

La comunidad educativa reconoce la existencia de las diversidades humanas y la titularidad de los mismos derechos y deberes para todos los seres humanos. El propósito de este libro es mostrar casos de implementación de ejercicios de inclusión y análisis de sus resultados en el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Algunos elementos presentados están relacionados con las diferentes problemáticas que se presentan en las escuelas ya sea por la inclusión, por la violencia, el rechazo, la tecnología, la formación de profesionales idóneos para la educación inclusiva, las condiciones de vida de los estudiantes, las políticas colombianas sobre la educación inclusiva, la formación de líderes sociales para la formación inclusiva y la inclusión de estudiantes talentosos es de conocimiento que hoy en día se está trabajando duro a nivel nacional en las escuelas para la inclusión y el estudiante con un talento diferencial.

Es de conocimiento que la educación se ha visto afectada por muchas situaciones como ya se han mencionado antes y los que más sufren este tipo de situaciones son nuestros niños el país tiene una lucha por todo lo que tiene que ver la inclusión para poder tratar de dar una educación de calidad a nuestros niños. Podemos decir que este libro está basado en integrar a una educación de calidad sin tener en cuenta discapacidad, enfermedad, talento, estrato socio económico, cultura, u otros elementos o características individuales que más que separarnos, deben unirnos como sociedad.

La inclusión: Una base para la educación

# La inclusión: Una base para la educación

Vías para la inclusión interdisciplinaria

## Compiladores

Cecilia Correa De Molina  
Eder Sepúlveda Molina  
María Carolina Domínguez Gual  
Rubén Fontalvo Peralta

Sonia Patricia Silva Ahumada- Amer José Estrada Castro- Ricardo Enrique Sandoval Barros- Carmenza Montañés Torres- Jairo Clavijo Cruz- Jesús Enríquez Archila Guio- Astelio Silvera Sarmiento- Maribel Molina Correa- Eder Sepúlveda Molina- Fabián Fragozo Hani- Cecilia Correa De Molina- Arelis Elena Serrano Rodríguez

# La inclusión: Una base para la educación

Vías para la inclusión interdisciplinaria

## **Compiladores**

Cecilia Correa De Molina

Eder Sepúlveda Molina

María Carolina Domínguez Gual

Rubén Fontalvo Peralta

**LA INCLUSIÓN: UNA BASE PARA LA EDUCACIÓN.  
VÍAS PARA LA INCLUSIÓN INTERDISCIPLINAR**

© Sonia Patricia Silva Ahumada • Amer José Estrada Castro • Ricardo Enrique Sandoval Barros • Carmenza Montañés Torres • Jairo Clavijo Cruz • Jesús Enriquez Archila Guio • Astelio Silvera Sarmiento • Maribel Molina Correa • Eder Sepúlveda Molina • Fabián Fragozo Hani • Cecilia Correa De Molina • Arelis Elena Serrano Rodríguez

**Compiladores:** Cecilia Correa De Molina • Eder Sepúlveda Molina • María Carolina Domínguez Gual • Rubén Fontalvo Peralta

**COLECCIÓN LIBROS RESULTADO DE INVESTIGACIÓN**

**Prólogo**

Eder Sepúlveda molina

**Comité científico**

Carlos Calvo Muñoz

Miguel Martínez Migueles

Francisco Menchén Bellón

Nancy Chacón Arteaga

**Pares evaluadores**

Carlos Eduardo Maldonado

Julián Betancourt Morejón

**Proceso de arbitraje doble ciego**

Recepción: Febrero 2018

Evaluación de propuesta de obra: Abril de 2018

Evaluación de contenidos: Junio de 2018

Correcciones de autor: Agosto de 2018

Aprobación: Octubre de 2018

# La inclusión: Una base para la educación

Vías para la inclusión interdisciplinaria

## Compiladores

Cecilia Correa De Molina  
Eder Sepúlveda Molina  
María Carolina Domínguez Gual  
Rubén Fontalvo Peralta

Sonia Patricia Silva Ahumada- Amer José Estrada Castro- Ricardo Enrique Sandoval Barros- Carmenza Montañés Torres- Jairo Clavijo Cruz- Jesús Enríquez Archila Guio- Astelio Silvera Sarmiento- Maribel Molina Correa- Eder Sepúlveda Molina- Fabián Fragozo Hani- Cecilia Correa De Molina- Arelis Elena Serrano Rodríguez

La inclusión una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar / compiladores Cecilia Correa de Molina [y otros 3]; Sonia Patricia Silva Ahumada [y otros 11]-- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

198 páginas; 17x24 cm.

ISBN: 978-958-5533-53-0

1. Educación especial 2. Educación de personas con discapacidades 3.

Educación de niños excepcionales I. Correa de Molina, Cecilia, compilador-autor II. Sepúlveda Molina, Eder, compilador-autor III. Domínguez Gual, María Carolina, compilador IV. Fontalvo Peralta, Rubén, compilador V. Silva ahumada, Sonia Patricia VI. Estrada Castro, Amer José VII. Sandoval Barros, Ricardo Enrique VIII. Montañés Torres, Carmenza IX. Clavijo cruz, Jairo X. Archila Guio, Jesús Enrique XI. Silvera Sarmiento, Astelio XII. Molina Correa, Maribel XIII. Fragozo Hani, Fabián XIV. Serrano Rodríguez, Arelis Elena XV. Título

371.9 I373 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición  
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

[dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co](mailto:dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co)

Barranquilla - Cúcuta

#### Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

[info@editorialmejoras.co](mailto:info@editorialmejoras.co)

[www.editorialmejoras.co](http://www.editorialmejoras.co)

Diciembre de 2018

Barranquilla

*Made in Colombia*

#### Cómo citar este libro:

Silva Ahumada, S. P., Estrada Castro, A. J., Sandoval Barros, R. E., Montañés Torres, C., Clavijo Cruz, J., Archila Guio, J. E., . . . Serrano Rodríguez, A. E. (2018). *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar*. (C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta, Comps.) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar

# Contenido

---

<b>Prológo</b> .....	7
<b>Una mirada hacia procesos de inclusión en escuela con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales</b> .....	13
Sonia patricia silva ahumada	
<b>Pedagogía inclusiva en contextos socioculturales afectados por la violencia</b> .....	31
Amer José Estrada Castro	
<b>Exclusión, rechazo e inclusión en instituciones de carácter técnico y tecnológico</b> .....	49
Ricardo Enrique Sandoval Barros	
<b>La formación y certificación de competencias profesionales para la educación inclusiva</b> .....	77
Carmenza Montañez Torres	
<b>Política pública colombiana para la educación de niños sordos</b> .....	89
Jairo Clavijo Cruz	
<b>Educación para la ciudadanía inclusiva en la formación de líderes sociales</b> .....	111
Jesus Archila Guio	
Astelio Silvera Sarmiento	
Cecilia Garzón Daza	

<b>Didáctica emergente e inclusión social de los estudiantes talentosos .....</b>	<b>127</b>
Maribel Molina Correa*	
Eder Sepulveda Molina**127	
<b>Inclusión educativa en básica primaria de niños y niñas con epilepsia: una mirada al estigma social .....</b>	<b>167</b>
Fabián Fragozo Hani	
Cecilia Correa de Molina	
<b>La inclusión educativa de la primera infancia con diversidad funcional y los virajes generados por la comunidad .....</b>	<b>179</b>
Arelis Elena Serrano Rodríguez	

## Prológo

Para comenzar...

*“En toda sociedad coexisten las diversidades humanas. En cada situación concreta las mujeres y los hombres desean disfrutar los derechos económicos, sociales y culturales, especialmente el derecho a la educación, pues saben que quienes no han tenido acceso a la escuela, si bien pueden estar presentes en el escenario social, discutir asuntos comunes y votar en cualquier proceso democrático, no disponen de la ciudadanía plena. Por eso mismo, para contribuir a las transformaciones educativas que exigen compromisos individuales y acciones colectivas en el marco de la ciudadanía y la justicia social, emerge el debate sobre la inclusión de la diversidad en franca relación con las exclusiones cotidianas”. (Munévar, 2004)*

Derecho a la educación inclusiva La comunidad educativa reconoce la existencia de las diversidades humanas y la titularidad de los mismos derechos y deberes para todos los seres humanos, pero fuera del aula. Allí, fuera del aula, tiene cabida el debate sobre la presencia real y efectiva de esa misma diversidad en la escuela. Cuando el debate avanza y llega a las puertas del aula suele detenerse para retomar las nociones mismas de educación e inclusión, sobre todo porque esta meta se ha ampliado después de haberse desvinculado del asunto que la trajo originalmente a la educación: la discapacidad. Casi en paralelo, Revista Colombiana de Educación Universidad Pedagógica Nacional. Ensayos. Munévar, pp. 36-57 [48] *“con la resignificación de sus componentes, esta interacción*

*se ha reconvertido en una propuesta de educación inclusiva que enfrenta serias resistencias. En la ruptura de estas resistencias participa la comprensión de las exclusiones a reducir que están vinculadas al no reconocimiento de la diversidad y sabiendo que toda exclusión escolar también es consecuencia del fenómeno del desempleo, la marginación económica, las dinámicas sociales y las prácticas culturales. Cada una de sus expresiones revela formas de representación subjetiva por oposición, han sido instituidas por actores y actoras sociales desde posiciones de poder, y persisten como marcadores de diferencias entre los seres humanos para generalizar y controlar las acciones colectivas, de acuerdo con ciertas características identitarias”, señaladas por Pilar (2005):*

Una educación inclusiva para el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes con discapacidad vamos a poder ver reflejado muy detalladamente las diferentes problemáticas que se presentan en las escuelas ya sea por la inclusión , por la violencia, el rechazo, la tecnología, la formación de profesionales idóneos para la educación inclusiva, las políticas colombianas sobre la educación inclusiva, la formación de líderes sociales para la formación inclusiva y la inclusión de estudiantes talentosos es de conocimiento que hoy en día se está trabajando duro a nivel nacional en las escuelas para la inclusión y el estudiante con un talento diferencial.

Las condiciones de vida de cada estudiante también se muestran evidenciado en este libro las familias que han sido golpeadas por la violencia ha llevado a que la escuela y la comunidad no trabajen para el mismo lado y se ha comprobado que la educación de nuestros niños es de un 50-50 donde la

institución educativa lo orientan y en casa los padres articulan esa orientación para poder sacar a nuestros niños de esa violencia y puedan producir para nuestra sociedad en este orden de ideas la escuela debe girar en torno a la cultura de paz, para lo cual, se deben engranar todos los componentes que hacen posible la educación de un individuo ( currículo, didáctica, evaluación y pedagogía) tenemos que aplicar a la transformación del niño y de la comunidad

también podemos encontrar de qué manera el rechazo afecta de manera directa el rendimiento del niño y a la comunidad de igual manera la falta de capacitación tecnológica limita al estudiante y a la comunidad a buscar herramientas tecnológicas para un mayor aprendizaje

Es de conocimiento que la educación se ha visto afectada por muchas situaciones como ya se han mencionado antes y los que más sufren este tipo de situaciones son nuestros niños el país tiene una lucha por todo lo que tiene que ver la inclusión para poder tratar de dar una educación de calidad a nuestros niños.

También se pueden apreciar las diferentes problemáticas con nuestros niños sordos. La leyes creadas para la protección de los niños sordos han venido restituyendo los derechos a esta población que históricamente no ha sido tenido en cuenta, y en muchos casos, algunas leyes han vulnerado sus derechos al tratarlos como personas limitadas o incapaces, cuando las verdaderas barreras están en las personas que no logran comunicarse con ellos o pretendiendo que se adapten a los

hábitos comunicativos como la lengua oral, donde ellos presentan dificultades derivadas de la discapacidad auditiva parcial o total. Se busca tratar de preparar profesionales para el tratamiento de esta población ya que según datos revelados por la organización mundial de la salud hay 360 millones de niños y jóvenes sordos y en Colombia 455.718.

Uno de los grandes problemas que afectan la sociedad es la falta de líderes sociales que posibiliten la transformación de los contextos para el desarrollo de la comunidad y el logro de objetivos comunes necesitamos más líderes comprometidos con nuestras problemáticas para que la comunidad pueda ser más escuchada.

la problemática educativa que se maneja en el país como lo es los niños con talento entendiéndose esta categoría como la manifestación natural y/o genética del sujeto de competencias sobresalientes en un campo de actuación de la realidad. Estas necesidades educativas especiales son invisibilizadas en las aulas de clases, negándoles la oportunidad a los estudiantes de desarrollar sus potencialidades, para que no sean vistos como estudiantes problemas y se pueda adaptar el currículo para que exploten todas sus habilidades.

niños con epilepsia y de qué manera se debe abordar este tipo de casos, y de qué manera se puede trabajar para aumentar la calidad de vida de estos pacientes. La epilepsia es una enfermedad cerebral crónica que afecta a personas de todos los países. Los últimos datos publicados apuntan a que en el

mundo hay 50 millones de afectados por esta patología (OMS 2009).

Podemos decir que este libro está basado en integrar a una educación de calidad sin tener en cuenta discapacidad, enfermedad, talento, estrato socio económico, cultura, etc.



# Una mirada hacia procesos de inclusión en escuela con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales\*

---

Sonia patricia silva ahumada<sup>1</sup>

“Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos” (PARRILLA, 2006: 131)

## RESUMEN

Este artículo se escribe con referencia a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas del norte centro histórico de Barranquilla. Su finalidad ha sido conocer las percepciones, prácticas, ideas, concepciones, de la comunidad educativa hacia los procesos de inclusión y organización institucional que pueden favorecer la inclusión educativa. Empleando para esto un enfoque histórico hermenéutico, que permita la comprensión de dichos procesos, a la luz de la Constitución Nacional y el marco normativo aplicable, partiendo del principio de la dignidad humana. Redundando, la investigación a desarrollar, en herramientas de autoconocimiento, y autoevaluación, para las instituciones educativas objeto de estudio.

---

\* Capítulo del libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Redeluc).

<sup>1</sup> Abogada. Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental Especialista en derecho administrativo y constitucional. Especialista en derecho constitucional, maestría en curso en educación, abogadasoniasilva@gmail.com, alcaldía distrital de barranquilla

## INTRODUCCIÓN

La inclusión, es una respuesta a las diferentes manifestaciones sociales que pugnan por sistemas que reconozcan la diversidad en las sociedades, sus necesidades y posibilidades.

Para efectos del presente trabajo haremos referencia a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, frente a la cual, la UNESCO (2002) declara en varios documentos; la participación de todos, mediante estrategias que verdaderamente respondan a la diversidad de los educandos, ya sea por trastornos de aprendizaje, conducta, pobreza o la misma discapacidad. Por ende la escuela inclusiva debe tener en cuenta un cuerpo docente que constantemente se capacite, para responder con los diferentes ritmos de aprendizajes, para así no pisotear derechos y dignidad. Por el contrario que conlleve a reconocer, respetar, valorar las diferencias.

En este orden de ideas, podemos afirmar que la inclusión educativa, además de ser un tema de demanda social, representa una exigencia normativa para las instituciones educativas, derivándose dicha obligación de la Constitución política Nacional, y desarrollándose esta máxima, a través de: la ley 115 de 1994; el Decreto 2082 de 1996; el Decreto 3020 de 2002; el Decreto 366 de 2009; la Ley 1346 de 2009; la Ley Estatutaria 1618 de 2013.

No obstante, en consideración a lo que señala Dugüit *“el estado no es una soberanía mítica y superior a sus sujetos o incluso constituye una persona legal particularmente poderosa, pero en esencia es solamente un grupo de personas en-*

*vueltas en actividades de interés común, un servicio público que constituye y legitima al estado no como entidad superior, pero como organización derivada de la necesidad de los seres humanos, que nos fuerza a vivir en sociedad. En esa perspectiva, las leyes se derivan no de algún principio moral o superior o abstracto a esa necesidad sino de la necesidad de un comportamiento de acuerdo a esa realidad”*; podemos afirmar, que no basta la consagración normativa, sino se demuestra el sentido de adecuación de la misma a las exigencias de la población, para cumplir su función social, determinando para ello métodos y estrategias que garanticen su cumplimiento en el accionar social.

Así las cosas, es necesario ubicarse en el papel de los actores que hacen posible los procesos declarados y determinados en la norma a fin de conocer las concepciones, prácticas, percepciones, ideas e imaginarios presentes en estos, que garantizaran o no procesos efectivos de inclusión.

De manera consecencial, la investigación a desarrollar tendrá como objetivo principal el caracterizar las dimensiones subjetivas existentes en las instituciones educativas en relación a los procesos de inclusión en niños con necesidades educativas especiales, como parte integral de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural.

Para ello nos fundamentaremos en las obras y los aportes realizados por; Mittler (2002); Parrilla (2006) Gómez & Cuervo (2007); Amor (2007); Curcu, (2008); González, 2009; Padrós,.

(2009); López, Echeita, & Martín (2009); Pabón (2011); Gómez (2010).

La historia nos muestra que el concepto de discapacidad ha evolucionado de acuerdo con los imaginarios y actitudes de las diferentes sociedades y culturas a través del tiempo. Dichos imaginarios y actitudes en relación con las personas en situación de discapacidad, se han caracterizado por una vulneración sistemática de sus derechos humanos, esto es: burla, asesinatos, estigmatización, exclusión de diversos escenarios, rechazo, etc. (Parmenter, 2001).

Gómez (2007) *“identifica cómo estos imaginarios y prácticas aún coexisten y sobreviven en la sociedad colombiana y al interior de muchas escuelas. Algunas de las condiciones que irrespetan los derechos al interior del entorno educativo son: la negación del acceso a la escuela, la educación de dudosa calidad, el irrespeto al estatus de edad, el rechazo o negación a la flexibilización curricular y las didácticas y currículos flexibles, la terminación anticipada de la vida escolar para reemplazarla por la vida laboral, el desconocimiento de las condiciones de vida de los estudiantes que pasan año tras año por las aulas sin ningún avance, el pasar por encima de su derecho a la autodeterminación, y el generar ambientes hostiles que terminan por excluirlos del contexto escolar”*.

En Colombia, las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) señalan que actualmente existen 2,9 millones de personas con discapacidad, quienes representan el 6,4% de la población. No obstante, la

Encuesta Nacional de Demografía y Salud, (ENDS) menciona que esta cifra asciende al 7%, es decir, que más de tres millones de colombianos viven en esta condición. El 33% de estas personas entre 5 y 14 años y el 58,3% entre 15 y 19 años no asisten a la escuela y solo el 5,4% de los que estudian terminan el bachillerato. (Cubillos, s.f)

La población con necesidades educativas especiales, es aquella que presenta discapacidad o limitaciones y capacidades o talentos excepcionales; y es gracias al esfuerzo de diversas entidades nacionales como el Ministerio de Educación Nacional, e internacionales como la Unicef, que cada vez más se promueve la inclusión de estos niños, niñas y jóvenes dentro del sistema escolar formal. (Ministerio de educación nacional, 2019)

Uno de los planteamientos más controvertidos es la definición de la inclusión escolar como proceso de transformación de la escuela o como un hecho consustancial. Ejemplos paradigmáticos de esta última acepción los podemos encontrar en Porter (2008, p.63) que afirma que *“la inclusión escolar significa, simplemente, que todos los alumnos, incluso a aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad”*. Así pues, en un marco de inclusión escolar, y desde esta perspectiva, todos los niños y niñas van a la escuela de su barrio de su pueblo: *“los estudiantes con necesidades especiales van a la escuela donde ya irían si no fueran discapacitados y están en una clase común a sus compañeros”* (Porter, 2001, p.63)

Asimismo la UNESCO (2001) afirma que se pueden considerar inclusivos las escuelas, los centros de aprendizajes y los sistemas educativos que están abiertos a todos los niños y niñas. Estos centros se caracterizan por el intento de identificar cualquier barrera que pueda obstaculizar el aprendizaje de todos sus miembros y procuran reducirlas o eliminarlas.

*“Se entenderá por discapacidad intelectual a la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del estudiante, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales, y que comienza antes de los 18 años” (Luckasson y cols, 2002, p.8).*

En cuanto a los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales podemos describirlos como aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar ordinario, para poder contribuir al desarrollo de ellos mismos y, por extensión, al de la sociedad.

Dentro del marco de las políticas internacionales se pide que las instituciones educativas se adecuen para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, por ende, tanto colegios públicos como privados tienen la obligatoriedad de recibirlos en sus planteles.

Desafortunadamente, en nuestro país son pocos los colegios, tanto públicos como privados, que hacen una apuesta por este tipo de educación. No se puede negar que muchas instituciones reciben en sus aulas a niños con discapacidad, sin generar cambios significativos en la estructura y el funcionamiento del proceso de aprendizaje y del quehacer pedagógico. Los colegios, como lo afirma Nancy Herrera, psicóloga del ESI (Equipo de Soporte a la Inclusión), y lo reafirma Luz Stella Uricoechea, directora del Nuevo Gimnasio, están temerosos de trabajar sobre el modelo de inclusión porque no quieren arriesgarse, le temen al cambio, e ingresar a un sistema de educación como éste implica tener que romper varios paradigmas sobre los cuales se ha construido la educación, como el de pensar que si el niño no se adapta al colegio, el colegio no es para él, o que si un niño con necesidades especiales está en un colegio, el rendimiento académico del mismo va a bajar y, por ende, los resultados de las pruebas del ICFES descenderán. (Camacho 2013)

No sólo las instituciones sienten miedo al enfrentar la posibilidad de brindar una opción educativa diferente. Los maestros también temen tener en sus aulas a niños con discapacidad cognitiva, porque no cuentan con las herramientas necesarias para ayudarles en su proceso de aprendizaje y creen que puedan interferir en el trabajo de los niños regulares.

