y velar por su integridad asumiendo las responsabilidades que ello trae consigo y tenga una permanente interacción con el establecimiento educativo.

REFERENCIAS

- Díaz, A., Bravo, C. y Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* [Revista en línea], 22(34). Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v22n34/0122-7238-rhel-22-34-00265.pdf> [Consulta: 2021, febrero 20]
- Figuerola, L. A. (2017). Ley de Inclusión Educativa: Impacto en la ciudad de Medellín. *Revista Horizontes Pedagógicos (HOP)* [Revista en Línea], 19(2). Disponible: <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/hop.19206/1019> [Consulta: 2021, febrero 3]

- Gallego, M. (2017). *Análisis del proceso de inclusión educativa en El Quindío Colombia*. [Resumen en Línea]. Universidad de Salamanca. Disponible: https://gredos.usal.es/bitstream/10366/137529/1/INICO_GallegoEcheverriM.pdf [Consulta: 2021 febrero 28]
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica* [Revista en línea], 1(2). Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129> [Consulta: 2021, marzo 17]
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia*. Revista CES Movimiento y Salud. [Revista en línea, 2 (1). Disponible: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4889/Inclusion_educativa_de_las_personas_con_discapacidad_en_Colombia.pdf?sequence=1&rd=0031275596861030 [Consulta: 2021, junio 27]
- Ley Estatutaria del Congreso de la República de Colombia N° 1618. (2013, Febrero 27). [Transcripción en línea]. Disponible: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf> [Consulta: 2021, febrero 12]
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Decreto No. 366. (2009, Febrero 9) [Transcripción en línea]. Disponible: https://www.Mineducacion.gov.co/1621/articles182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf [Consulta: 2021, febrero 20]
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Decreto No. 1421. (2017, agosto 29) [Transcripción en línea]. Disponible <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf> [Consulta: 2021, febrero 20]
- Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. [Resumen en Línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2443/MoraAlejo-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 20 febrero 14]
- Morales, G. (2020). *Inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con trastorno de espectro autista en Bogotá a partir de la formulación de los decretos 366 de 2009 y 1421 de 2017* [Trabajo de grado de maestría]. Disponible: <http://bitly.ws/fpwd> [Consulta: 2021, febrero 23]
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad* [Documento en línea]. Disponible: http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF [Consulta: 2021, febrero 22]

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *Conferencia Internacional de Educación* [Documento en línea]. Disponible: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf) [Consulta: 2021, marzo 2]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2011b). *Informe mundial sobre la discapacidad* [Documento en línea]. Disponible. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/informe-mundial-discapacidad-oms.pdf> [Consulta: 2021, Marzo 2]
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Revista Temas Sociales* [Revista en línea], 17. Disponible: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf> [Consulta: 2021, marzo 13]