Así como las instituciones y los maestros sienten miedo al enfrentarse con un modelo de educación inclusiva, también los padres de niños regulares manifiestan sus temores sobre las desventajas académicas, sociales y culturales que puedan

tener sus hijos al compartir con niños discapacitados, temores producto de los prejuicios y el desconocimiento que en general hay sobre las diferentes discapacidades. Por ejemplo, que los niños con síndrome de Down son agresivos, que los niños con autismo viven en su propio mundo, que los niños con discapacidad presentan un despertar sexual temprano. Paradigmas como éstos hacen que muchas veces los padres retiren a sus hijos de colegios con programas de inclusión. (Camacho, 2013)

Otra dificultad: los colegios regulares no tienen arquitectura, planta física ni estructura para facilitar el acceso de los niños en condición de discapacidad.

Pero, a todas luces, la mayor dificultad es de tipo cultural; la incapacidad social de una educación para todos sin visos de segregación; que abre las puertas de un colegio regular a cualquier estudiante, sin importar su condición. “*Es adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades particulares de los niños, posibilitando que todos aprendan lo mismo*”, indica el docente e investigador Rafael Pabón, experto en el tema.

Este concepto es una evolución del que tradicionalmente se tenía sobre inclusión educativa. Según explica Diana Patricia Martínez Gallego, subgerente de educación de la Fundación Saldarriaga Concha, hace un tiempo se hablaba de integración escolar, es decir, la participación de personas con discapacidad en el contexto educativo regular (que nace con la Ley general de educación en 1994). Hoy se entiende como la capacidad del sistema educativo de responder a la diversidad

en la escuela, a las necesidades de todos los estudiantes, y no solo a los de aquellos en condición de discapacidad. ( periódico el tiempo, 2013).

Esto significa tener un currículo flexible que visibilice las diferencias, es decir, que permita a cada niño acceder al conocimiento según sus habilidades y potencialidades.

No es, entonces, tener niños con necesidades educativas que hacen acto de presencia en un salón, pero que muchas veces se les deja en un rincón, sin hacer nada. Incluirlos es conectarlos con el aprendizaje, propiciar su socialización y potenciar sus habilidades.

“Sin embargo, la mayor dificultad para hacer educación inclusiva hoy es un sistema educativo que tiende a estandarizar formas de enseñanza y de evaluación, pues quiere que todos los niños sean iguales y cuando hay niños que expresan diferencias y debilidades son vistos como un problema, no como una oportunidad de transformación pedagógica”, señala Pabón.

Ante esta circunstancia se inicia un nuevo debate desde distintos ámbitos del panorama educativo y una serie de interrogantes: las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales que presenta alguna parte del alumnado, dependen o ¿de la propia discapacidad? ¿Del papel de los centros en ofrecerles una respuesta educativa adecuada? ¿De la atención del estudiante a través de la Educación Especial o también de la Educación General? La escuela del siglo XXI demanda una respuesta a estos interrogantes y que se elimine de los centros y de las aulas cualquier proceso de exclusión y barreras en el aprendizaje de cualquier estudiante. La escuela

del siglo XXI tiene que ser eminentemente inclusiva. (Lledó & Arnaiz, 2010)

## INCLUSIÓN

La inclusión es un concepto que vuelve a aparecer en las políticas educativas en la conferencia internacional de la UNESCO. En efecto se llevó el 5 de marzo de 1990 la conferencia mundial en la cual se lanza la “Declaración Mundial de Educación para todos”.

En el caso de Colombia solo hasta la décadas de los 80 y los 90, la educación para los niños con “necesidades educativas especiales” dio un paso adelante. Se comenzó a hablar de “integración escolar”. Según este modelo, los niños compartían la vida escolar con otros niños y jóvenes sin ningún tipo de discapacidad, participando de la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, los contenidos de las materias, así como las metodologías, permanecían igual para todos, siendo los niños los que se tenían que acomodar al modelo educativo tradicional, seguramente con algún tipo de apoyo extracurricular. El estudiante debía ajustarse de alguna manera a la institución educativa y responder a los retos planteados. (Camacho, 2013)

En este sentido ya para 1995 el Ministerio de Educación Nacional, apoyado en resoluciones internacionales de la Unicef, promueve con más ahínco la inclusión de estos niños, niñas y jóvenes dentro del sistema escolar formal. Comienza hablarse de población con necesidades educativas especiales, entendiéndose por esta es aquella que presenta discapacidad o limitaciones y capacidades o talentos excepcionales.

Respecto a la inclusión de este tipo de población la UNESCO (2001) afirma que solo se pueden considerar inclusivos las escuelas, los centros de aprendizajes y los sistemas educativos que están abiertos a todos los niños y niñas. Estos centros se caracterizan por el intento de identificar cualquier barrera que pueda obstaculizar el aprendizaje de todos sus miembros y procuran reducirlas o eliminarlas.

No es, entonces, tener niños con necesidades educativas que hacen acto de presencia en un salón, pero que muchas veces se les deja en un rincón, sin hacer nada. Incluirlos es conectarlos con el aprendizaje, propiciar su socialización y potenciar sus habilidades.

“Sin embargo, la mayor dificultad para hacer educación inclusiva hoy es un sistema educativo que tiende a estandarizar formas de enseñanza y de evaluación, pues quiere que todos los niños sean iguales y cuando hay niños que expresan diferencias y debilidades son vistos como un problema, no como una oportunidad de transformación pedagógica”, señala Pabón.

Dentro del marco de las políticas internacionales se pide que las instituciones educativas se adecuen para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, por ende, tanto colegios públicos como privados tienen la obligatoriedad de recibirlos en sus planteles. (ministerio de educación nacional. s.f)

También de las personas que presentan alguna capacidad o talento excepcional e incluso los que se ven solo afectados en su desempeño escolar o presenta desventajas frente a sus pares debido a las barreras físicas, ambientales, culturales,

comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno y que de cierta manera afectan algunas de sus dimensiones de desarrollo.

Ante este panorama se revisó la bibliografía desarrollada frente al tema particular encontrándose que si bien existen consideraciones frente a las consideraciones fácticas antes abordadas tales como Padrós,( 2009), Julio. Con su obra titulada *“La teoría de la inclusión entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana”* abordando el concepto de inclusión y su evolución, frente al cual concluye la autora que una escuela inclusiva es aquella donde los niños y niñas con y sin discapacidad aprenden juntos.; por su parte López, Echeita, & Martín, (2009). Quien en su obra *“Concepciones sobre el proceso de inclusión”* ahonda en imaginarios de docentes y orientadores acerca del proceso de inclusión en niños y jóvenes con discapacidad cognitiva en el sistema educativo obligatorio de España. Y Se hace un rastreo de las teorías entorno a las dificultades de aprendizaje, las respuestas educativas más apropiadas para atender la diversidad del alumnado y las ideologías y valores educativos que se consideran prioritarios.

No existen investigaciones que develen las dimensiones subjetivas presentes en instituciones educativas en la ciudad de Barranquilla. Conocimiento este necesario para una efectiva aplicación y desarrollo de procesos de inclusión.

En este sentido siendo Colombia un país multicultural, de regiones, es imperativo abordar la temática desde investigaciones realizadas en nuestro contexto social caribeño (ciudad de Barranquilla) que nos lleve a comprender las diferentes

concepciones, prejuicios, prácticas etc. Presentes en la comunidad educativa, respecto a procesos de inclusión, ofreciendo con ello herramientas a las instituciones educativas y a los gobiernos locales para un conocimiento más profundo de la situación en la actualidad, que redunde en elementos que sirvan a estos para tomar decisiones, realizar acciones, y trazar estrategias en relación a una efectiva inclusión en los planteles educativos.

## CONCLUSIONES

El presente estudio nos ha aportado una primera aproximación del estado del tema referido a la identificación de procesos de la situación de los centros escolares en la atención a la inclusión, en el contexto educativo colombiano y las vías posibles de cambio para afrontar una educación inclusiva.

En cuanto a la educación inclusiva, esta es una buena opción ya que esta propende por el respeto al derecho a la educación para todos y de calidad que ofrezca las condiciones necesarias que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales, todo esto en pro de una escuela inclusiva, donde se acepta y valora la diversidad en la comunidad, se aceptan las diferentes formas de aprendizaje, existe un currículo accesible, un buen manejo de estrategias metodológicas de aprendizaje, programas de apoyos a quienes lo necesitan para el desarrollo personal y académico, entre otros, Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación, es entonces Una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

En este orden de ideas y poniendo en práctica los principios de una educación para todos y con todos, donde se generen procesos para que todos los alumnos se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales, facilitando la participación y el aprendizaje de una amplia gama de estudiantes, será posible una inclusión visible. Teniendo en cuenta que la inclusión no implica solamente atender a todos los estudiantes en el aula; La tarea central de la inclusión es el incremento de los aprendizajes y de la participación de los alumnos, así como la minimización de las barreras para su aprendizaje y participación.

El reconocer que los seres humanos son distintos corresponde a asumir una posición en la que todas las personas tienen el mismo valor independientemente de sus características, su forma de pensar y de ser en el mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camacho, C. (2013, 24 de marzo). *Una cartilla de inclusión*. Diario El Espectador, Colombia. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/una-cartilla-de-inclusion-articulo-412346>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación*. Colombia. Recuperado de: [www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2009, 31 de julio). *Ley 1346, por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13*

- de diciembre de 2006. Recuperado de: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1346\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html)
- Congreso de la República de Colombia. (2013, febrero 27). *Ley estatutaria 1618, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179.
- Figuroa, M. (2011). Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad. *Divers: Perspect. Psicol*, 7(2), 321-333.
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar*, 22-23, pp. 239-267.
- García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad de la educación integradora a la educación inclusiva. *Rev. Complutense de educación*, 15(2), 597-620.
- García, M. (2014). La “discapacidad” en debate: Puntos de tensión entre la vivencia comunitaria y la experiencia escolar. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0(18), 111-135. doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.voi18.758>
- Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano*. Bogotá, Colombia: Colombia Líder Fundación Saldarriaga Concha. Recuperado de: <http://www.colombialider.org/wpcontent/uploads/2011/03/discapacidad-en-colombia-reto-para-la-inclusion-en-capital-humano.pdf>

- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982008000200002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002&lng=en&tlng=es)
- Lledó, A. Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oas?id=55119084007>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 21(4), 485-496. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3156435>
- Luque Parra, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX, 201-223. México.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación 115*. Colombia. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-124745\\_archivo\\_pdf9.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-124745_archivo_pdf9.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002, diciembre 10). *Decreto 3020, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones*. Colombia. Recuperado: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-104848.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2009, febrero 9). *Decreto 366, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva*. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019, 9 de agosto). *Colombia avanza hacia una educación inclusiva con calidad*. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-168443.html>
- Mittler, P. (2002). *La experiencia internacional en la inclusión de niños con discapacidad en las escuelas ordinarias*. Recuperado de: [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/internat\\_exp.php](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/internat_exp.php)
- Moreno, M. (2007). *Políticas y concepciones en discapacidad: un binomio por explorar*. Bogotá: National Grapchis Ltda.
- Ottone, E., Soto, A. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Chile: Naciones Unidas.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Rev. Colomb Psiquiat.*, 40(4), 670-699.
- Padrós, N. (jun-jul 2009). La teoría de la inclusión entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En Reyes, M. (coord.). *El Largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 1, 171-180. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>
- Portela, A., Nieto, J. y Toro, M. (2009). *Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar*,

- Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 193-218.
- Presidente de la República de Colombia. (1996). *Decreto 2082, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Colombia. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf)
- Redacción Vida de Hoy. (2013, 20 de julio). *Escuelas que se adaptan a los niños*. Periódico El tiempo, Colombia. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12940221>
- Santamaría, O. (ene-mar 2013). Asociación entre participación social de los niños con discapacidad y la satisfacción de los padres. *Revista Cubana Pediatría*, 85(1), 17-27. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75312013000100003&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312013000100003&lng=es&nrm=iso)
- Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades permanentes en la unión europea. *Relieve*, 1(15), 1-20.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto, M. y Venegas, M. (coord.). *Aspectos claves de la educación inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del Inico, Colección de Investigación. 1er Ed. pp. 9-20. Recuperado de: <http://http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Verdugo, M. y Parrilla, A. (2009, may-ago). Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista Educativa*, 349, pp.15-22. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2009/re349/re349-01.html>

**Cómo citar este artículo:**

Silva Ahumada, S. P. (2018). Una mirada hacia procesos de inclusión en escuela con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. En S. P. Silva Ahumada, A. J. Estrada Castro, R. E. Sandoval Barros, C. Montañés Torres, J. Clavijo Cruz, J. E. Archila Guio, . . . A. E. Serrano Rodríguez, C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (págs. 13-30). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

# Pedagogía inclusiva en contextos socioculturales afectados por la violencia\*

---

Amer José Estrada Castro<sup>1</sup>

## RESUMEN

Las condiciones de vida de los territorios afectados por la violencia y el panorama de la escuela en estos contextos, hacen pensar que el vínculo educación –comunidad ha estado disperso, de frente a la dura historia que han tenido que soportar; estas situaciones motivan la transformación educativa para estas regiones, buscando mejorar la calidad de vida de sus pobladores.

Los cambios necesarios deben partir del sentir de las propias comunidades, sin dejar de lado las pretensiones de desarrollo que tienen estas y buscando la universalización donde todos los miembros puedan ser parte del conglomerado de actores que aporte de igual manera al desarrollo comunitario.

Es en este sentido que se plantea la investigación: Pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado” en un enfoque cualitativo desde el paradigma histórico hermenéutico y un método etnográfico se pretende develar una pedagogía inclusiva para la paz en contextos socioculturales afectados por la violencia generada del conflicto.

---

\* Capítulo del libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Redeluc).

<sup>1</sup> Licenciado. en Biología y Química. Especialista en Gerencia Educativa. Magister en Educación. Doctorando en educación.

## INTRODUCCIÓN

La presente ponencia, es fruto del proceso de investigación desarrollado en el doctorado en educación de la universidad Simón Bolívar de Barranquilla derivada de la tesis doctoral titulada “Pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia”, este extracto revela algunos de los adelantos efectuados durante este arduo proceso de investigación, para la consolidación del objetivo general tendiente a develar una pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado en contextos afectados por la violencia.

Dentro del recorrido histórico de la investigación se realizó un barrido, pasando por investigaciones realizadas en diferentes contextos de violencia a nivel internacional y nacional, lo que permitió la consolidación de un problema de investigación innovador y que aporta a la consolidación de la paz en los contextos históricamente golpeados por la violencia.

En este mismo sentido fue necesario indagar en los clásicos de la pedagogía, las intenciones para la paz, lo que hizo necesario acercarnos al concepto de paz a construir en los contextos golpeados por la violencia, además de explorar el contexto comunitario, escolar y de conflicto en la población objeto de este estudio.

El conflicto armado en Colombia ha traído graves consecuencias socio-políticas, generando de esta forma complejidades estructurales que mantienen a la población más afectada con grandes problemáticas estructurales, desencadenando una

fuerte crisis en materia humanitaria en diferentes ámbitos de la vida de las comunidades afectadas por actos de violencia.

Ahora bien, el tema de las víctimas en el ámbito educativo ha tenido poca relevancia, abordándose de manera residual, al generar políticas de acceso pero no de atención integral, cuestionándose la permanencia y desarrollo del individuo dentro de un sistema excluyente, lo que genera marcadas dudas sobre la educación diferencial que deben recibir las poblaciones víctimas, que terminan en últimas mimetizándose en contextos educativos de pobreza, desconociendo así, necesidades educativas especiales que merecen quienes han vivido los horrores de la guerra.

Teniendo en cuenta las dinámicas que tienen que soportar las escuelas, el aula de clases se convierte en espacio de confluencia social, cultural, y política, en nuestro caso de acuerdo con González (2012), “más que el contexto educativo donde convergen los actores educativos y se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje” (p.24), se considera el aula como escenario donde confluyen estudiantes con diferentes ideologías, actores con un impacto psicosocial generados por situaciones de violencia, con graves situaciones de vulnerabilidad y un contexto reproductor de violencia.

La escuela en estos contextos de vulnerabilidad además de ser un espacio de reproducción del conocimiento social, es un garante de resarcimiento que se obliga a reflexionar sobre su papel transformador de una cultura de violencia a una cultura de paz y justicia social que involucre a sus pobladores.

En este sentido, teniendo en cuenta que en el contexto de esta investigación se ha vivido la violencia en sus diferentes manifestaciones: violencia directa como hecho de confrontación entre dos actores, a la cual se liga la antítesis de la paz negativa desde la concepción de Galtung “concebida como ausencia de guerra” (Domínguez, G, & Rodríguez, 1996); (Muñoz, 1998); (Jares ,1999); (L, 2015). En este sentido se obliga al derrocamiento de una de las partes o por fajamiento de acuerdos.

Por otro lado, la concepción de una paz positiva, es una dimensión más s subyacente a los conflictos sociales humanos, que generan situaciones de desigualdad, inclusive ligado a al anhelo de desarrollo de los países. Y que según Jares (1992), “es una dimensión ampliada del concepto tradicional de la paz, al asociarla a la antítesis de la violencia y no a la guerra como históricamente se venía haciendo” p.72. Desde este punto de vista una paz positiva es una dimensión de construcción colectiva derivada de la inequidad, violación de derechos humanos, y en fin todas las situaciones que generen hechos de violencia estructural.

En esta perspectiva de la paz nos enseña entonces que la paz es el proceso que involucra la población civil en el aporte de soluciones que buscan acabar con la inequidad y que según Gómez (2007) “se debe enfocar hacia periodos de conflicto y posconflicto” (p.37), es una manera de enfocarse en la realización incansable en la búsqueda de una justicia social aun en tiempos de guerra.

De igual forma han surgido otras perspectivas de paz, como búsqueda de la mitigación de otras manifestaciones de violencia que afectan a sectores más específicos de la población que pueden estar arraigados en las culturas, como el caso de la paz neutra que de acuerdo con Jiménez (2009) “es orientado a una cultura neutral de paz” (p.158), en este sentido el individuo entiende las diferencias en la cultura y siente empatía por estas, como algo enriquecedor, asumiendo actitudes de tolerancia y aprendizaje frente a las manifestaciones de la cultura, al mismo tiempo aporta desde sus diferencias para enriquecerla. En esta concepción de paz, es un accionar que devela las injusticias como elemento de crecimiento propio para tomar partido y trabajar de forma positiva en la eliminación de la violencia cultural, siendo el dialogo la herramienta que nos lleva a comprender al otro.

Desde estas perspectivas la construcción de paz desde la escuela debe incorporar los elementos diferenciales que permitan edificar una cultura de paz desde los propios territorios históricamente sumidos en la violencia, que sea la cultura el eje de partida de desarrollo de las regiones, especialmente las zonas rurales que es donde se ha vivido con mayor intensidad la violencia directa, que a su vez configuran la violencia estructural y cultural.

En este sentido la escuela debe girar en torno a la cultura de paz, para lo cual, se deben engranar todos los componentes que hacen posible la educación de un individuo (currículo, didáctica, evaluación y pedagogía), con las particularidades del contexto, la concepción de desarrollo, por lo que el pro-

yecto educativo institucional (PEI) pasa a entenderse como un proyecto educativo comunitario (PEC) (ver gráfico N°1)



Fuente: elaboración propia

**Grafico 1**

educación para la paz, contexto de victimas escuela para la paz

Las acciones encaminadas a la construcción de una cultura de paz, deben sustentarse desde la reflexión de la educación en contextos culturales y en el caso de poblaciones afectadas por la violencia, desde una concepción pedagógica inclusiva que atienda las particularidades presentadas en estas regiones.

Cuando se hace referencia a una pedagogía inclusiva, generalmente se remonta a atender las necesidades educativas de una población con algún tipo de discapacidades físicas o cognitivas de un grupo de seres humanos excluidos por presentar alguna limitación que los hace diferente al resto de la población. Esto se debe que, desde sus inicios a mediados de los años ochenta (Terre, 2011, p.25), el término fue usado efectivamente para defender el derecho a la educación de todos y todas, independientemente de la condición humana que

se presente, y orientándola a la premisa que: “todos los seres humanos aprendemos”.

De hecho según Fletcher (2011) “Uno de los logros más significativos del último cuarto de siglo pasado con respecto a la discapacidad ha sido el surgimiento de la nueva orientación paradigmática en el cual los problemas claves de las personas impedidas fueron abordados dentro del marco de derechos humanos (p.10), si miramos en este sentido las diferentes orientaciones del derecho internacional: desde La Declaración de los Derechos Humanos (1948); el Informe Warnock (1978); La convención de los derechos del niño (1989); la conferencia Jomtien. UNESCO (1990); La conferencia mundial de Salamanca. UNESCO (1994); El foro mundial para todos, DACAR (2000); Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), convención internacional de educación, Ginebra (2008); entre otros, propenden orientar hacia la integración de las personas al ámbito escolar, haciendo de la educación un derecho universal, y como tal debe brindarse las condiciones para que cada individuo de una sociedad acceda a ella, lo que implica la movilización de todo tipo de recurso para atender las individualidad surgida de las necesidades educativas especiales (NEE).

Pero no necesariamente se tiene que ligar a aspectos generados por discapacidades de las personas, recientemente las pedagogías inclusivas entendidas como, la configuración de modelos pedagógicos que toman en cuenta las diversidades humanas, los elementos de la cultura y la sociedad como

forma de integración desde un contexto local hacia una cultura global.

En este sentido se ha universalizado el concepto a otro tipo de personas, o según Terre (2011), grupos que soportan altos niveles de discriminación y exclusión social (p.18), dando cuenta a las necesidades educativas de grupos minoritarios excluidos de los sistemas educativos predominantes, pero además responden a las exigencias de un mundo local de particularidades de un contexto, incorporando los elementos culturales, sociales y económica de acuerdo a las visiones globales que tienen sus pobladores.

En 1994, la declaración de las necesidades educativas especiales de Salamanca, pregonaba la necesidad de una educación que respondiera a las concepciones de universalidad, equidad e integración de las personas, al orientar en su declaratoria hacia la creación de escuelas inclusivas de niños marginados, con necesidades especiales, pertenecientes a grupos étnicos, con capacidades excepcionales, lingüísticas, entre otras.

En este sentido una escuela inclusiva, es aquella que vincula las posibilidades de acceso al conocimiento como medio para el desarrollo humano, fortalece las relaciones positivas entre los miembros de un contexto y el ambiente, desarrolla las competencias laborales y ante todo actitudes y valores que posibiliten comprender como “la sensibilidad humana, cuya fibra interior se asocia al sentido de la justicia social, de la equidad, en la dignidad que lleva consigo los hombres y mujeres con

decoro, en la conciencia de los deberes de su época, en la solidaridad humana y entre los pueblos”. (Chacón, 2015, p.16).

Es bien notorio que las instituciones educativas tienen que apuntar hacia la consagración de los derechos constitucional no solo de integración, sino de una verdadera inclusión de los niños, niñas jóvenes y adolescentes, con acceso efectivo de los conocimientos que le garantice un desarrollo pleno de sus habilidades, de acuerdo a sus potencialidades, por lo que el hecho de universalización no debe propender por la complementariedad hacia un tipo específico de la población, debe ser según Terre & Borges (2014), la respuesta que se ofrece ante las necesidades educativas de un niño, adolescente, joven o adulto suministrando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos, la tendencia más general de la educación. (p.12)

Una institución educativa inclusiva planifica su organización, teniendo en cuenta la diversidad de sus estudiantes y las necesidades de educación que un contexto presente, por lo que se convierte, en una educación intencionada, inherente a la razón de ser de la escuela, generándose una dinámica de posibilidades de aprendizaje que fluyen en el aula.

Pensar una educación inclusiva significa conjugar los elementos necesarios que conduzca a consolidar escuelas eficaces, que propendan a la generación de respuestas educativas a la diversidad de seres humanos que educa, que conciba a las personas con pensamientos diferentes y ante todo que

atienda las desigualdades sociales generadas en grupos marginados. “Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad como una oportunidad para aprender sobre lo que nos hace humanos” (Arnáiz, 1999, p.29)

Cuando hablamos de inclusión educativa hacemos referencia a las acciones que desde la escuela hacen frente a las desigualdades, discriminaciones, conflictos y todo aquello que configure la barrera de exclusión, que imposibilitan el acceso al conocimiento.

En el caso que nos ocupa en esta investigación, una población anquilosada en el tiempo marcada por muchos factores sociales, políticos, geográficos y económicos, que han circulado la vida de sus pobladores, y que generan diferentes configuraciones de violencia directa, estructural y cultural, denotando la una urgencia a un cambio de paradigma en la asistencia a las necesidades de educación de los residentes de estas comunidades, en búsqueda de una paz verdadera y con justicia social.

La población de estudio, sufrió desde los inicios de las guerrillas en los años 50 del siglo anterior, hasta la primera década del siglo XXI, la violencia directa en sus diferentes manifestaciones, por grupos armados (grupos guerrilleros, paramilitares, delincuencia común e inclusive fuerzas del Estado), que llevaron a configurar otros tipos de violencias (estructurales y culturales), como resultados de la disputa de los recursos y las ambiciones de poder que derivan, tal como lo refiere Chacón

(2015), en problemas de crisis, y degradación de los valores morales que tanto afectan a los seres humanos (p.16). y que hoy mantienen a esta comunidad en un letargo difícil de salir.

Adicionalmente a estas problemáticas, la población cuenta con uno de los elementos culturales que la hacen distintiva ante otras culturas, y que justifican las necesidades educativas desde una pedagogía inclusiva, y es el hecho de que 95% de sus pobladores se definieron en el SENS0 de 2005 como afrodescendientes, lo que le da una configuración cultural distintiva y que a la vez genera la violencia cultural de la región.

Con respecto a la formación de esta cultura distintiva, que aboga por una educación inclusiva, es un tanto complejo, debido a que en las dos últimas décadas el desplazamiento de diferentes comunidades permitió la aceleración de la preparación del “ajiaco” al que se refiere Ortiz (1991), (para explicar la formación de la cultura cubana), producto de la dinámica violenta que se vivieron en casi todas las zonas rurales de Colombia.

Como bien reza en la constitución política, Colombia es un país pluri-étnico, lo que reconoce que al cambiar las regiones se tenga culturas diferentes, productos de la mediación de las interacciones que se da entre culturas, como bien los explica Ortiz (1991), “en todo abrazo de cultura, sucede en lo que la cúpula genética de los individuos: la cultura siempre tiene algo de los progenitores pero también es distinta de uno de los dos” (p.X), es en este sentido que se forja una cultura dife-

rente que emerge de la fusión de individuos que interactúan en un mismo ambiente.

Las dinámicas del desplazamiento forzados trajeron consigo innumerables elementos de cultura distintas, todos sus pobladores fueron desplazados, refugiándose en diferentes zonas del país y fuera de este como en Venezuela; cuando se dieron las condiciones de retorno a sus territorios, gran parte de la comunidad lo hizo, pero ya se habían posesionado en el corregimiento otras familias que venían desplazadas de otras regiones, de Antioquia, Sucre, Córdoba y Municipios aledaños del Departamento de Bolívar; entre los que se encontraban miembros de grupos indígenas que venían huyendo a enfrentamientos entre grupos armados.

Frente a todo este triple panorama, de salida, entrada y retorno, recién se posesionan nuevos miembros de la comunidad, y comienza a gestarse la consolidación de una nueva cultura, por lo que se genera conflictos de cultura, o choques de cultura, a lo que Ortiz (1991) llama culturas injertadas en la troncalidad propia” (p.X) y que van configurando el alma de una población, pero necesario para caracterizar a un nuevo pueblo.

Como vemos es una población históricamente violentada por condiciones ajenas a sus voluntades, y que cambio las dinámicas sociales, culturales y económicas de la región; en cuanto a este último elemento paso a ser la “dispensa agrícola del Caribe” como se le llamaba a los Montes de María, a una

población con grandes dificultades económicas, generándose condiciones de extrema pobreza, que mantienen en a sus habitantes viviendo en condiciones inhumanas.

En cuanto a la escuela se tiene en la región, atiende a por lo menos 1600 estudiantes de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica, con grandes dificultades de tipo administrativo y con recursos insuficientes para gestar un cambio que garantice el derecho a la educación de calidad a sus estudiantes.

Los estudiantes provienen de diferentes caseríos aledaños al corregimiento, algunos con difícil acceso a la escuela por falta de garantías de transporte, a los que le es muy difícil mantenerse en la institución y que finalmente terminan desertando, es esta población dentro de todo el conglomerado de estudiantes, con más dificultades para el ingreso y permanencia a la escuela.

Frente a todo este panorama “la educación como expresión genuina de la cultura, es el cimiento de lo que se espera de las nuevas generaciones para hacer prospera a la patria y a la humanidad. (Chacón, 2014, p.18), en este sentido la educación en esta región debe dar un vuelco hacia la consolidación de una educación que responda a las necesidades de estos pobladores, atendiendo a la diversidad presente en la zona, una educación que propenda por la estabilización económica de las familias, y ante todo que reconstruya el tejido social distorsionado por el conflicto armado.

## MÉTODO

Todo este recorrido apoyado en diferentes autores, que guían la consolidación de una investigación desde el paradigma histórico hermenéutico, siendo la etnografía el método más pertinente para abordar el problema social en un contexto histórico.

Sustentado este paradigma, desde los planteamientos de Dilthey (1988), donde el conocimiento se muestra como hecho histórico que emerge de la comprensión de la cultura. De igual forma Geertz (1973), nos guía en este camino, al reconocer que el conocimiento de la cultura debe ser un acto interpretativo para la búsqueda de significaciones. Debido a que se pretende en esta investigación, generar teoría valiosa que aporte a la construcción de una pedagogía para la paz, desde los contextos golpeados por la violencia, es decir interpretar la realidad desde adentro del contexto histórico cultural y social, como hechos claramente variables, por lo que Gadamer (1997), Heidegger (1990), nos orientan hacia una hermenéutica filosófica, como proceso de reflexión continuo que emerge de las expresiones históricas culturales, que se expresan con la tradición del lenguaje. por lo que se visualiza la investigación desde un método etnográfico, al pretender comprender la realidad social en un contexto marcado por la violencia, desde los relatos y realidades de las víctimas del conflicto armado en los Montes de María, y que en concordancia con Guber (2001), Como enfoque la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miem-

bros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”) (p.5).

Develar una pedagogía inclusiva para la paz, requiere en gran medida comprender la etnografía desde una perspectiva emergente compleja al pretender “lograr captar en un vaivén dialectico, el más local de los detalles y el más global de las estructuras (Geertz, 1973, p.10), “en este sentido, de acuerdo con Morín (1974), la complejidad, “presume la existencia de una gran riqueza de relaciones de todo tipo...es decir, depende de interrelaciones que se corresponden con gran exactitud a las dependencias que son las condiciones de la relativa independencia” (p.20).

## CONCLUSIONES

Se podría afirmar una vez más que son diferentes los contextos en que se mueve las investigaciones de educación para la paz, y que los esfuerzos giran en torno a los múltiples campos de la educación, enfocándose en la transformación del individuo desde la formación en la escuela, y en este sentido se ve a la escuela como ente de transformación que debe adaptarse a la gestión de una cultura de paz, y por otro lado las investigaciones que buscan desde la educación superior avanzar en la incorporación de valores que se repliquen en la sociedad mediante la formación de profesionales comprometidos con mejorar relaciones sociales y con el medio ambiente.

Analizando el panorama de las investigaciones para la paz, desde la investigación “pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia”,

creemos que se realiza un gran aporte desde la escuela victimizada en poblaciones que no decidieron estar en un conflicto, pero que además le da un matiz de inclusividad al tratarse de poblaciones afro descendientes que siguen padeciendo los impactos de la violencia, traducido hoy en un tipo de violencia estructural derivada del conflicto armado.

Otro de los aspectos relevante en esta investigación, que la distancia de otras en su tipo, es la oportunidad de participación de las víctimas a quienes se han aislado de los programas de reparación, a la no incorporación su pensamiento y las verdaderas necesidades que padecen, a las políticas educativas gubernamentales, estas últimas propenden ideales homogéneos que distan de los enfoques de inclusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (1999). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.
- Chacón, N. (2015). *Educación en Valores retos y experiencias*. La Habana, Cuba: Publicaciones Acuario.
- Dilthey, W. (1988). *Teoría de las Concepciones del Mundo*. Marías, J. (trad). (1974). Traducción del Alemán y comentarios. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- Domínguez, T., García, A., González, C. y Rodríguez, F. (1996). *Comportamiento no-violento: propuesta interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. Nueva York: Gedisa editorial.
- Gómez, D. (2007). Una propuesta académica en torno a la pedagogía, la paz y el conflicto. En Serna Dimas, A., Gómez Navas, D. y Guerra Garcia, F. *Pedagogía, Paz y Conflicto*,

- pp. 11-45. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- González, M. (2012). *Teoría Educativa Transcompleja*, I. Barranquilla, Colombia: Universidad Simon Bolivar.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, Campo y Reflexibilidad*. Bogotá: Norma.
- Heideher, M. (1990). *Schellyn y la Libertad Humana*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinamericana.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Muñoz, F. (1998). La paz romana. En Muñoz, F. y Molina, B. (ed). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y mediaval*, pp. 191-228. Granada, España: Universidad de Granada.
- Morín, E. (1974). *El paradigma pedido*. Barcelona: Kairos.
- Ortíz, F. (1991). *Estudios Etnosocológicos*. La Habana Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Terre, O., y Borges Rodríguez, S. (2014a). *Enfoques y práctica, plataforma inclusiva para atender la diversidad en la escuela*. La Habana, Cuba: Cátedra internacional de investigación CELAEE/AMEE.
- Terre, O., y Borges Rodríguez, S. (2014b). *Experiencia cubana atención a las necesidades educativas especiales*. La Habana, Cuba: Cátedra internacional de investigación CELAEE/AMEE.
- Terre, O. (2011). *La educacion necesaria. La inclusión educativa y la atencion a la diversidad para una sociedad en valores*. Lima, Perú: Punto 7 Studios ediciones.

**Cómo citar este artículo:**

Estrada Castro, A. J. (2018). Pedagogía inclusiva en contextos socioculturales afectados por la violencia. En S. P. Silva Ahumada, A. J. Estrada Castro, R. E. Sandoval Barros, C. Montañés Torres, J. Clavijo Cruz, J. E. Archila Guio, . . . A. E. Serrano Rodríguez, C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Dominguez Gual, & R. Fontalvo Peralta (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (págs. 31-47). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.



# Exclusión, rechazo e inclusión en instituciones de carácter técnico y tecnológico\*

---

Ricardo Enrique Sandoval Barros<sup>1</sup>

## RESUMEN

Este escrito es resultado de la investigación sobre la exclusión, rechazo e inclusión en instituciones de carácter técnico y tecnológico, para ello se parte de una reflexión sobre el fenómeno de la exclusión que se refiere a la acción o efecto de excluir, consiste en quitar a alguien de determinado un lugar, también, se le relaciona con descartar, rechazar o negar posibilidades a otro. Su propósito es entender como presenta la falta de participación en este segmento de la población estudiantil explicando cómo afecta la vida social, económica y cultural de sus respectivas comunidades académicas. Posteriormente, se analiza el rechazo entendido como la circunstancia en la cual un individuo es aislado en forma deliberada de una relación social o interacción en el ámbito educativo. Los tipos de rechazo más comunes son el rechazo interpersonal o rechazo por los pares, que en la escuela se presenta entre alumnos de un mismo o distinto curso, finalmente, se propone la inclusión educativa como posible solución lo que implica un sentimiento de pertenencia, de bienestar emocional y relacional que puede ser propiciado mediante la acción educativa.

---

\* Capitulo del libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Redeluc).

<sup>1</sup> Licenciatura En Educación especialidad en Ciencias Sociales y Económicas. Maestría En Filosofía. Doctorado en educación con énfasis en Ciencias Humanas, grupo admondokumentos@sena.edu.co, instructor investigador experto sena

## INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la exclusión hace referencia a la acción de excluir o el efecto de excluir, consiste en quitar a alguien o algo de determinado un lugar, también, se le relaciona con descartar, rechazar o negar posibilidades a otro. La exclusión implica la existencia de grupos que tienen limitado el disfrute de las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas existentes en la sociedad (ONU, 1998), en general afecta a grupos culturalmente definidos y se encuentra inmersa en las interacciones sociales (BID, 2004). Es un proceso complejo, pues ocurren una serie de eventos que conducen a que una persona, familia o grupo social llegue a vivir situaciones que les impiden participar y realizar el ejercicio pleno de su ciudadanía, en términos de sus derechos y deberes, tiene múltiples causas y se presenta en muy diversas dimensiones (Fabre, 2000).

Según el BID las características comunes de la exclusión (BID, 2004) guardan relación con aspectos relativos a la invisibilidad, la pobreza estructural, el estigma, la discriminación y las desventajas acumulativas que se originan en el seno de una determinada sociedad. El concepto de exclusión asociado a lo social se comenzó a utilizar durante la década de los setenta en Francia, sin embargo, solo se generalizó en el lenguaje utilizado para las políticas públicas y las ciencias sociales hasta los ochenta. En aquellos momentos, la exclusión es asociada al concepto de desempleo y a la inestabilidad en los vínculos sociales.

A mediados de 1970, es en Francia donde se realizan las primeras aproximaciones a temas relacionados con el porcentaje de población excluida en esta nación y de manera paralela empezaron a desarrollarse algunas políticas específicas para su adecuada reinserción en la sociedad. De esta manera se fue generalizando el término en la opinión pública, en el mundo académico y en los debates políticos, luego es adoptado por la Unión Europea como eje de su política social, buscando superar las debilidades que tenía el concepto de pobreza.

Las situaciones derivadas de la exclusión constituyen el resultado de una cadena histórica de acontecimientos reforzados e impulsados por las desigualdades y determinaciones estructurales que se presentan en un determinado sistema político, económico y social (Correa, C., et. al., 2018). El concepto trata de recomponer el permanente dilema de la cuestión social, de manera distinta, pero, al mismo tiempo intenta recoger la multiplicidad de situaciones en las que se detecta, no sólo desigualdad, sino también pérdida de vínculos, desafiliación, desconexión y marginación social.

La exclusión es consecuencia de un proceso de creciente vulnerabilidad que afecta a amplios sectores poblacionales del cuerpo social, que se materializa en una precariedad creciente a nivel familiar, laboral y económico. Se podría afirmar que la exclusión, en la medida en que se inscribe en la trayectoria histórica relacionada con el origen y evolución de las desigualdades, es un fenómeno de carácter estructural, que en gran medida obedece a la lógica misma de un sistema político, económico y social que la reproduce.

En un contexto de creciente heterogeneidad, la exclusión trasciende la reproducción de las desigualdades clásicas, pues, contempla situaciones relacionadas con la existencia de nuevas fracturas sociales y la ruptura de los ejes básicos de la integración, que se expresan en las dinámicas del mercado productivo, el reconocimiento público, la participación política, la identidad social y comunitaria que proporciona la familia.

Por otra parte, la exclusión no sólo es un fenómeno estructural que está arraigado en la organización política, económica y social de un estado, es también un fenómeno dinámico en constante expansión. Además, así como la pobreza se asocia a la falta de recursos económicos, la exclusión no se puede explicar con arreglo a una única causa o factor, sino que precisamente se define por una acumulación de factores o déficits que se interrelacionan y retroalimentan entre sí.

Puesto que la exclusión, además de un fenómeno, es un problema social, las mediaciones políticas, la acción institucional y social pueden convertirse también en elementos constituyentes del propio fenómeno. La exclusión se puede definir como una situación concreta fruto de un proceso dinámico de acumulación, superposición y combinación de diversos factores de desventaja o vulnerabilidad social que pueden afectar a un conjunto de personas y grupos sociales, generando una situación de imposibilidad o dificultad intensa que obstaculiza el acceso a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción socio comunitaria y a los sistemas establecidos para la protección social de los ciudadanos.

Dicho de otra manera, existen personas que viven en precarias condiciones de vida que les impiden su desarrollo pleno como seres humanos. La exclusión hace difícil a la persona asumirse como ciudadano conforme a su proyección concreta en el contexto social, pues, no se siente integrado a su sociedad. El estar excluido evoca situaciones de deportación y expulsión concreta de una comunidad, como por ejemplo los judíos en la Alemania nazi durante la segunda guerra mundial, conlleva a pensar en personas reclusas, apartadas institucionalmente del quehacer habitual de un colectivo, o personas a las que simplemente se les niegan ciertos derechos de los que los demás ciudadanos disfrutaban.

El uso que se ha venido haciendo del término exclusión, en el contexto de las políticas sociales en el mundo, alude a los crecientes procesos de vulnerabilidad, de desconexión social, pérdida de lazos sociales y familiares que, junto con una combinación variable de causas de desigualdad y marginación, acaban generando situaciones que denominamos de exclusión en el sentido que se ha venido abordando.

En esta misma línea, se puede afirmar que el concepto de vulnerabilidad social delimita toda una serie de situaciones que se hallan presididas por un equilibrio social precario que puede verse transformado en exclusión mediante un proceso de intensificación o aparición de nuevos factores de exclusión que pueden o no estar relacionados con el resto de factores preexistentes.

En esta perspectiva el pensador Luis Navarro, considera que San Basilio de Palenque, después de haberse librado del yugo español en 1691, sigue librando algunas luchas contra la explotación cultural y la inclusión social (Navarro, 2017, p.19). Así pues, la exclusión implica la acumulación de factores que, a su vez, pueden presentarse con intensidades variables. Es decir, la precariedad laboral, por ejemplo, puede evidenciarse en el trabajo no cualificado de tiempo parcial o en un trabajo sin derechos y beneficios sociales. A su vez, existen combinaciones de factores que pueden acelerar procesos y propiciar situaciones difíciles de superar. Así, la debilidad de redes familiares y sociales unido a situaciones de desempleo prolongado en los adultos puede generar situaciones de aislamiento social y deterioro de la calidad de vida.

Ahora bien, no se pretende ser ingenuo al pensar que la educación escolar es el único medio que puede ayudar a paliar los procesos de exclusión en el ámbito social, en especial, en los casos de extrema pobreza, y en otros asuntos menos dramáticos (Bonal, Esombra & Ferrer, 2004; Dyson, 2006), pero, es responsabilidad de los educadores el actuar al interior de la escuela con la finalidad de ser parte de la solución.

Por ello es necesario presentar, entonces, una perspectiva sobre la misión que tiene la inclusión educativa, aspecto que sustentan los trabajos de Ainscow, Booth y Dyson (2006). Cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración importante para todo estudiante, pues, las personas desean sentirse incluidas, esto es, reconocidas, tenidas en consideración y valoradas por sus grupos de referencia (familia, escuela

y amigos) , pues, existen grupos de personas que presentan mayor riesgo que otros, al intentar integrarse a una comunidad, como pueden ser: los jóvenes, los niños en condición de discapacidad, las minorías étnicas y los inmigrantes en algunos países. Son ellos, los que nos muestran claramente lo contradictorio que resultan muchas de nuestras concepciones, valores y prácticas educativas.

Dejar de aplicar políticas contra la discriminación hacia los grupos más vulnerables de una sociedad, considerando que es una demanda de todos, constituye una práctica injusta. Ahora bien, el error contrario es suponer que el desarrollo de políticas incluyentes es algo que solo compete a determinados grupos especiales, pues, si bien contribuye a focalizar las medidas de intervención, saca de escena las causas que la generan.

Castell lo ha puesto en evidencia con claridad al reflexionar sobre la trampa que, en efecto, suponen muchas prácticas de inserción o integración, en los escenarios escolar y social, (Castell, 2004, p.60), cuando el trabajo se centra en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas, destinadas a evitar que las personas se vean inmersas en situaciones de exclusión.

Por lo que es importante interrogarse sobre sí ¿Se están estableciendo en los sistemas educativos actuales los dispositivos administrativos y las medidas relacionadas con el manejo de la diversidad propia de una comunidad educativa?, una posible respuesta, indicaría que en efecto, en los colectivos

de educandos vulnerables y en actuaciones puntuales relacionadas con ellos, se está trabajando en ello, sin embargo, a pesar de estas medidas no se puede olvidar lo planteado por Castell, en el sentido de que tales trampas están instauradas en el sistema educativo. A este respecto no está de más resaltar que una buena forma de valorar la idoneidad de tales medidas sería, precisamente, analizarlas desde el punto de vista del efecto que tienen, precisamente, sobre la valoración social que reciben e interiorizan aquellos estudiantes hacia quienes están dirigidas tales prácticas.

La inclusión educativa trasciende al sentido de pertenencia, bienestar emocional y relacional que aspira todo ser humano y al que se llega mediante la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse como el acceso a una educación de calidad igual para todos, que valora las capacidades de cada estudiante y reconoce sus diferencias individuales. Por otra parte, es en el ámbito escolar donde los educandos deben sentirse incluidos, pues, allí transcurre buena parte de su vida y desarrollan su proceso de aprendizaje con sus compañeros, en este sentido, la mejor contribución que puede hacer la educación escolar es la inclusión social de las personas es brindarles iguales derechos y oportunidades.

En este sentido se requiere trabajar en las instituciones escolares para que la inclusión educativa sea eficaz, esto implica pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos. También podría decirse que es revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se con-

figura, como un facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes, así como cuestionarse si los grandes proyectos relacionados con la evaluación del rendimiento escolar, tal como están concebidos en la actualidad contribuyen a los esfuerzos por construir un sistema educativo donde calidad y equidad no sean percibidos como opuestos.

El currículo puede en ocasiones, ser una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar para determinados estudiantes, asimismo es un serio impedimento en aspectos relacionados con la promoción de la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, que es otra faceta crítica de la inclusión educativa, pues, se relaciona con sacar a la luz, precisamente, las limitantes de distinto tipo, característica y condición, que derivadas de la tradición educativa y reforzadas por la cultura escolar, obstaculizan el aprendizaje eficaz y la participación de todos los educandos en condiciones de equidad.

Un ejemplo es España, pues, en el caso de las políticas seguidas por la mayoría de las consejerías de educación en las comunidades autónomas españolas, se encuentra que estas en ocasiones quedan enmascaradas y lejos del análisis crítico, en lo relativo a las políticas focalizadas relacionadas con los estudiantes considerados diversos o especiales, (UNESCO, 1994). Las reflexiones anteriores evidencian, entonces, que las políticas para la inclusión educativa tienen que ser sistémicas esto es, que impacten en todos los componentes del sistema educativo; en especial, el currículo, la formación del profesor, la supervisión de procesos educativos, la dirección escolar y

el presupuesto, entre otros aspectos, pues, estas políticas son el mecanismo que puede contribuir a una adecuada inclusión educativa (UNESCO, 1994).

Descuidar esta perspectiva sistémica a favor de un enfoque sectorizado, supondrá para quienes lo adoptan, distanciarse del sentido profundo que tiene el proceso de inclusión, para centrarse en los aspectos marginales del mismo. Llegado a este punto, cabría analizar si la inclusión educativa se relaciona con educación de calidad para todos, o se trata de un nuevo formulismo que, además, corresponde a un retorno de antiguas etiquetas y prácticas educativas caídas en desuso, como las relativas a la educación especial y la educación compensatoria. (UNESCO, 1994).

La iniciativa de organismos internacionales como la UNESCO sobre Educación para Todos propuesta en el 2000 en Dakar, constituye una gran oportunidad para fortalecer desde esta perspectiva en el escenario global, temas como equidad y calidad educativa (Torres, 2000). En todo caso, habrá que seguir avanzando en la construcción de un marco común de referencia que proteja los derechos de los estudiantes situados en condiciones de desventaja frente a sus pares. (OREALC & UNESCO, 2007; Echeita, Parrilla & Carbonell, 2008). En este orden de ideas, se tiene que reflexionar sobre lo que ocurre en las instituciones educativas.

Es necesario empezar por cambiar el entorno educativo inmediato, pues, esta es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios globales, sistémicos e inclusivos en las escuelas. El

ambiente de aprendizaje puede convertirse en el microcosmos que facilita la construcción de ese otro mundo posible en el que los estudiantes desearían convivir. Por otra parte, es importante aprovechar la experiencia de los centros escolares inclusivos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Se considera que no tiene sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa de manera sesgada, pues, si se hace con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar o hacer prevalecer una determinada tendencia educativa se desvirtúa su alcance. En este proceso lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta conforme a su situación específica como inclusión, en función de su propio contexto, costumbres y estructura escolar, asimismo de sus condicionantes económicos, políticos, culturales y sociales, en especial cuando ello, es el resultado de un legítimo proceso de deliberación democrática, explicitado mediante un diálogo en condiciones de equidad por parte de los integrantes de la comunidad educativa. (Elboj, Puigdellivol, Soler, & Valls, 2002; Nilhom, 2006).

En otros términos, la misión de ser más inclusivos en la vida escolar no puede reducirse a un problema de buenos y malos, sino concentrarse en el desarrollo de compromisos institucionales relacionados con valores democráticos centrados en el respeto, la convivencia y la tolerancia, pero, en función de las propias circunstancias de la escuela. En este sentido, como señala Nilhom, que las preguntas sobre quién debe decidir y participar en los procesos de inclusión escolar, cuál es la perspectiva más relevante y qué es la inclusión educativa resultan,

a la larga, más importantes que el interrogante ¿Qué es inclusión? (Nilhom 2006, p.438).

La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a las instituciones educativas, al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes en su comunidad educativa, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a convivir en un ambiente de respeto, equidad y tolerancia, precisamente, para poder asimilar esas naturales diferencias que pueden existir entre los estudiantes. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no sólo tiene que hacer, y hace suyos, los saberes, las preocupaciones, las tareas investigadoras y prácticas propias de quienes estudian los procesos de cambio, eficacia y mejora de la educación (Murillo & Muñoz, 2002).

Sino que aspira a darles sentido y orientación, es lo que Ainscow (2006), intenta reflejar mediante la idea de mejora escolar con actitud, aspectos analizados por la Revista (REICE) y la Red que la sustenta (RINACE). Al respecto hay que resaltar que esta dimensión procesual de la inclusión y su componente temporal el cambio lleva tiempo, así como el hecho de que, en esencia, sea una historia interminable, los procesos de inclusión y exclusión educativa mantienen una relación dialéctica y se encuentran en permanente tensión, de forma que, por ejemplo, algunas veces se avanza en la inclusión educativa de algunos estudiantes y puede que también se presenten retrocesos con otros alumnos, lo que configura

otro de los aspectos definitorios de la inclusión, el cuál es su carácter dilemático. (Eheita, 2013)

En efecto, no se puede escapar a que la aspiración de tener una educación más inclusiva no es una labor sencilla. Más bien resulta una empresa compleja (como la misma sociedad en la que está inserta), abrumada por la incertidumbre, en donde está presente el conflicto, el disenso y las posibilidades de acuerdo, pero, a la vez, contradictoria y paradójica. Como lo afirman Dyson y Millward, la escuela aspira a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero, que incorpore las naturales diferencias entre los seres humanos.

Todo ello en el marco de políticas educativas nacionales que pueden resultar contradictorias con los objetivos de una educación inclusiva, debido a la existencia de mecanismo asociados a la libertad para la creación y elección de centros por parte de las familias, la clasificación de los centros conforme a sus resultados académicos, la existencia de redes constituidas por centros públicos y subvencionados que compiten para hacerse con los mejores estudiantes, la escasez de recursos financieros destinados a la educación, que se traduce en políticas que en la práctica excluyen a los estudiantes en condición de desventaja. (Dyson & Millward, 2000, p.159)

En este marco las adaptaciones del currículo que pudieran ser beneficiosas para algunos estudiantes podrían también perjudicar, en cierto grado, a otros educandos que no las necesitan, también, los contenidos escolares socialmente valorados por la mayoría pueden entrar en abierto conflicto

con otros valores culturales presentes en el centro educativo, tanto entre los estudiantes como entre los maestros. Resulta difícil señalar con nitidez la frontera entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del estudiante y que, por lo tanto, deban de ser respetadas, frente a las que resultan ser problemáticas y perjudiciales para sus compañeros pues afectan la convivencia escolar.

La exclusión asume formas que afectan aspectos vitales de las personas. Además, las situaciones que desencadena son de una gran variedad y complejidad. En este sentido, la perspectiva más adecuada para su estudio deberá ser flexible y dinámica, pero, que tenga en cuenta todas las dimensiones en que se manifiesta el fenómeno, por ello es importante preguntarse: ¿Cómo evitar que las políticas para erradicar la discriminación generen efectos contrarios?, en los apartados siguientes se intentará dar respuesta a este interrogante.

## MÉTODO

La presente investigación, desde lo epistemológico se sustenta en el paradigma Crítico Social, bajo la metodología de la investigación acción educativa, que según Rincón & otros (1995), “se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene” (p.31).

En este sentido, el estudio pretende identificar cuáles son las problemáticas que se derivan de la exclusión y rechazo, para compararlo con la inclusión que es un aspecto necesario para

lograr procesos de mejora en la convivencia escolar en las instituciones de formación técnica y tecnológica objeto de este estudio. También, se basa en un diseño cualitativo de corte descriptivo; en esta perspectiva, González (2000) plantea que en la metodología cualitativa es importante dar un sustento teórico a los contextos en los que se desarrollará el proceso investigativo.

La población está constituida por una muestra representativa tomada de los estudiantes pertenecientes a instituciones de formación titulada adscritos a instituciones de formación técnica y tecnológica (SENA-System Center). La muestra es estratificada y clasificada en estudiantes por sexo y edad, mediante una fórmula basada en un muestreo estadístico de tipo aleatorio, que facilite el calcular la muestra con población conocida. En esta investigación se utilizan los siguientes instrumentos observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y grupos de discusión.

## RESULTADOS

Los hallazgos encontrados en el proceso investigativo apuntan a indicar que la exclusión en las instituciones de carácter técnico y tecnológico se evidencia en la falta de participación de algunos segmentos de la población estudiantil en la vida social, económica y cultural de sus respectivas comunidades académicas.

Debido al desconocimiento de sus derechos, aspectos que impiden el pleno desarrollo de sus capacidades básicas o situaciones de diverso tipo, también, se relacionan con el

acceso a los beneficios legales que brindan las instituciones escolares, relacionados con ambientes educativos poco armónicos, carencias en las tecnologías de la información y a una débil protección social en el aula. La escasa presencia de los factores referenciados impide una adecuada participación social y una realización plena como persona del estudiante en el ámbito escolar. En este sentido cabe interrogarse sobre ¿Cómo se podrían contrarrestarse estas situaciones anómalas en las instituciones de carácter técnico y tecnológico?

Algunas posibles respuestas estarían en proponer soluciones que mejoren los ambientes de aprendizaje, que contrarresten situaciones como la invisibilidad y el poco interés en ser parte de la solución que tienen estas comunidades educativas, la cual se podría mejorar a partir de la concientización en las instituciones de carácter técnico y tecnológico, acerca de la existencia de grupos de personas excluidos en la sociedad y en las instituciones escolares, estas se pueden ser evidenciar a través de estadísticas gubernamentales; mediante la elaboración de leyes constitucionales que contribuyan a solucionar situaciones problemáticas derivadas de la diversidad multicultural, es necesario incentivar el desarrollo de currículos multiculturales y fortalecer la educación multilingüe.

También se requiere atacar la pobreza estructural y las desventajas sociales que se derivan de ella, esta podría reducirse a partir de acciones como la asignación de subsidios para la salud y la educación a los sectores menos favorecidos en la lotería social; unido a programas que impulsen el desarrollo nacional, regional y local, mediante la creación, desarrollo y

fomento de organismos gubernamentales especializados en políticas sociales. En igual medida el estigma en la escuela solo se suprime a través de la promoción de la tolerancia, la solidaridad y el empoderamiento de los diferentes actores sociales en las comunidades educativas.

El fenómeno de la discriminación en el ámbito educativo puede reducirse nivelando el campo de acción de las personas, mediante el otorgamiento de becas, el acceso a cupos para la contratación de personal y mediante el compromiso solidario de los partidos políticos y el estado, quienes mediante legislaciones y políticas antidiscriminatorias pueden contribuir al empoderamiento de las personas afectadas por esta problemática. De manera similar las desventajas acumulativas se reducen mediante el fomento de oportunidades para las personas doblemente excluidas, redirigiendo bienes y servicios a estas comunidades marginadas, empoderándolas y construyendo una base de apoyo en su entorno.

En cuanto al rechazo en las instituciones de carácter técnico y tecnológico, se parte de afirmar que este fenómeno, hace referencia a las circunstancias en la cual un individuo es excluido de manera deliberada de las interacciones sociales en el ámbito educativo. Es necesario dar respuesta al interrogante planteado en la introducción en el sentido de: ¿Cómo evitar que las políticas para erradicar la discriminación generen efectos contrarios? En la sociedad y la escuela, (Castell, 2004, p.65).

Para abordar este interrogante se debe partir, del análisis de los tipos de rechazo más comunes son el rechazo interpersonal o rechazo por los pares, que en las instituciones educativas de carácter técnico y tecnológico, se presenta entre alumnos de un mismo o distinto curso, en donde, una persona puede ser rechazada por un individuo o por un grupo de personas, también se encuentra el rechazo activo que se evidencia mediante el acoso o la ridiculización del otro en el aula, existe igualmente el rechazo pasivo que consiste en ignorar a la persona, o darle un tratamiento silencioso, en este sentido el receptor de la experiencia de ser rechazado la percibe de manera subjetiva, y la misma puede ser percibida aun cuando esta no se manifieste de manera evidente. Lo anterior, muestra la necesidad de desarrollar políticas públicas que apunten a la inclusión en la sociedad y las instituciones Escolares.

## CONCLUSIONES

El principio de la inclusión educativa es afectado por restricciones, matices y excepciones (Carrión, 2001; Nihlom, 2006), relacionadas con las actitudes de los estudiantes, la deficiente educación que podrían tener los educandos considerados normales y el alto costo que representaría para el estado la implementación de políticas públicas inclusivas en el campo educativo. Parrillas (2007), sostiene que una forma eficaz para contribuir al avance de la inclusión educativa sería denunciar la exclusión y resistir activamente a las fuerzas que invitan a ello.

Este discurso es políticamente correcto, pero, poco eficaz para una adecuada inclusión. Una buena estrategia para modificar los escasos desarrollos críticos, realizados bajo la concepción de una inclusión que han sido realmente débiles, podría ser el análisis sobre cómo operan las fuerzas internas relacionadas con los procesos de exclusión en el sistema educativo.

De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación en el escenario escolar (Parrillas, 2007,p.15) y Niholm (2006), mencionan que hay tres formas de analizar la emergencia del término inclusión educativa indicando que : a) tratan de comunicar aquello que representa el término, b) cómo se usa en comunicación y, c) cuál es la raíz del mismo y sus significado.

En este sentido es importante resaltar, conforme a la primera de las estrategias apuntadas, para explicar porque se habla de inclusión educativa, si se trata de algo distinto a los procesos de integración escolar, al uso que se ha desarrollado en los últimos tiempos, en distintos países y canalizado, mayoritariamente, como un asunto técnico que tiene que ver con unos pocos estudiantes (con necesidades educativas especiales) , que estaban por fuera de las Instituciones Educativas tradicionales , a los que se les ha metido dentro , bajo la perspectiva de que se asimilen y acomoden a los patrones culturales de la normalidad imperante.

*“La inclusión educativa tiene que ser algo distinto, que supere las limitaciones inherentes a esta perspectiva. Bajo la segunda de las estrategias que nos recuerda”* Niholm (2006), se está intentado vincular la importancia de la inclusión educativa, en permanente tensión con los procesos de exclusión educativa, con el preocupante asunto de los procesos de exclusión social que están presentes en los análisis sociológicos actuales. Si bien la inclusión no constituye por sí sola la solución al problema de integración en el escenario educativo, sin embargo, la escuela no puede renunciar a intentarlo, ni asumir un rol secundario.

La emergencia de la noción inclusión educativa implica reconocer, que se trata de una dimensión crítica relacionada con el bienestar emocional de los seres humanos y este debe ser un derecho inalienable de las personas, que no puede estar sujeto a disquisiciones de carácter técnico por tanto no puede ser equiparable a otros derechos. De hecho, para autores como Booth (2006) la inclusión educativa vendría a ser, en esencia, la tarea de promover cambios educativos sistemáticos que permitan ejercitar los valores declarados por las Instituciones Educativas a la vida cotidiana.

El Index for Inclusión desarrollado por Ainscow y Booth, responde, precisamente, a la tarea de analizar de manera sistemática los contenidos, formas de las culturas, políticas y prácticas escolares que contribuyen a desarrollar los valores inclusivos en la vida cotidiana de las comunidades educativas, (Booth y Ainscow, 2002). Por todo, conlleva a reflexionar sobre la importancia de alfabetizar en valores, esto implica,

conocer cómo se aprenden, enseñan y refuerzan de mejor manera las actitudes, valores y la ética profesional para una mejor convivencia en el ámbito escolar (Escudero, 2006), si se quiere que la dinámica del proceso de inclusión educativa tenga la fortaleza suficiente para afrontar los desafíos de la realidad escolar.

En esencia, los administradores, los asesores, los profesores y los padres se ven enfrentados a dilemas derivados de la inclusión que no tienen fácil respuesta, lo que obliga continuamente a las comunidades educativas afectadas a dialogar, negociar y proponer estrategias inclusivas constantemente. Ello es exitoso cuando se realiza en el marco de modelos democráticos participativos, donde prima el dialogo igualitario, sustentado en el valor de los argumentos y no en la posición del que discute, (Flecha, 1997), si bien es cierto que no se puede asegurar cual será el resultado de la deliberación, será la manera de llevarla a feliz término lo que la validará (Nilholm 2006). En este sentido el papel de los equipos directivos y las administraciones locales, a través de sus servicios de asesoramiento y supervisión psicopedagógica, son determinantes.

En cuanto al carácter dilemático de los procesos de inclusión es necesario resaltar algunas cuestiones que parecen vinculadas a ella. La primera que resulta imprescindible es establecer un diálogo fluido con los más débiles, los menos escuchados y marginados, en este caso los jóvenes en condición de vulnerabilidad, es necesario recoger su sentir, no sólo porque tienen el derecho a que se tenga en consideración su propia opinión (derecho que está garantizado en la Convención de

los Derechos del Niño), sino también porque es una poderosa estrategia de cambio que resulta muy útil, en vista del creciente reconocimiento que tienen los jóvenes como sujetos competentes con derecho a decidir sobre todos los aspectos que afectan su vida.

Es una fórmula, no solo necesaria sino también estimulante para imaginar formas creativas de llegar a la experiencia vital y los aspectos que afectan a determinados estudiantes en situación de marginación. Porque además de reflexionar sobre lo que se deriva de estas prácticas nocivas nos indica que puede aflorar de las concepciones implícitas en lo relacionado con la inclusión educativa, en las prácticas pedagógicas muchos docentes, pueden adquirir conciencia sobre las situaciones problemas que afectan a los estudiantes, además, pueden proponer soluciones que ayuden a un cambio positivo, y como comenta Ballard (2003), ocurre algo importante cuando las profesoras se solidarizan con el estudiante afectado; pues, hace factible que las comunidades educativas enfrenten políticas opresivas y dañinas al entorno escolar.

En este sentido se requiere de modelos y prácticas de investigación, que hagan visibles las voces de los propios afectados por estas prácticas, pero, que, sobre todo, contribuyan a la emancipación de niños, jóvenes y adultos de una exclusión escolar que se deriva de una larga tradición de creencias, concepciones y prácticas excluyentes. La condición en la que se podría resumir que se requiere para sacar adelante iniciativas relacionadas con la inclusión e integración en el ámbito escolar, pero, que apunten a escuchar las voces de los estu-

diantes, no sería otra que la de una cultura escolar (Hargreaves, 2003) en donde, sea valorada su opinión, además, que se movilice para tenerla presente y que esté comprometida con esta misión fundamental para un adecuado ejercicio del quehacer docente.

También, expertos en educación como Vecina y Fullan, consideran que estas competencias derivadas de la reflexión en torno a problemáticas asociadas como la exclusión y el rechazo en el ámbito escolar y la búsqueda de una mejora educativa para estas situaciones problema, necesitan estar acompañadas de emociones positivas (Vecina, 2006); relacionadas con la ilusión, confianza, coraje y esperanza, emociones imprescindibles para lograr una auténtica inclusión educativa, que desde la perspectiva de Fullan: “*no consiste en una simple visión ingenua y luminosa de la vida, sino en la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles*” (Fullan, 2001,p.302).

En ese sentido, la mejor manera para nutrir esa esperanza es encontrar modos y recursos para enfrentar la complejidad de la inclusión educativa, además, es necesario establecer sólidas “*redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo*” al interior de las Instituciones Educativas y en su entorno (Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran y Miquel, 2004; Parrillas, 2005; Fernández, 2007). Sin embargo, preocupa que el avance hacia sistemas educativos más inclusivos, se resuelva, mediante el desarrollo de perspectivas que pudieran limitar el derecho in-

alienable de todos los estudiantes a una educación de calidad, aspectos a los que hacen referencia pensadores como Bonal, Escombra y Ferrer (2004).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp.78-83.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban School. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Nueva York: Routledge
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, colaboración and inequality. En: T. Booth, K. Nes y M. Stromstad, (eds.) *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Ballard, K., (ed). (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Blanco, R. (2007). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. *REICE*, 3(4), 1-15.
- Bonal, X., Esombra, M. y Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Ed. Mediterrània.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En: Verdugo, M. y Jordán de Urríes, F. (coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amarú.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, (2ªed). Manchester, CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brodin, J. y Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- Carbonell, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural, N° 9. Madrid, España: Ediciones La Catarata.
- Carrión, J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga, España: Aljibe.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S. Karsz (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Correa, C., Sepúlveda, E., Domínguez, M., y Fontalvo, R. (2018). *La inclusión una base para la educación, vías para la inclusión interdisciplinar*. Colombia: Sello Editorial Universidad Simón Bolívar
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barroso, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Dyson, A & Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En: Verdugo, M. y Jordán de Urríes, F. (eds.)

- Dyson, A. (2006) Beyond the school gates: context, disadvantage and 'urban schools'. En: M. Ainscow y M. West. Improving Urban schools. Leadership and collaboration. (pp. 117-129) Berkshire: Open University Press.
- Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran y Miquel (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 49-80.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid, España: Morata.
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (marzo, 2008). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. Ponencia-Marco XXV *Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Palma de Mayorca, España: Universidad de Vic.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, pp.19-42.
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp. 26-33.
- Flecha, R. (1994). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2001). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos En: Hargreaves, A. (coord). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, pp.296-317. Madrid: Amorrortu.

- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Murillo, J. y Muñoz, M. (2002). *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MEC.
- Navarro, L. (2017). *Palenque, comunicación, territorio y resistencia*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad Del Norte.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-446.
- OREAL/UNESCO Santiago. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Informe Final*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa)
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring access to education for all*. París. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

- Parrilla, A. (2005). De la colaboración a la construcción de redes. En: Martínez, N. (coord.) *Tejiendo redes desde la Psicopedagogía*, pp.7-25. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En: Barton, L. y Armstrong, F. (eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, pp. 19-36. Dordrecht: Springer.
- Peters, S., Johnstone, C. y Ferguson, P. (2005). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 139-160.
- Pozo, J.I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En: Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M., (eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Torres, R. (2000). *Una década de Educación Para Todos. La tarea pendiente*. Montevideo: Fondo Editorial que Educa.
- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.

**Cómo citar este artículo:**

Sandoval Barros, R. E. (2018). Exclusión, rechazo e inclusión en instituciones de carácter técnico y tecnológico. En S. P. Silva Ahumada, A. J. Estrada Castro, R. E. Sandoval Barros, C. Montañés Torres, J. Clavijo Cruz, J. E. Archila Guio, . . . A. E. Serrano Rodríguez, C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (págs. 49-76). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

# La formación y certificación de competencias profesionales para la educación inclusiva\*

---

Carmenza Montañez Torres<sup>1</sup>

## RESUMEN

El presente trabajo expone la mirada conceptual de la formación dirigida a una población con capacidades de aprendizajes diferentes, apuntando a la calidad de la educación. El propósito es definir el ámbito y aspectos relevantes que se relacionan con las competencias docentes y aplicación en la educación inclusiva. Al mismo tiempo la presentación de una propuesta pedagógica que enmarca el inicio de un cambio de paradigma de enseñanza que se incorpore en el currículo las competencias laborales necesaria para enfrentar la diversidad dentro del aula de clase, por ello se consolida referentes teóricos relacionados con la integración escolar, la educación inclusiva, los sistemas educativos inclusivos y las necesidades de formación del docente inclusivo para así determinar aquellas competencias docentes necesarias para transformar la educación en un proceso incluyente.

---

\* Capítulo del libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Redeluc).

<sup>1</sup> Ingeniería de Sistemas. Especialización en Telemática.. Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Magister en Dirección Estratégica de Tecnologías. Segundo año de doctora en Calidad Educativa. Directora de la División de Informática Tecnología y Telecomunicaciones. Universidad de Boyacá.

## INTRODUCCIÓN

La competencia profesional en estos momentos despierta un gran interés en muchos países y organizaciones, debido a la eficiencia y efectividad al evaluar la productividad, puesto que permite tener un control de los resultados y eficacia en los procesos y procedimientos que tiene la organización previstos para el cumplimiento de sus metas y proyectos.

Uno de los factores a tener en cuenta en el presente escrito es la descripción de la formación basada en competencias, puesto que se tiene en cuenta la noción, las categorías, las características, clasificación, vinculación, ejemplos y diferencias, con el propósito de incorporar este aspecto en las organizaciones académicas y demás instituciones que requieran generar impactos a través de los resultados esperados.

De la misma manera, la educación inclusiva y todo su referente teórico ha logrado dar un visión diferente a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan al interior de un aula de clase, permitiendo una educación para todos, y logrando la participación de quienes presentan necesidades educativas diferentes que parten desde atención en el proceso de aprendizaje, apoyo en capacidades diferentes y respeto y apoyo al pensamiento diverso en diferentes temas y situaciones, por ello es importante reconocer las necesidades que presentan los diferentes actores de este proceso y se da inicio por reconocer las necesidades de formación que presentan los docentes en la educación inclusiva.

Los autores analizados basan su estudio a la formación basada en competencias y al modelo del aula invertida, puesto que es una estrategia benéfica para el desarrollo de habilidades y destrezas con el fin de adquirir competencias y complementados con la definición del concepto de integración, apoyado con un referente teórico de educación inclusiva para reconocer las características de los sistemas educativos inclusivos y finalmente reconocer aquellas necesidades de formación docente inclusiva, formulados en una estrategia que reúna la conceptualización manejada en el escrito.

## RESULTADOS

### **Estrategia Pedagógica basada en Competencias para la Educación Superior**

La estrategia que se presenta para iniciar con el proceso de enseñanza competencias es el ‘Aula invertida’, puesto que es una práctica significativa en estos momentos para las instituciones de educación superior, la cual apunta hacia la calidad en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

*“Es importante identificar que es el ‘Aula invertida’, o modelo invertido de aprendizaje, como su nombre lo indica, pretende invertir los momentos y roles de la enseñanza tradicional, donde la cátedra, habitualmente impartida por el profesor, pueda ser atendida en horas extra-clase por el estudiante mediante herramientas multimedia; de manera que las actividades de práctica, usualmente asignadas para el hogar, puedan ser ejecutadas en el aula a través de métodos interactivos de trabajo autónomo y colaborativo, aprendizaje basado en pro-*

*blemas y realización de proyectos, entre otros*". (Coufal, 2014, p. 6).

Al desarrollar su propuesta, (Lage, Platt & Treglia, 2000, p. 30-43), *"se basan en la necesidad de emparejar los diferentes tipos de aprendizaje de los múltiples estudiantes congregados en un grupo y el estilo de enseñanza del profesor. Con dicha premisa, el uso del multimedia es considerado como un instrumento que permite al estudiante elegir el mejor método y espacio para adquirir el conocimiento declarativo a su propio ritmo"*. (Coufal, 2014, p. 8).

El docente puede realizar las siguientes actividades pedagógicas y de seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes:

- Registrar dudas, preguntas, intereses, colaboración y debates plasmados a través de un escenario virtual para aclarar las clases.
- Tomar nota del tiempo que el estudiante se toma al revisar contenidos, videos o preparar una prueba.
- Gestionar la carga de trabajo en el estudio, hogar y empresa donde labora.
- Analizar las estadísticas de visualizaciones de contenidos, material de apoyo y entrega de actividades de aprendizaje, entre otras.
- Evaluar la interacción de los estudiantes en línea para preparar grupos de trabajo y realizar actividades autónomas y colaborativas.

Esta estrategia es un modelo pedagógico en el que los elementos tradicionales de una cátedra o curso se invierten, la estructura entrega clases pregrabadas en formato de video, archivos o documentos digitales, imágenes, que los estudiantes ven en su hogar antes de realizar clases de carácter práctico.

*“Los contenidos y recursos digitales usados para el desarrollo de aprendizajes significativos tales como: foros de debates y experiencias acerca del Aprendizaje invertido han aumentado debido a la disponibilidad de contenidos de los MOOC” (Gartner, 2013, p. 4); “estos últimos amplían el acceso a la educación superior de calidad a costo muy bajo o en algunos casos nulo. Incluso en educación superior, el modelo comienza a ser muy popular debido a la forma de reorganizar la instrucción uno a uno con los estudiantes, así como manejar de forma más eficiente y enriquecedora el tiempo de clase” (Flores, 2015, p. 1).*

*“Un aspecto a destacar para mejorar la calidad educativa es el siguiente: en el método tradicional el contenido educativo se presenta en el aula y las actividades de práctica se asignan para realizarse en casa. El Aprendizaje invertido da un giro a dicho método, mejorando la experiencia en el aula” (Fulton, 2014, p. 3-4) “al impartir la Instrucción directa fuera del tiempo de clase –generalmente a través de videos. Esto libera tiempo para realizar actividades de aprendizaje más significativas tales como: discusiones, ejercicios, laboratorios, proyectos, entre otras, y también, para propiciar la colaboración entre los propios estudiantes”. (Pearson, 2013, p. 5).*

Por consiguiente, esta estrategia permite identificar niveles de aprehensión del aprendizaje, con el fin de mejorar la calidad educativa y en consecuencia optimizar la evaluación e identificando la triada de calidad, la cual es: institución, docentes y estudiantes. De la institución, se desprende el modelo pedagógico para que docentes incorporen a las clases las prácticas académicas a través de diversos recursos educativos con la finalidad de generar en el estudiante la inferencia del conocimiento adquirido y adquirir competencias que aporten al desarrollo de un país.

## CONCLUSIONES

Para iniciar con la certificación de competencias profesionales es importante iniciar con un autodiagnóstico de la organización, directivos y demás profesionales y auxiliares para definir el plan de capacitación y de trabajo para cumplir con las exigencias del mercado.

La autoevaluación de las prácticas laborales es otro aspecto a revisar para iniciar con la certificación de competencias profesionales, debido a que el cambio en algunos sectores de la organización es muy serio, puesto que el desaprender genera trauma en el ser, es por ello que la actitud para iniciar este proceso debe ser abierta.

Los instrumentos de valoración que se tengan previstos tiene evaluar el desempeño profesional y certificar las competencias deben ser diseñados según los criterios y demás aspectos que permitan enriquecer y mejorar los procesos y procedimientos en una organización.

Al definir la estructura de las competencias laborales se exponen y destacan las habilidades y destrezas que la persona incorpora al quehacer profesional en donde la acción, el objeto y la condición hacen parte de la planeación de una actividad basada en competencias para luego demostrar a través de los resultados de un proyecto que la información, el aprendizaje y el conocimiento han sido inferidos.

Es claro que el docente inclusivo debe ser incidir en la sociedad y orientarla hacia la equidad y la inclusión y esto se logra en la medida que sean formados para ello, a través de espacios que le permitan adquirir las competencias necesarias para manejar la inclusión de una manera transparente dentro y fuera del aula.

La inclusión dentro del aula de clase es uno de los retos más grandes que tienen los Estados y por ende los entes administradores de la educación en un país, por ello es imprescindible que se destinen los recursos necesarios para crear políticas de inclusión y diversidad abarcando la formación docente y la transformación de las instituciones de educación.

La inclusión y diversidad parte de las diferencias en el desarrollo de aprendizaje hasta las necesidades especiales de educación como la diferencia de opinión, frentes a los que debe estar preparado un docente y una institución de educación, generando espacios que permitan la diversidad y el desarrollo positivo de quienes son partícipes en ellos.

Es importante dar una vista profunda a todos los currículos de programas de formación docente, analizar su postura frente

a la diversidad y dar un vuelco que permita su adaptación a la inclusión para lograr verdaderos docentes inclusivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). *Convención sobre los derechos del Niño-Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Recuperado de: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Arizabaleta, L., y Ochoa, A. (2016). *Hacia una educación superior inclusiva en Colombia*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>
- Biblioteca Virtual en Salud. (s.f.). *Convención sobre los derechos del Niño*. Recuperado de: <http://legislacion.bvsalud.org/php/level.php?lang=es&component=37&item=9>
- Coufal, K. (2014). *Flipped learning instructional model: perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math*. (Tesis doctoral). Lamar University. Recuperado de: <https://slideplayer.com/slide/5750474/>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Flores, R. (2015). *Aula invertida para un aprendizaje invertido*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Aula-invertida-para-un-aprendizaje>

- Foucault, M. (s.f.). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Frost, E.C., (trad). (1978). México: Siglo XXI.
- Fulton, K.P. (2014). *Time for Learning: Top 10 reasons why flipping the classroom can change education*. Thousand Oaks, CA: Corwin, a SAGE Company.
- Gento, S. y González, R. (2010). *Integración educativa e inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad*. Recuperado de: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:editorial-Estudiosdelauned-0133088AEU01Lo1/documento\\_0133088EU01Lo1.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:editorial-Estudiosdelauned-0133088AEU01Lo1/documento_0133088EU01Lo1.pdf)
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). *Las Inteligencias Múltiples en el aula de clase*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372009.pdf>
- Lage, M., Platt, G. & Treglia, M. (2000). *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. doi: 10.2307/1183338.
- Lowendahl, J.M. (2013). *Hype Cycle for Education*. Gartner, Inc. Recuperado de: <https://www.gartner.com/doc/2559615>
- Marchesi, Á., Redesco, J. y Coll, C. (2012a). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/alejandraesaenz2/marches-tedesco-coll-14>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educación inclusiva con calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad, Guía*. España. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dms-static/31ca0eod-763a-433a-b92e-od1829d5afd2/2010-bp-11-colombia-ff2-pdf.pdf>

- Munévar, D. (2008). *Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad*. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5275>
- Opertti, R. (2009). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos del futuro*. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio\\_Pamplona-09\\_presentacion.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI). (2000). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/efaz000jomtien.html>
- Organización de las Naciones Unidas, (ONU). (2009). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://dudh.es/26/>
- Payá, A. (2010). *Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro*. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Porter, G. (2001). *Elements crítics per a escoles inclusive. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en 15 anys d'experiencia. Suports*. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102019>
- Posada, R. (2001). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Recuperado de: [https://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias\\_univ.pdf](https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf)

- Speckler, M. (ed). (2015). *Flipped Learning: Implementation Strategies for High Impact, Educator Case Studies*. Pearson Results Library. Recuperado de: [https://www.pearsonmylabandmastering.com/global/results/files/Flipped\\_Learning\\_WP\\_FINAL\\_Dec2015.pdf?v1531234669](https://www.pearsonmylabandmastering.com/global/results/files/Flipped_Learning_WP_FINAL_Dec2015.pdf?v1531234669)
- Syr, R., Díaz, L. y Pérez, G. (2013). *Identificación y diseño de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud*. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v27n1/ems12113.pdf>
- Tenorio, S. (2011). *Formación inicial docente y necesidades educativas especiales*. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Vargas, F. (2000). De las virtudes laborales a las competencias claves: un nuevo concepto para antiguas demandas. En: CINTERFOR-OIT. *Competencias laborales en la formación profesional*. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/etp/virtudes\\_laborales\\_competencias\\_clave\\_vargas.pdf](https://www.oei.es/historico/etp/virtudes_laborales_competencias_clave_vargas.pdf)
- Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes*. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/93/TE-16658.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villegas, C. (1998). *Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/805/80530202/index.html>

**Cómo citar este artículo:**

Montañez Torres, C. (2018). La formación y certificación de competencias profesionales para la educación inclusiva. En S. P. Silva Ahumada, A. J. Estrada Castro, R. E. Sandoval Barros, C. Montañez Torres, J. Clavijo Cruz, J. E. Archila Guio, . . . A. E. Serrano Rodríguez, C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinaria* (págs. 77-87). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.



# Política pública colombiana para la educación de niños sordos\*

---

Jairo Clavijo Cruz<sup>1</sup>

## RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de la política pública colombiana en relación a la educación de sordos y lo contrasta con la realidad; aunque las leyes parecen ser generosas, en la realidad, aun no se han creado condiciones apropiadas para brindarles una atención integral a los estudiantes sordos.

Además, pretender plantear alternativas para mejorar la educación que se está ofreciendo a niños sordos, aplicar la Investigación Acción Participativa y las nuevas teorías pedagógicas que aporten a la verdadera formación integral del estudiante sordo.

---

\* Capítulo del libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Redeluc).

<sup>1</sup> Licenciado en Lenguas Modernas. Especialista en pedagogía de las ciencias. Magister en Educación. Estudiante de segundo año de Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente del Distrito de Barranquilla. Institución Educativa Distrital Salvador Suárez.

## INTRODUCCIÓN

Las leyes creadas para la protección de los niños sordos han venido restituyendo los derechos a esta población que históricamente no ha sido tenido en cuenta, y en muchos casos, algunas leyes han vulnerado sus derechos al tratarlos como personas limitadas o incapaces, cuando las verdaderas barreras están en las personas que no logran comunicarse con ellos o pretendiendo que se adapten a los hábitos comunicativos como la lengua oral, donde ellos presentan dificultades derivadas de la discapacidad auditiva parcial o total.

Las estadísticas en cuanto a la población sorda se estima en 360 millones, según los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y de 455.718 en Colombia de acuerdo al el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) en año 2015 según el Registro para la Localización de Personas con Discapacidad (RLPD), el Departamento Nacional de Estadísticas (DANE) y el Observatorio Social del INSOR y el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Para el departamento del Atlántico 15.640 y para Barranquilla 9,352, Hay que anotar que hay pocas entidades públicas o privadas para atender esta población. Adicionalmente A Nivel Nacional estas estadísticas revelan que el 36.4% en edad escolar, no asiste a alguna institución educativa, 80% pertenece a estratos 1 y 2, 83% no recibe beneficios sociales, 42% son analfabetas, 42% solo alcanzo a la primaria y el 39% son analfabetas, el 83% de la población laboral sorda no realiza actividades económicas, 31% no recibe trabajo de rehabilitación para su discapacidad, otros datos que refle-

jan el abandono a que es sometida esta comunidad, lo cual vulnera sus más elementales derechos.

Ante la contrastante realidad se ve reflejada en las grandes cifras de población sorda y el poco número de instituciones públicas o privadas que los atienden y donde se presentan un sinnúmero de Leyes para proteger a la población vulnerable al tiempo que gran parte de la población regular se encuentra mal atendida como lo refleja la crisis de la educación pública y lo confirman los resultados que el mismo Ministerio de Educación Nacional obtiene, como las pruebas saber o las pruebas externas a nivel internacional como las pruebas PISA. Ante lo cual se puede plantear la siguiente pregunta ¿Cuál es el impacto de las Política Pública para la atención a los niños sordos?

Para tratar de entender el panorama se procede a hacer un análisis minucioso de las principales Leyes, Decretos o normas que de forma directa o indirecta beneficia o afecta a los niños sordos.

Como punto de partida está la jerarquización de las leyes para tratar entender por qué si las políticas se presentan como buenas a primera vista, la realidad es diferente a lo esperado.

La estructura jerárquica de las Leyes en Colombia se estructuran de la siguiente manera: La Constitución Política de Colombia; la Leyes expedidas por el Congreso en Acto Legislativo, los Decretos expedidas por el Presidente de la República; Código Civil, Penal, Laboral...; Ordenanzas de la Asamblea Departamental, Decretos y Resoluciones expedidos por el

Gobernador; Acuerdos, Decretos de los Alcaldes, Sentencias, etc.

Lo importante es destacar que a la población vulnerable se quiere proteger; desde leyes muy amplias que abarcan a las personas con todo tipo de discapacidad, hasta las que se van a grupos específicos; desde La Constitución Política, hasta Acuerdos y Sentencias. En la variedad de situaciones que se presentan debido a los diversos tipos de incapacidad, parcial o total, terminan en muchas leyes sobre el papel y poca efectividad en la aplicación de las mismas, a tal grado que se percibe como que solo se cumplen cuando se pone un derecho de Petición o una Tutela, o en algunas ocasiones, cuando gente de buen corazón persiste en la defensa de los desprotegidos, lo cual no es lo apropiado, pues lo ideal es que se atienda tanto la población regular y brindar atención y educación integral y permanente a los más necesitados.

Leyes relacionadas directa e indirectamente con población sorda y cómo se está llevando a cabo en algunas instituciones.

La Constitución de Colombia en su artículo 47 plantea la rehabilitación de la persona disminuida física, psicológica o sensorial como política de Estado compromete a prestarle atención especializada a quien lo requiera.

Adicionalmente en el Artículo 67 plantea la Educación como un Derecho, lo cual debe ser garantizado a todos los niños colombianos, y especialmente a la población vulnerable.

Ley 1804 de 2016 (Agosto 2) “por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre (o a 6 años) y se dictan otras disposiciones” En el artículo 4 reconoce a los niños y a las niñas en primera infancia como sujetos de derechos, e insta al Estado a la garantía y cumplimiento de los mismos, a la prevención de su amenaza o vulneración y a su restablecimiento inmediato.

Un estudio doctoral realizado en España, en la comunidad valenciana, dice: cuanto más temprano ingresa un niño sordo al sistema educativo de Lengua de Señas, mayor empatía habrá entre niños oyentes y sordos (Rodríguez, 2012), por ende el niño debe entrar al sistema educativo y a la Lengua de Señas Colombiana, desde su primera infancia, tan pronto como se detecte la discapacidad, lo cual redundara en su adaptación y aceptación de los niños regulares.

Los niños sordos, también cobijados por la Ley 1804 de 2016, y deben tener acceso a entidades preparadas para recibirlos, con modelos lingüísticos, interpretes, uso de TICs, sicólogos, profesores preparados y con escuelas inteligentes y aulas inteligentes, que permitan ir aprendiendo de su propia experiencia y permanezcan en una mejora continua de su proceso formativo.

El Decreto 1421 que reglamenta la educación inclusiva, la atención educativa a la población discapacitada en concordancia con el artículo 46 de la ley 115 del 1994 o Ley General de la Educación y la Ley 1618 de 2013 sobre atención a población discapacitada plantea que la Educación debe adaptarse a las

necesidades de los estudiantes, no el estudiante el que debe adaptarse a la oferta del colegio.

Otra de las leyes que sirve de apoyo a la población sorda, es el Derecho de Petición que procede de la Acción de Tutela, la cual es un mecanismo para defender los Derechos Constitucionales y permite proceder contra el Estado en caso que por acción u omisión viole dichos Derechos. Estos mecanismos han permitido defender a la población sorda de manera más efectiva pues a ellos se les ha vulnerado los Derechos desde múltiples aristas.

La ley 1715 (2014) se refiere a la salud y en la cual se compromete el Estado a brindar un adecuado servicio, uso de la tecnología para tratamiento y prevención. La población sorda requiere especial atención, desde el diagnóstico en las etapas más temprana posible, para así iniciar su tratamiento e ingreso al sistema educativo.

La ley 1715 (2014) se fundamenta en la Doctrina de la Protección Integral como marco de acción para la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, en tanto reconoce a los niños y a las niñas en primera infancia como sujetos de derechos, e insta al Estado a la garantía y cumplimiento de los mismos, a la prevención de su amenaza o vulneración y a su restablecimiento inmediato. Esta Ley es de carácter general y abarca a todos los niños y niñas con o sin discapacidad; por lo que los niños de discapacidad específica requieren de leyes particulares para su atención integral.

La Ley 1618 de 2013 tiene como propósito proteger a la población discapacitada y le garantiza y restituye derechos, pues al ser una ley estatutaria, tiene carácter de obligatoriedad. Esta Ley debe entrar en concordancia con la Ley 1346 de 2009, por la cual El Congreso de la República de Colombia adopta y aprueba “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, la cual plantea la necesidad de apoyar de todas las formas posibles a las personas que presentan algún tipo de barreras que le impiden participar activamente o son discriminadas, y recordando el compromiso que tienen las naciones de proteger los Derechos de los Niños, especialmente los que son víctimas de la violencia o la pobreza, para que participen en igualdad de condiciones en la sociedad, reconocimiento del derecho superior del niño, acceso a las tecnologías para facilitar su comunicación, promover la toma de conciencia en cuanto a los aportes que puede hacer la persona discapacitada, acceso a viviendas e instalaciones con respectivas adecuaciones, igualdad jurídica, protección contra la violencia, la explotación y el abuso, la recuperación y rehabilitación del discapacitado, la independencia, la movilidad, la libertad, la libre expresión, educación, salud, trabajo, derechos políticos, recreación, etc.

La Ley 1618 recalca los compromisos de la sociedad con las personas discapacitadas, desde la implementación de Registro para la Localización y Caracterización de Personas Con Discapacitadas (RLCPCD) en concordancia con el Departamento Nacional de Planeación (DNP) para que sus puntajes sean acordes con las discapacidades y tengan acceso a los

programas sociales. Igualmente los sistemas de salud deben garantizar la prestación de sus servicios a la población discapacitada al tiempo que propende por su recuperación empleando las tecnologías.

En cuanto a la educación de personas discapacitadas, el Ministerio de Educación Nacional debe garantizar el acceso y la permanencia de la población con Necesidades Educativas Especiales haciendo acuerdos interinstitucionales para garantizar la Educación Integral.

La Ley 1437 cuya finalidad es garantizar y proteger las libertades de las personas a través del Derecho de Petición de manera verbal o por escrito, especialmente niños, niñas, gestantes, adultos mayores y quienes presentan debilidad manifiesta.

El Decreto 1421 de 2017 recuerda que los Derechos de los niños tienen prioridad sobre los adultos, y los vulnerables, tienen aún más derechos, como lo plantea el Código de Infancia y Adolescencia. También recuerda la Ley 1618 de 2013 plantea la obligatoriedad de la inclusión real y efectiva de las personas discapacitadas.

Igualmente el Decreto 1421 trata el tema de las adaptaciones curriculares (Canabal: 2007) que deben hacerse para atender a la población con algún tipo de barreras de aprendizaje, respetando su diversidad social y brindando oportunidad de aprender y participar.

La ley 1346 de julio 20 de 2009 aprueba la *"Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad"* adóptatela por la ONU en diciembre 13 de 2006.

La Ley 1145 de 2007 organiza el Sistema de Discapacidad en Colombia que pretende articular los Organismos del Estado para promocionar y garantizar los Derechos Fundamentales de las personas, especialmente a las discapacitadas.

Algunas resoluciones han dado reconocimiento a las personas sordas y reconocido Derechos que los benefician y facilitan su inclusión en la sociedad en condiciones dignas. Entre otras tenemos las siguientes:

La Resolución 05274 de 2007 donde el Ministerio de Educación Nacional recurre al Artículo 5 de la Ley 982 y otros artículos del Decreto 1075 de 2015 y compromete al Estado a hacer acciones que favorezcan a las personas que se encuentren en debilidad manifiesta, en el caso de la población sorda reconoce a los Interpretes Oficiales de la Lengua de Señas Colombiana a personas idóneas y con preparación académica como intermediarios en el proceso educativo en la población con discapacidad auditiva y encarga al INSOR como la entidad que puede facilitar dicho servicio y a su vez convalidara sus conocimientos en Lengua de Señas Colombiana a través de pruebas de suficiencia, en convenio con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y creara el Registro Nacional de Interpretes.

La resolución 2565 establece los parámetros para la prestación de servicios para la población con Necesidades Educativas Es-

peciales, apoyándose en las facultades otorgadas en la Ley 115 del 94 y 715 de 2001 y teniendo en cuenta el Decreto 2082 que “concibe las Aulas de Apoyo Especializado como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar soportes que permitan la atención integral de estudiantes con limitaciones o con talentos especiales y en su artículo 15 se refiere a las Unidades de Atención Integral (UAI) como programas y servicios profesionales interdisciplinario” todo este conjunto permitirán la integración académica y la inclusión social de niños de NEE. Además se asignan las funciones del docente y del equipo interdisciplinario para lograr que el proceso sea exitoso y brindar la menor atención al niño que presente alguna barrera para su aprendizaje.

Todas estas Leyes, Decretos, Resoluciones, Acuerdos, etc. y oras más que se encuentran en trámite, dan idea clara de lo que se está haciendo por las personas con discapacidad y particularmente los niños sordos en edad escolar al tiempo que visibiliza la problemática de la gran cantidad de personas sordas y las pocas entidades preparadas para su atención.

El concepto de Escuela Inteligente planteado por David Perkins propone una escuela donde se hace todo lo posible desde la pedagogía para que los alumnos conozcan y piensen a partir de lo que conocen. Es importante comprender la escuela como un organismo que desarrolla ciertos procesos de manera reiterativa año tras año, a tal punto que el Plan Operativo Anual puede ser simplemente actualizado o incluso ajustar las fechas en el año siguiente y aun así obtener buenos

resultados, debido a que la escuela misma aprende de sus procesos y debe acoger las experiencias que han venido funcionando, al tiempo que se debe ir ajustando las experiencias que no ha dado resultados esperados o descartar las que han fracasado; para de esta manera, aprovechar la experiencia de cada año y seguir un plan de mejora continua.

La escuela inclusiva es un buen laboratorio para aplicar métodos innovadores, uso de nuevas tecnologías o teorías pedagógicas, se puede aprovechar la Leyes que están muy bien redactadas y ponerlas en práctica siguiendo lineamientos pedagógicos de los expertos en los temas de inclusión, barreras de aprendizaje u otros, aplicar una metodología tipo Investigación Acción Educativa o Participativa e ir decantando los procesos más relevantes e institucionalizarlo, aplicar diferentes técnicas y estrategias que permitan mejorar el estado actual de las cosas, e ir perfeccionando la praxis pedagógica y así mejorar los resultados.

Las Leyes y Decretos al llevarlos a la práctica pone de manifiesto la dificultades, los imprevistos, las adecuaciones y variaciones que se deben hacer para que las personas con barreras de aprendizajes estén en un espacio de formación integral, donde lo que se enseñe sea aprovechado por el estudiante en su vida práctica y que este permanentemente motivo en aprender, en ir más allá de lo visto en el aula y vaya adquiriendo la disciplina y el aprecio por el conocimiento hasta llegar al aprendizaje autodidactica que hoy en día es muy factible gracias a la tecnología y al libre acceso al conocimiento.

Una alternativa de solución o respuesta a la comunidad sorda puede ser apoyada de Aula Mente Social, como se plantea desde los postulados del Dr. Juan Miguel González (2017:79-80) donde entrama procesos investigativos, metacognitivos y complejos hacia la construcción cognitiva metacompleja y transdisciplinar llevando a analizar la capacidad e aprender y enseñar y generar conocimiento con la participación de todos los actores del proceso educativo.

Algunos autores vienen exponiendo sobre las adaptaciones mínimas requeridas que debe asumir para los involucrados en el proceso de bilingüismo de la población sorda, Canabal (2007) expone que esas adaptaciones pueden categorizadas en tres tipos: adaptaciones del Centro Educativo, las adaptaciones del aula, y la adaptación individual del currículo. De igual manera Domínguez (2009), expone cuatro elementos que van fundamentar el bilingüismo para personas sordas: el primero referido a la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa, el segundo es la idea de la incorporación de un área curricular específica para la lengua de signos, la tercera es los contextos educativos en los que están teniendo lugar estas experiencias bilingües y por último la incorporación adultos sordos competentes en lengua de signos a las escuelas.

La lengua de señas y la cultura de los sordos son objetos educativos centrales, de acuerdo a Peluso y Vallarino (2014), así mismo, Domínguez advierte que las personas con discapacidades auditivas deben ser incorporadas al sistema educativo desde una perspectiva multidimensional, es decir, no so-

lamente atender su problema de audición desde el punto de vista clínico, sino que debe ser visto como ser socio cultural, el cual, según palabras textuales de ella, estas personas: “deben sentirse miembros activos y de pleno derecho en la comunidad de oyentes y en la comunidad sorda”. (p. 48).

Todo lo expuesto anteriormente, permite hacer un análisis en las escuelas que ofrecen este servicio si realmente son bi o pluricultural, ya que este sería el modelo ideal que realmente apunta a una verdadera inclusión social y educativa del estudiante sordo, el cual no trata de integrar a los sordos a clases oyentes en lengua oral, enseñándoles únicamente, un modelo oralista, en donde se le enseña a leer los labios, ni tampoco escuelas exclusivas para los sordos las cuales no favorecen la inclusión educativa; este modelo de educación bilingüe debe buscar a todo costo de impulsar aspectos cognitivos, afectivos, concienciación de lo socio cultural, y sobre todo el respeto y el reconocimiento por las diferencias, que los lleve a su propio desarrollo personal y al de sus comunidades de base.

La institución Educativa Salvador Suárez Suárez es pionera en bilingüismo para población sorda en el Atlántico, implementó cursos de Lenguaje de Señas Colombiano a Profesores, Directivos Docentes, algunos padres de familia y a futuro a todos los estudiantes, para así poder atender realmente a la población sorda con el equipo interdisciplinario de psicólogos, intérpretes de señas y modelos lingüísticos. Además se recibe apoyo de instituciones como FENASCOL (Federación Nacional de Sordos de Colombia), INSOR (Instituto Nacional para Sordos). Adicionalmente se hacen cursos similares para la co-

munidad en general y de manera gratuita en las instalaciones de una de las sedes de la institución y a futuro a todos los estudiantes el sistema LSC será parte del currículo. Como gran proyecto, está próximo a recibir nuevas instalaciones modernas, con equipos apropiados para la enseñanza de niños sordos y ser especializado en una sola discapacidad, considerado como más apropiado que la inclusión de múltiples discapacidades, que en algún momento fue Política de Estado, o llegando a usar término “sordociego” para tratar en conjunto estos dos tipos de barreras de aprendizaje.

El informe de la UNESCO “Declaración 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción Para la Realización del Desarrollo Sostenible 4: Hacia una Educación y Equitativa de Calidad y Promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” en el literal 7 la UNESCO se compromete a promover la inclusión en todos los niveles a y evitar todo tipo de exclusión al tiempo que aprovechar la tecnología para la difusión de la información y para la Enseñanza.

## MÉTODO

El presente trabajo es parte una tesis doctoral de una Investigación Acción Participación que sigue los lineamientos de Lewis y otros autores cuyas etapas son: observación (descripción actual del currículo y su práctica), deconstrucción (análisis de lo positivo y lo negativo), reconstrucción (con base en lo positivo, agregando pensamiento complejo) y práctica del nuevo diseño curricular y su permanente evaluación.

El enfoque es socio-crítico, pues pretende que el ser humano actúe de manera crítica frente a su realidad, sus necesidades al tiempo que se concientice de sí mismo como parte de un grupo, de una comunidad global donde las acciones individuales afectan a toda la comunidad de manera directa o indirecta. Autores como Morín considera el planeta como aldea común pluricultural y plurilingüe por lo que la interacción entre las personas se ve favorecida por la tecnología y los medios de comunicación.

La presente investigación toma como principios filosóficos la Escuela de Frankfurt y sus grandes pensadores. Habermas basado en las teorías de la acción comunicativa plantea que la interacción entre individuos es mediada por las instituciones con intereses particulares y donde la modernización entra en constante lucha con la emancipación.

El tipo de investigación que se aplica a esta investigación es la Investigación Acción Participación, pues pretende generar cambios en la realidad, es el proceso de enseñanza de una segunda Lengua como Lenguaje de Señas Colombiano la cual es integradora para una comunidad que la necesita para poder comunicarse, e igualmente incluyente porque elimina las barreras comunicativas de dos comunidades, una oyente y otra no oyente, quienes disfrutan de aprendizaje y los beneficios este tipo de bilingüismo.

El tipo es cualitativo por ser un análisis subjetivo e individual de la realidad orientada a las decisiones buscando solución a

problemas educativos como el bajo bilingüismo permitiendo la interacción entre la teoría y la práctica.

## RESULTADOS

Las normas de protección de los niños en condiciones de discapacidad en Colombia están en el papel, sin embargo la atención a la población vulnerable es deficiente por diversas razones como la improvisación del gobierno al intentar aplicar las leyes en instituciones que vienen funcionando como instituciones regulares. La inclusión es más que llevar los alumnos con barreras de aprendizaje y juntarlos con estudiantes regulares

Para ofrecer una educación integral e inclusiva al mismo tiempo se requiere brindar lo mejor en cuanto a recursos pedagógicos y tecnológicos como plantea Perkins, aulas inteligentes (Vidal: 2014), adecuaciones de la institución, del aula y currículo (Canabal; 2007).y una educación para la vida (Schmelkes: 1997).

La educación inclusiva, además requiere seleccionar las discapacidades para tener un énfasis, equipos multidisciplinarios para su atención, crear escuelas que aprenden (Sengue: 2002) que se rehace, revitaliza y se renueva en forma sostenida y así atender en las mejores condiciones a la población sorda.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo evidencia la necesidad de replantear la educación para la población sorda, desde la primera infan-

cia hasta la finalización proceso formativo y su vinculación al campo laboral en igualdad de condiciones a los oyente y resalta la importancia del bilingüismo en Lengua de Señas Colombiana (LSC) y los beneficios tanto para los oyentes y los no oyentes al compartir en un mismo entorno las bondades de ver el mundo desde dos perspectivas diferentes que comparten el mismo entorno, lo cual conlleva a la necesidad de una educación bilingüe desde la infancia, donde la Lengua de Señas colombiana sea su primera lengua y la variedad oral como segunda lengua para la población con déficit auditivo.

Adicionalmente se demanda la normalización de la atención a la población sorda, desde su formación integral a través de la educación, su permanencia en el sistema garantizar su ingreso a la sociedad tanto en el campo laboral dignificado, la sociedad y la interacción efectiva entre los oyentes y los no oyentes, vinculación al campo educativo en todos sus niveles y la preparación de personal docente e incorporación de las personas sordas preparadas al proceso de formación de otros sordos, por ser quienes mejor los pueden entenderlos y vincularse como modelos lingüísticos e intérpretes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canabal, C. (2007). *Innovar en Educación Infantil: el Castellano y la Lengua de Signos Conviviendo en la Escuela*. (Tesis doctoral, no publicada). Departamento de Didáctica, Universidad de Alcalá, España. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/2204/Tesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Congreso de la República de Colombia. (1996, octubre 11). *Ley 324, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda*. Recuperado de: <http://www.defenso->

- ria.gov.co/public/Normograma%202013\_html/Normas/Ley\_324\_1996.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1997, febrero 7). *Ley 361, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: [https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/Lo361\\_97.pdf](https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/Lo361_97.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2002, julio 31). *Ley 762, por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999)*. Recuperado de: [http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013\\_html/Normas/Ley\\_762\\_2002.pdf](http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_762_2002.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2005, agosto 2). *Ley 982, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3726\\_documento.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3726_documento.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2007, julio 10). *Ley 1145, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: [https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2009, julio 31). *Ley 1345, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. Recuperado de: [http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013\\_html/Normas/Ley\\_1346\\_2009.pdf](http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1346_2009.pdf)

- Congreso de la República de Colombia. (2013, febrero 27). *Ley estatutaria 1618, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion/145-ley-estatutaria-1618-de-2013>
- Congreso de la República de Colombia. (2015, febrero 16). *Ley Estatutaria 1751, por medio de la cual se regula el Derecho Fundamental de la Salud y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: [https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/Ley%201751%20de%202015.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Ley%201751%20de%202015.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2015, junio 30). *Ley 1755, por medio de la cual se regula el Derecho Fundamental de Petición y se sustituye un título del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo*. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65334>
- Congreso de la República de Colombia. (2016, agosto 2). *Ley 1804, por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre (o a 6 años) y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)
- Congreso de la República. (2014, mayo 13). *Ley 1715, Por medio de la cual se regula la integración de las energías renovables no convencionales al Sistema Energético Nacional*. Recuperado de: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1715\\_2014.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1715_2014.html)
- Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, Centro Documentación Judicial (CENDOJ), Biblioteca Enrique Low Murtra (BELM) (eds). *Constitución Política de Colombia, actualizada con los actos legislativos a 2016*.

- Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 45-61. Recuperado de: [http://sid.usal.es/docs/F8/ART11921/educacion\\_para\\_la\\_inclusion\\_de\\_alum\\_sordos.pdf](http://sid.usal.es/docs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf)
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente: Las Teorías de las Inteligencias Múltiples*. (6ta ed). Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda. Recuperado de: [https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard\\_gardner\\_-\\_estructuras\\_de\\_la\\_mente.pdf](https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf)
- González, J.M. (2013). *Aula Mente Social: Pensamiento Transcomplejo*. Tomo III. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar, Colección Complejidad y Transdisciplinariedad. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12442/1194>
- González, J.M. (s.f). *Teoría Educativa Transcompleja*. (1ra ed). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, Colección Complejidad y Transdisciplinaria. Recuperado de: [http://200.7.170.212/portal/images/documentos/teoria\\_educativa\\_transcompleja.pdf](http://200.7.170.212/portal/images/documentos/teoria_educativa_transcompleja.pdf)
- Graddol, D. (2006). *English Next British Council*. Recuperado de: <http://englishagenda.britishcouncil.org/continuing-professional-development/cpd-researchers/english-next>
- Instituto Nacional para Sordos (INSOR). (2015). *Estadísticas*. Recuperado de: <http://www.insor.gov.co/home/?s=2015>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, agosto 3). *Decreto 1860, Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos genera-*

- les. Recuperado de: [https://normograma.info/men/docs/pdf/decreto\\_1860\\_1994.pdf](https://normograma.info/men/docs/pdf/decreto_1860_1994.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, agosto 29). Decreto 1421, por el cual se reglamenta el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población discapacitada. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Vallejo-Gómez, M. (trad). Medellín, Colombia: Santillana-UNESCO. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)
- Muñoz, I., Álvarez, C., Ruiz, M.T., Ferreiro, E. y Aroca, E. (2013, may-ago). Educación bilingüe del alumnado Sordo: Pilares para un cambio estratégico. *Revista de Educación*, 361, pp. 403-428. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-150. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/361\\_150.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/361_150.pdf)
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (mayo 19 al 22 de 2015). Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Incheon, República de Corea. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Oviedo, A., Rumbos, H. y Pérez, Y. (2004). El estudio de la Lengua de Señas Venezolana. En Freites, F. y Pérez, F.J. (eds). *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela*, pp. 201-233. Maracaibo, Venezuela: Universidad Católica Cecilio Acosta. Recuperado: <http://www.repositoriocdpd>.

- net:8080/bitstream/handle/123456789/324/CL\_OviedoA\_EstudioLenguaSe%C3%B1as\_2004.pdf?sequence=1
- Peluso, L. y Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211-236. Recuperado de: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/241>
- Perkins, D. (2001). *La Escuela Inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Presidencia de la República de Colombia. (1991, noviembre 19). *Decreto 2591, reglamentado por el Decreto 36 de 1992, por el cual se reglamenta la Acción de Tutela consagrada en el artículo 86 de la Constitución Política de Colombia*. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5304>
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Cartagena de Indias, Colombia: Centro de Estudios Económicos Regionales, Banco de la República. Recuperado de: [http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura\\_finanzas/pdf/dtser\\_191.pdf](http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_191.pdf)
- Signoret, A. (2010). El niño, la lengua y el bilingüismo: la reflexividad del niño bilingüe acerca de la noción de “lengua” y de “bilingüismo”. *Multidisciplinar*, (8), 89-109. Recuperado de: [http://quazar.acatlan.unam.mx/multidisciplina/file\\_download/99/multi-2011-01-08.pdf](http://quazar.acatlan.unam.mx/multidisciplina/file_download/99/multi-2011-01-08.pdf)
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. (3ra ed). España: Ediciones Morata S.L. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Torres\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Torres_Unidad_2.pdf)

**Cómo citar este artículo:**

Clacijo Cruz, J. (2018). Política pública colombiana para la educación de niños sordos. En S. P. Silva Ahumada, A. J. Estrada Castro, R. E. Sandoval Barros, C. Montañés Torres, J. Clavijo Cruz, J. E. Archila Guio, . . . A. E. Serrano Rodríguez, C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (págs. 89-110). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

# Educación para la ciudadanía inclusiva en la formación de líderes sociales\*

---

Jesus Archila Guio<sup>1</sup>,

Astelio Silvera Sarmiento<sup>2</sup>,

Cecilia Garzón Daza<sup>3</sup>,

## RESUMEN

Uno de los grandes problemas que afectan la sociedad es la falta de líderes sociales que posibiliten la transformación de los contextos para el desarrollo de la comunidad y el logro de objetivos comunes, de estado y comunitarios, en su articulación con las dinámicas emergentes contemporáneas las cuales implican integración de elementos ciudadanos que permitan asumir la realidad social desde la ciudadanía incluyente, que incorpore de manera dinámica el sentimiento de pertenencia político y cultural en la formación de los sujetos. A partir de esta problemática, el presente trabajo tiene como objetivo diseñar un modelo de formación pedagógica ciudadana que genere nuevas formas de pensar, percibir y actuar en el mundo, resignificando la visión social, ética y ciudadana.

---

\* Capítulo del libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religión Educativas Compleja (Redeluc).

1 Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Maestría en Derecho Programa en Ciencias Penales y Criminológicas, Universidad Externado de Colombia.

2 Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Maestría en Educación, Universidad del Atlántico.

3 Doctorado en Ciencias de la Educación, UPTC. Maestría en Educación, Pontificia Javeriana.

## INTRODUCCIÓN

Como se puede entender, este campo de acción demuestra como en nuestras comunidades existe la necesidad de incorporación de un sujeto capaz de sistematizar las necesidades y sentires de la comunidad propios (*la causa del otro es nuestra propia causa*), de cara a una ciudadanía responsable y crítica. Es necesario tener en cuenta entonces, que el desarrollo de una conciencia ciudadana solo es posible cuando se abren espacios de participación popular directa, con “múltiples lealtades y personalidades abiertas” (Sánchez F., 2013, p. 99), posibilitando condiciones de reconocimiento a la diversidad como riqueza, lo cual es base indiscutible de la inclusión.

La formación de ciudadanos ha de focalizar en algún momento en la cualificación de líderes que adquieran una postura integradora e incluyente, reivindicando esta dimensión de manera consciente y responsable en la construcción de ciudadanía. En este sentido, Bartolomé (2003) en la medida que el desarrollo y la formación para la ciudadanía supone trabajar la emotividad positiva a partir de dinámicas que acentúen el sentimiento de inclusión” (p. 24).

Ahora bien, construir comunidad implica apuesta por el cambio y transformación social, siendo el compromiso político y social base para el desarrollo y formación del ciudadano. La participación del sujeto en el ejercicio efectivo de una ciudadanía crítica es procesual y necesario, son las personas las que definen sus prioridades, y son estas las que movilizan el sentir de las comunidades para consolidar modelos de

ciudadanía capaces de restablecer y estabilizar los valores sociales y comunitarios que son propios y que pueden asumirse como tales. Por ende, desde estas lógicas, el sentimiento de pertenencia debe ser global, de orden mundial, de múltiples lealtades, en donde el desarrollo de los contextos implique un marco de referencia suficiente para lograr un impacto significativo en la consolidación de líderes ciudadanos y empoderados.

## **SUPUESTOS Y SENTIDO DEL TRABAJO**

No es ajeno para el ciudadano del común, advertir sobre la pérdida de valores en la sociedad, principalmente en la juventud, derivada de la falta de educación, orientación de sus padres, maestros o quienes tienen el deber de hacerlo, No obstante, a pesar de las circunstancias, no siempre obedece a la falta oportunidades económicas, políticas y sociales en las grandes ciudades, generando un problema de índole social-criminal, como se evidencia en la puesta en riesgo de los derechos fundamentales y la integridad social de la ciudadanía tales como la violencia intrafamiliar e inseguridad social, el consumo de drogas y la desestabilización del núcleo familiar, la descomposición social y corrupción a todo nivel.

Así mismo, las asociaciones y grupos de fomento de actitudes de liderazgo y transformación social, amplían su rango de acción cuando se comprometen a la solución comunitaria de conflictos y a concertación para la sostenibilidad. Estos modos cotidianos de hacer y relacionarse configuran una forma de gestión social que posibilita la concreción de las utopías co-

munitarias; a este nivel, las estructuras y sistemas sociales configuran, a manera de acoplamiento, acciones de pluralidad de posibles conexiones comprende la dimensión objetiva y la temporal (Luhman, 2005, p. 174). De tal suerte, muchos de los criterios de liderazgo y cohesión social corresponden a niveles decisorios de orientación y apropiaciones de valores en la organización, en procura de que esta educación para la ciudadanía líder e incluyente se consolide como la base de construcción de región.

En esta línea, investigaciones de tipo penal en las cuales el investigador ha fungido como funcionario de la Fiscalía General de la Nación (FGN), en primera y segunda instancia, siendo su génesis la falta de oportunidades y la inadecuada toma de decisiones, movilizado por la cultura del dinero fácil y la falta de tolerancia, el irrespeto a los demás y la mala educación, configurando conductas típicas de violencia intrafamiliar, imperando un afán de protagonismo y deseo de poder entre cada uno de los actores del proceso. *“Esta dificultad del pensamiento para orientar efectivamente la acción puede obedecer a diferentes condicionamientos, entre los que se pueden encontrar: las rigideces de las personas ante lo inédito”* (Fariñas, 2007, p. 16). Así mismo, aspectos sociales trascendentales giran en torno del crimen transnacional, violación a los Derechos humanos y al Derecho internacional humanitario los cuales socaban las relaciones sociales y promueven un liderazgo confuso entre las personas, las cuales obtienen nuevos móviles de vida cifrados por la violencia y la condición social desviada (aspectos identificados por el investigador durante

la práctica jurídica en el Consultorio Jurídico de la Cárcel Nacional Modelo de Bogotá, durante los años 1990).

No obstante, como quiera algunos contextos diversificados como los ámbitos jurídicos, investigativo, el trasegar de la vida familiar, permiten afianzar valores y estructuras éticas personales, el desarrollo de una cultura ciudadana eficiente va más allá de la simple expectación o participación básica del individuo. Una ciudadanía activa y participativa solo se obtiene del carácter direccionado de un líder social que apunte la responsabilidad y respeto, la humildad y la felicidad, por cuanto es necesario a pensar que en la prevención y solución a todos esos conflictos sociales, más aun cuando los índices de criminalidad de nuestra sociedad son tan elevados. En este sentido, aspectos como la participación ciudadana como valor ético (ciudadanía activa), la responsabilidad social, la crítica social, la equidad de generados y algunos otros factores determinantes de la inter y multiculturalidad y la inclusión (Bartolomé, & Flor Cabrera, 2007, p. 16) deben incrustarse en los tejidos de la comunidad para poder impulsar la construcción ciudadana y la acción resignificadora del liderazgo en los ciudadanos.

Es necesario entonces, llevar a la sociedad moderna modelos pedagógicos emergentes, que permitan formar líderes para transformación de las prácticas comunitarias que posibiliten la construcción y apuntale de instrumentos sociales y participativos que permitan cambiar sus prácticas, y su estilo de vida, generando altos índices de bienestar social, reflejando la existencia y necesidad de una dimensión histórica en términos de una sociedad civil (EURYDICE, 2006, p. 14).

Todo este entramado de temas y problemas oscila y se religa a través de la falta o carencia de mecanismos pedagógicos que permitan abordar las inexactitudes de la cultura ciudadana en lo que respecta a la complejidad de la autonomía social y la diversidad, por cuanto es necesario tener en cuenta aspectos tales como la doble identidad y la complementariedad de las partes (Morín, 2006, p. 141). Dicha integración, permitirá que los líderes sociales encausen su accionar hacia la función social con transparencia, bajo el entendido de salvar vidas (morales, éticas, espirituales, entre otros aspectos), caracterizándose por una vocación de servicio, y con capacidad de conmoción ante fenómenos de carencia y desmembración de tejidos sociales, articulando acciones para lograr la unidad y la identidad común.

Esos líderes, deben promover comportamientos que generen desarrollo y sostenibilidad de procesos, no solo en su contexto adyacente, sino en toda la comunidad, bajo la observancia de esfuerzos de alta calidad moral, ética y ciudadana, y con sentimientos de pertenencia cívico suficientes para trasférer el modelo que reflejan en la dinámica social y comunitaria.

Este abordaje de la ciudadanía, implica profundizar sobre sus diferentes categorías que permitan a las comunidades, construir de manera participativa y colaborativa, soluciones a la problemática de convivencia, intolerancia e irrespeto a los demás, propugnando por la búsqueda y realización de calidad de vida, traducida en la aprehensión de la pedagogía ciudadana para el liderazgo, como base de la educación, cuyo poder estimar la idea de justicia social precedida del esfuer-

zo y férrea voluntad de obtener resultados con excelencia en todos los aspectos de la vida comunitaria (académica, profesional y familiar, entre otros). De tal manera, el fundamento que cubre el propósito de investigar posibles soluciones en el esfuerzo de dotar a la comunidad de modelos o emergentes pedagógicos que apunten a resignificar la cultura social, encausándola hacia el hacer bien y compartirlo a los demás, impulsando personas que estén dispuesta a darlo todo por esta causa, que hacen énfasis en el bienestar y la formación de las personas, y que pueden generar un estilo de vida con influencia en la cultura y la mentalidad de guarda colectiva del estado y la nación.

En esta línea, Velas de Medrano (2013) muestra un análisis de los sistemas de exclusión permiten dimensionar como *“las desigualdades socio-económicas socio-culturales se siguen transformando demasiado a menudo en desventajas que pueden conducir, primero al fracaso escolar y, más adelante, a la exclusión social”* (p. 26), tratando de entrever como las posibilidades de los sujeto son restringidas en la medida en que su entorno (familia, escuela, Comunidad, otros) disponen modelos problemáticos y tensionantes que no conducen a la solución sana y en convivencia, sino que ponen en riesgo la equidad y la justicia en contextos de comunidad. Así las cosas, la educación y el conocimiento generan en estos componentes sociales, la base de herramientas transformadoras del individuo, en cualquier escenario que se presente ante ellos, creando de esta forma un sólido sentimiento cívico compartido, capaz de ejercer una acción religante entre educación y transformación social, emergiendo los elementos

subyacentes del comportamiento social y creando nuevas lógicas de resolución de problemas centrados en la educación como propósito del ser, cuyas competencias y habilidades estarán mediadas por el desarrollo, análisis y existencia de un ciudadano perceptivo y humanizado, un profesional sobre todo ciudadano capaz enfrentar la realidad en contextos de inclusión social.

En consecuencia, la pedagogía no es considerada como una disciplina de recetas para la práctica formativa, se asume desde esta postura como un fenómeno científico que articula sus diferentes teorías y disciplinas, con miras a la búsqueda de la resolución de los problemas, la mediación de conflictos sociales, la acción in daño y la reformulación de estrategias que han sido rezagadas por el avasallador avances de la ciencia, la tecnológico y las dinámicas sociales.

## PROPÓSITO

Es necesaria una investigación, orientada hacia la construcción pedagógica de ciudadanía, en donde los procesos visibilicen los escenarios de superación de las aparentes experiencias formativas significativas, que radican en la ausencia de herramientas para estrechar la brecha que surge entre la falta de cultura ciudadana y co-existencia en ámbitos de inclusión, diversidad, ética ciudadana y moral social. Por tanto estos escenarios tendenciales, demuestran la insuficiencia de los enfoques tradicionales de la investigación y su carácter abstracto en materia de intervenciones y acciones religantes del contexto.

El diseño metodológico de la presente investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo a partir del cual se propicia la articulación de las categorías y contextos emergentes proyectada en el trabajo de campo, las cuales responden a la naturaleza del problema científico como también a los objetivos propuestos en la investigación de tipo evaluativa. Así las cosas, el proceso se desarrollara en las siguientes etapa (Diagnostico, Elaboración del programa de formación de líderes sociales sobre educación para la sociedad inclusiva, evaluación del programa) El estudio pone en marcha de una investigación evaluativa participativa, orientada hacia la evaluación e interpretación de la realidad del proceso de formación de líderes sociales, desarrollando un análisis crítico de la realidad, teniendo en cuenta la relación teoría-método-contexto-persona.

Este enfoque permite identificar los posibles cambios en los potenciales de los actores frente a los sistemas y subsistemas sociales, enmarcados en los procesos de construcción y deconstrucción del conocimiento desde la multiplicidad del pensamiento divergente y la intersubjetividad del ser.

En este sentido, se pone de manifiesto la relación de los intereses de la población, el contexto y los elementos asociados a los procesos y al desarrollo de la teoría formativa jurídica. Así pues, desde una mirada crítica del ciudadano y sus características, la escuela, juega un papel fundamental en la formación del ciudadano y la ciudadana, toda vez que los enfoques y dimensiones que estos asumen, caminan de la mano de un pensamiento, que en muchas ocasiones, genera tensión social, pero que no se logra concretar en un desarrollo au-

tónomo y consciente del ser. En este sentido, las lógicas del pensamiento ciudadano, se interiorizan a manera de práctica instrumental, dejando de lado el desarrollo sostenible de la comunidad; tales consideraciones son visibles en la medida en que los procesos formativos, desarticulados de dinámicas comunitarias, desligan el sentir ético y moral del sujeto, llevándolo a estados de conciencia aparente frente a realidades complejas y roles transdisciplinarios, siendo esta categoría final, una mediación para la resignificación.

Por otro lado, la relación causal entre las características subyacentes del proceso de formación y del ciudadano mismo, se configura como un objeto de estudio mediante el cual, los contextos positivados por la enseñanza orientada hacia la “acción policiva”, lejos de crear una identidad social y de autorregulación ciudadana, demuestran como las relaciones y conexiones de dichos procesos, revisten importancia en la medida en que su emergencia posibilita la concreción de nuevos escenarios de formación y transformación social y humana.

Por su parte, la pedagogía para la ciudadanía, se encuentra en un estado de discontinuidad y disociación, en la medida en que los programas y proyectos de construcción de ciudadanía en los distintos niveles de formación, están orientados desde una lógica parcelada y no desde una mirada interdisciplinar para la resignificación y desarrollo transdisciplinar del saber social (ética del ciudadano). Estas condiciones de formación y pensamiento, retrasan y cercenan la posibilidad del ser/sujeto de comunicar asertivamente sus necesidades de in-

teracción social, generando un sistema de carácter cerrado, cuya característica principal es la comprensión del mundo segmentado, abandonando la idea de integralidad (ser/hacer/saber/conocer/crecer) soslayando el carácter inclusivo de la naturaleza humana.

## DESCRIPCIÓN DEL A EXPERIENCIA

Todo este entablado de diversidad y complejidad, permite visibilizar la pérdida de caracteres identitarios del ser ciudadano, por cuanto la concreción de nuevas formas de pensar y percibir la realidad y sus variantes (fenoménicas) están dadas solo a estructuras privilegiadas (segmentos sociales), cuyo eco en el sistema social es mínimo y en muchas ocasiones inexistente, muy a pesar de que son la base fundamental del desarrollo de la sociedad, la ética y la ciudadanía.

De esta manera es posible plantar como problema de investigación, la siguiente pregunta: ¿De qué manera la Formación pedagógica de la ciudadanía, genera nuevas formas de pensar, percibir y actuar en el mundo, resignificando la visión social, ética y ciudadana? Este interrogante permite construir procesos metodológicos que apuntan a integrar aspectos tales como: \*¿Cuáles son las caracterizaciones de la formación ciudadana desarrollados en la práctica formativa en su sentido ético y social desde las formas de pensar y percibir el mundo moderno? \* ¿Cuáles elementos, relaciones y conexiones subyacen en los procesos de formación ciudadana en el contexto de las emergencias pedagógicas del mundo actual? \* ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas de la formación ciudadana que propician pensar y percibir el mundo moderno? \* ¿De qué manera se transforman las prácticas pedagógicas desde la

emergencia religante de la formación ciudadana y la resignificación de la visión social, ética y ciudadana? El aporte de esta investigación, se estima incidirá sobre la base de la generación de una práctica pedagógica fundamentada en emergentes religantes de la ciudadanía, consolidada como un herramienta para el desarrollo y la sostenibilidad de una visión humanizante del ciudadano, más allá del contexto natural del ser, con una visión resignificadora y emergente.

## CONSIDERACIONES FINALES

Es necesaria la configuración de una propuesta emergente de pedagógica desde esta perspectiva debe comprender que existen diversas formas de aprendizaje, que no deben ceñirse a concepciones institucionales, ajustada a códigos bio-socio-culturales, debe organizarse como un sistema educativo abierto, “que se establece a partir de entornos físicos múltiples, coherentes, pero interconectados dando forma a una sintaxis visual que motive a los miembros de la comunidad a un diálogo plural sobre contenidos concretos” (Brower, 2010, p. 7)

Debe promover una pedagogía compleja, y en permanente búsqueda, que descubra permanentemente complejidades, vistas como nuevas realidades, que genere acciones de creatividad en los participantes, advierte también la superación por parte del lenguaje de las distinciones entre sujeto y objeto, pasando a la relación de la intersubjetividad.

Igualmente la eliminación de la validez absoluta de lo unidisciplinar. También debe procurar por el acercamiento de las partes inmersas en los procesos de aprendizaje, fortale-

ciendo los vínculos comunicativos a través de un diálogo transformador.

La pedagogía compleja puede verse una modalidad de aprendizaje integral, que fundamenta la relación del hombre con el mundo, caracterizada por qué su funcionamiento se realiza en red, se desarrolla a través de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, integra el conocimiento de forma sistemática y holística teniendo en cuenta la globalidad.

Un conocimiento analítico- holístico, desarrolla la inteligencia, no sólo el pensamiento, su pensamiento es abierto, crítico y creativo, resalta el proceso de enseñanza no sólo el de aprender, se rige por un currículo abierto dinámico e indeterminado, se apoya en todas las dimensiones del ser y del conocimiento humano, permite explorar el conocimiento personal como el del planeta, es consciente de la existencia de múltiples inteligencias, promueve el cambio y adquisición de conciencia, se asienta en el principio de incertidumbre, en el paradigma de la complejidad y en la búsqueda constante, se expresa bajo el principio de dialogicidad

La formación ciudadana entonces, hace parte esencial del progreso integral de las personas, y marca la pauta en la construcción de una sociedad, razón por la cual su incorporación como elemento trascendental en la religación del ser/saber y relación con las disciplinas, propician escenarios inclusivos, resignificadores y transdisciplinarios en los diferentes niveles de formación desde la realidad de la condición humana.

De tal suerte, la pedagogía se concibe como un espacio de compromiso ciudadano, cuyo propósito se orienta hacia la

resignificación de identidades, individuales y colectivas, solidarias, inclusivas y comprensivas de la realidad del “yo” desde el “nosotros”, sobre la base del convivir y la reciprocidad. Así mismo, este emergente pedagógico procura facilitar instrumentos para el mejoramiento y transformación de las condiciones pedagógicas y educativas que faciliten la convivencia ciudadana.

Frente al carácter innovador, la investigación pretende la generación de estrategias para la construcción de estructuras pedagógicas que permitan pensar y percibir la realidad social compleja, aunando esfuerzos para dar respuesta a las tensiones y problemas tradicionales de la educación, generando estrategias educativas que se ajusten a la realidad y acerquen al ser humano a las dinámicas sociales e individuales de integración social, moral y ética ciudadana

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M. (coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (coord.). (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable: guía para el profesorado de secundaria*. Materiales 12-16 para Educación Secundaria. Barcelona, España: Ministerio de Educación y Ciencia-Narcea S.A. de Ediciones.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Colección Claves. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Brower, J. (2010). Fundamentos epistemológicos para el esbozo de una pedagogía compleja. *Revista Latinoamericana POLIS*, (25). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/344>

- Casanova, M.A. (2009). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89. ISSN-e 1989-0397.
- Casanova, M.A. y Rodríguez, H. (coord.). (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A., Colección Aula Abierta.
- Correa, C. (2009). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar. Subjetividad y desarrollo humano*. Bogotá, Colombia: Magisterio, Colección Transversales.
- Cortina, A. (2008). *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*. España: Alianza editorial.
- Eurydice, Red Europea de información en Educación. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. España: Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/valores2/055ES.pdf>
- Fariñas, G. (2007). Desafíos del currículo en la educación superior y el desarrollo del pensamiento complejo. *Revista de Complejidad, Ciencia y Estética (COMPLEXUS)*. Universidad de la Habana, Cuba.
- Feito, L. (2004). *Bioética: la cuestión de la dignidad*. Estudios Interdisciplinarios, (30), actas de las reuniones de la Asociación Interdisciplinar “José de Acosta”. Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas.
- Fontalvo, R. (2008). *Educación en la complejidad*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Luhman, N. (2005). *El arte de la sociedad*. México: HERDER-Universidad Iberoamericana.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Vallejo-Gómez, M. (trad). Medellín,

- Colombia: Santillana-UNESCO. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000117740_spa)
- Morín, E. (2002). *El Método. Tomo II. La Vida de la vida.* (5ta ed). Sánchez, A. (trad). Madrid, España: Ediciones Cátedra, S.A., Colección Teorema. Recuperado de: <https://ciroespinoza.files.wordpress.com/2011/11/el-metodo-2-la-vida-de-la-vida.pdf>
- Morín, E. (2006). *El Método 1: La naturaleza de la naturaleza.* (6ta ed). Sánchez, A. y Sánchez, D. (trad). Madrid, España: Ediciones Cátedra, S.A., Colección Teorema, Serie mayor. Recuperado de: <https://ciroespinoza.files.wordpress.com/2011/11/el-metodo-1-la-naturaleza-de-la-naturaleza.pdf>
- Morín, E., Ciurana, R. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.* Barcelona, España: UNESCO-Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/64291196.Morin-Ciurana-Educacion-en-La-Era-Planetaria-1.pdf>
- Sánchez, I. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa.* Santa Marta, Colombia: Editorial Universidad del Magdalena. ISBN. 978-958-746-058-2.
- Santos Rego, M.A. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación. *Estudios Pedagógicos*, (26), 133-148.
- Vélaz de Medrano, C. (2013). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales.* Madrid, España: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

**Cómo citar este artículo:**

Archila Guio, J., Silvera Sarmiento, A., & Garzón Daza, C. (2018). Educación para la ciudadanía inclusiva en la formación de líderes sociales. En S. P. Silva Ahumada, A. J. Estrada Castro, R. E. Sandoval Barros, C. Montañés Torres, J. Clavijo Cruz, J. E. Archila Guio, . . . A. E. Serrano Rodríguez, C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (págs. 111-126). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

# Didáctica emergente e inclusión social de los estudiantes talentosos\*

---

Maribel Molina Correa<sup>1</sup>,

Eder Sepulveda Molina<sup>2</sup>

## RESUMEN

La presente ponencia coloca en relevancia uno de los tantos problemas del sistema educativo colombiano, como es: coherencia y pertinencia de los proyectos educativos institucionales en los diferentes niveles de la educación para atender las necesidades educativas de los estudiantes en el país. Para este caso, hablaré de la atención, promoción de las necesidades educativas especiales, concretamente “Talento”, entendiéndose esta categoría como la manifestación natural y/o genética del sujeto de competencias sobresalientes en un campo de actuación de la realidad. Estas necesidades educativas especiales son invisibilizadas en las aulas de clases, negándoles la oportunidad a los estudiantes de desarrollar sus potencialidades; existen didácticas que homogenizan el estilo de aprendizaje de los estudiantes, pretendiendo generar en ellos una única respuesta en lo que aprenden. Por ello esta ponencia devela este problema con el propósito de sensibilizar en este escenario a todos los oyentes para suscitar reacciones positivas que permitan re-significar los paisajes educativos del territorio nacional en torno a la temática propuesta.

---

\* Capítulo del libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Redeluc).

<sup>1</sup> Trabajadora Social. Especialista en Modelos, Tipos y Diseños de Investigación. Magistra en Educación con Énfasis en Procesos Curriculares. Doctora en Ciencias de la Educación. Vicerrectora academia de la corporación americana, maryomoli@hotmail.com

<sup>2</sup>

## INTRODUCCIÓN

Inicio esta ponencia señalando la importancia que en la educación se abra el debate que dé cuenta de la calidad educativa en las instituciones; debate que debe centrar la declaratoria del proyecto educativo institucional, la ejecución del mismo, la participación democrática y las representaciones sociales de los actores educativos.

La reflexión que se expresa en esta ponencia, es el resultado de la investigación: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en un contexto escolar inclusivo. Para iniciar, es fundamental señalar que la gestión curricular en las instituciones educativas, cada día son de función lineal, esto significa, que la construcción de currículos, proyectos educativos y las didácticas, obedecen en algunos casos, a los ejecutivos de las instituciones escolares, negando la posibilidad que las mismas se fortalezcan a partir de la participación democrática de sus estamentos con el propósito de incorporar los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Existe por tanto, una extensa distancia entre los intereses de los que aprenden, las necesidades del contexto y lo que requiere el desarrollo del país. Las escuelas en sus prácticas educativas, alejan del proceso formativo, la pertinencia y calidad, siendo estos dos referentes fundamentales para contextualizar la formación y hacer de ella un acto estético, donde la comunidad educativa y en especial referencia el estudiante para que se re-cree en el escenario académico.

La historia de la educación, ha dado cuenta del discurrir de muchos modelos pedagógicos que han sido llevados a las instituciones educativas, la mayoría foráneos, sin el debido proceso de interpretación y de articulación a la vida de las instituciones educativas, desarraigándola de su compromiso social en lo atinente a la formación integral que necesitan los estudiantes.

La participación de los actores educativos en la dinámica curricular a través del tiempo, ha sido esquiva y por ello, se desarrollan acciones mecánicas y rutinarias alejándose cada día diseñar buenas prácticas haciendo perder su esencia, si se tiene en cuenta que en la instrumentalización se niega la condición humana.

Los currículos y las didácticas que se promueven en las instituciones educativas en muchos casos, no son consecuentes con las necesidades educativas, afectivas, sociales y humanas de los estudiantes para el aprovechamiento de sus potencialidades, orientando idónea y creativamente las competencias inherentes a los mismos.

Los planteamientos pedagógicos y la formación de los profesionales de la educación también ignoran la existencia de estos alumnos diferentes. Lo anterior, permite evidenciar un tipo de exclusión soterrada que actúa consciente e inconscientemente como especie de un currículo oculto en las instituciones educativas. De igual manera, es importante señalar el carácter polisémico del currículo y el entramado de relaciones y conexiones que establece con la didáctica.

Una concepción y praxis curricular/didáctica, orientada a la inclusión del talento de los estudiantes en el proceso curricular, orientaría a su vez, el qué, por qué, cómo y para qué se enseña, aspectos inherentes a la didáctica, lo cual colocaría a la institución educativa y al maestro en su práctica pedagógica hacia exigencias diferentes de calidad educativa, una especie de currículo y didáctica para la complejidad educativa.

En otras palabras, la didáctica descansaría en un conocimiento más profundo de las regularidades del desenvolvimiento de las potencialidades humanas. La construcción de cada etapa del proceso de enseñanza y de cada tarea del aprendizaje sería asumida por el estudiante talentoso desde la óptica del aprender a aprender. *“Se trata de que el maestro, se coloque en el lugar de este estudiante”*. (Fariñas, León2004. p. 20).

Zubiria (2006) al respecto plantea lo siguiente: En Colombia existen 200.000 niños y jóvenes con capacidades intelectuales muy superiores y un mismo número cinco veces mayor de individuos de talentos excepcionales en algún campo de las artes, el deporte, la ciencia o la tecnología; pasan desapercibidas para sus padres, profesores, para ellos mismos y para la sociedad en general, lo que significa un enorme derroche social de capacidades y potencialidades humanas. Este alto potencial humano requiere de maestros, compañeros, clima educativo y currículos alternativos en aquellas instituciones que valoren y propicien el desarrollo de tales potencialidades, generando al mismo tiempo, interés, motivación creatividad, necesidad de logro, trabajo, autonomía, autoestima y originalidad para convertir las capacidades identificadas en

verdadera excepciones y de esa manera, transformar dicho potencial en iniciativas y productos que contribuyan al desarrollo conjunto de la sociedad de la que hacen parte y al suyo propio(p.111).

Lo anterior, evidencia la existencia de ese currículo oculto que de alguna manera, discrimina u obstaculiza las posibilidades de desarrollo de la potencialidades de muchos estudiantes. Al respecto Torres J. (1999) expresa lo siguiente:

En las circunstancias de enseñanza y aprendizaje escolar concurren una multiplicidad de situaciones y procesos que, al tiempo que condicionan las interacciones que se realizan en las aulas, también determinan el éxito o el fracaso de las metas educativas a las que sirven tales instituciones(p. 151)

El estudio realizado por el Departamento de Educación e Investigación de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2012), reafirma lo anterior, al referirse a la identificación y eliminación de barreras tanto en lo social como en lo político, cultural, actitudes y prácticas, que deben darse en una escuela inclusiva para atender los requerimientos integrales del tipo de educación que demandan los estudiantes talentosos.

Entre tales barreras, se identifican las siguientes:

- La rigidez del sistema educativo provoca barreras que limitan una acción pedagógica incluyente de las necesidades del estudiantado con dotación.
- Sistema educativo poco ágil y con excesiva burocratización.

- Legislación encasilladora y uniformadora de la diversidad humana.
- Políticas educativas con una buena base teórico-filosófica, abocadas en ocasiones al fracaso por no articularse a las debidas actuaciones en cascadas ni unir la filosofía con la práctica.
- Políticas educativas que responden únicamente a las necesidades cognitivas olvidando las emocionales, sociales y espirituales, propias de la subjetividad humana.
- Funcionamiento de modelos tecnocráticos y reproductivos
- Actitudes de resistencia al cambio de los docentes
- Pérdida de la valoración social de la labor del docente
- La escasa cultura de trabajo en red en la escuela
- Formación académica inicial y continua de los diferentes profesionales en el campo de las altas capacidades, es insuficiente.
- Existencia de prejuicios y falsas creencias sociales sobre el tema.
- Conflictos mal resueltos con las familias que llegan a romper el diálogo y la comunicación

Lo anterior, evidencia relaciones y conexiones no muy apartadas de la práctica educativa desde uno de los apartes reguladores de la educación, como es la legislación colombiana; por ejemplo en el caso de la construcción de currículos en los niveles de básica y media en cuanto a la atención, promo-

ción de los estudiantes talentosos, se reconoce la existencia de la Ley 115 de 1991, Decretos 2082 de 1996 y el 366/2009 del Ministerio de Educación Nacional, la cual se constituyen en el componente legal para que las instituciones en su autonomía, traduzcan el cuerpo de la norma y materialicen en la práctica pedagógica las necesidades educativas especiales, pero esta se ha centrado en el extremo inferior como se revela en algunos casos y el extremo superior se ha invisibilizado, dejando a un lado las reales necesidades de la población estudiantil con tales potencialidades, negando un capital humano fundamental para el tan anhelado desarrollo socioeconómico, cultural, científico, tecnológico y humano, en ese sentido Magendzo y Donoso (2000) afirman:

No nos equivocamos al afirmar que en nuestras sociedades no solo se ha instrumentalizado al “otro”, sino que también y conjuntamente se lo ha invisibilizado. En un afán homogeneizador, pretextando la construcción de la “unidad nacional” y del “estado nacional” se ha ocultado y negado al diferente. Señalan que la invisibilización del “otro”, es quizás uno de los mecanismos más violento de discriminación. La educación se ha sumado consciente o inconscientemente al proceso de instrumentalización y al de Invisibilización. (p. 12).

Definir un currículo que pretenda el desarrollo del talento, no es una tarea fácil, porque de acuerdo a la caracterización anterior, supone desestructurar el andamiaje señalado, para construir un currículo democrático y participativo, donde la cultura del dialogo, posibilite los acuerdos que demanda el

mismo, implica tener un profundo conocimiento del significado y la acción transformativa de dicha acción.

La investigación que sustenta esta ponencia, encontró en la categoría inclusión, un sentido significativo para la construcción de una escuela inclusiva para la verdadera práctica de la justicia social y la equidad, es decir, que las posibilidades de potenciar el talento sea un ejercicio equitativo para los estudiantes. Solo de esa manera, será posible impulsar el desarrollo de la condición humana desde el punto de vista físico, biológico, cognitivo, social, estética, ética, histórico y cultural.

El maestro requiere reflexionar su propia práctica pedagógica hasta convertir las dificultades heterogéneas en factores de emprendimiento y empoderamiento, puntualizando en un currículo y una didáctica inclusiva orientada a la potenciación del talento de los estudiantes.

Sin embargo, es importante señalar que en Barranquilla, las experiencias pedagógicas en el ámbito de instituciones escolares de básica en lo relacionado a talento son escasas, solo se identifican cuatro instituciones que de manera formal se han preocupado por atender la expresión natural de las dotaciones intelectuales, sociales y emotivas de los estudiantes, estas son: Escuela Normal Superior la Hacienda, Centro Experimental del Atlántico, Escuela Von Hans Humboldt y el Instituto para el Desarrollo del Potencial Humano, pero aun así, la cifra es irrisoria frente a las 673 instituciones educativas que tiene el Distrito de Barranquilla, de las cuales 166 son estatales y 507 privadas.

Se caracteriza como elemento que tributó a la investigación, las respuestas derivadas de las encuestas realizadas a docentes de escuelas del Distrito de Barranquilla y de Cochabamba-Bolivia. Para el caso de Barranquilla, las escuelas pertenecen a las localidades Suroccidente y Suroriente, siendo en total nueve instituciones focalizadas del sector oficial de la ciudad. En ellas se evidenció que solo dos maestros tienen claridad conceptual de la definición de talento, el restante, confunden la concepción de talento con una condición normal de la habilidad intelectual del individuo. Por otra parte, unos 38 docentes no conocen el decreto 366/2009 expedido por el Ministerio De Educación Nacional que regula la atención a los estudiantes con talento o capacidades excepcionales; a su vez, hacen señalamientos de prácticas curriculares y didácticas que atienden el talento en las escuelas a las que pertenecen, como también, reconocen experiencias pedagógicas significativas en el trabajo de talento, expresando incluso, nombres de escuelas como Fundación Von Humboldt, Fundación Internacional Alberto Merani y el Instituto para el Desarrollo del Potencial Humano.

Para el caso de los maestros de Cochabamba-Bolivia (40 docentes), se evidenció la existencia de una aproximación al concepto de talento, aunque, algunos confunden esta capacidad con actividades y estrategias. En el conversatorio realizado con un grupo de docentes pertenecientes a la Institución educativa “La Edad de Oro”, (julio 8 de 2012), manifestaron que en el país no existe una política educativa que viabilice la atención de las necesidades educativas de los estudiantes, lo cual no les permite desarrollar una práctica curricular y di-

dáctica orientada al fortalecimiento de tales potencialidades. De igual manera, no tienen referentes de algunas instituciones educativas que privilegien el talento de los estudiantes.

Estos dos avances investigativos, a manera de estudios de casos en el contexto local/global, potenciaron el aporte de la investigación, por los siguientes aspectos:

Desconocimiento de una concepción pedagógica del talento en los niños y el papel de la escuela y los maestros en la potenciación del mismo, a partir de prácticas curriculares y didácticas pertinentes.

La no existencia de un proceso de formación y actualización permanente de los maestros en lo atinente a la problemática investigada y su consecuente consideración en la normatividad existente. (Decreto 366 de 2009: Ministerio de Educación Nacional).

No es claro el compromiso del Estado en relación al talento como una potencialidad humana que bien orientada coadyuva al desarrollo económico, social y cultural e histórico tal como se visualiza en otros países de América Latina, como se demuestra en el rastreo investigativo acerca del estado de desarrollo de la temática en mención (Estado de arte).

Escasamente se identifican algunas escuelas con cierta preocupación latente en identificar y atender el talento de los estudiantes, sin embargo, no dejan de ser situaciones aisladas que no reflejan la emergencia del problema si se tiene en cuenta que Colombia y la Región del Caribe, están empeña-

das en ser protagonistas de cambios sustanciales a partir del Tratado de Libre Comercio (TLC) dejando de lado la consideración del capital humano base fundamental para cualquier tipo de cambio social.

Existe una estrecha relación entre currículo y didáctica y a partir de la necesaria claridad epistemológica y teórica que demanda la concepción de diversidad, surge la pregunta: ¿A que nos enfrentamos cuando se habla de talento en las relaciones y conexiones con la diversidad? Lo anterior, implica reconocer la dialéctica existente entre educación inclusiva-talento-diversidad.

Se comprende que una educación inclusiva es aquella que mira integralmente al sujeto, reconociéndolo como un ser histórico, complejo y multidimensional en el contexto escolar regular, y como tal, requiere de concepciones, currículos y procesos formativos multirreferenciales que respondan a las reales necesidades del mismo, en la lógica articulativa diversidad-individualidad, la UNESCO (1994) plantea que la educación inclusiva debe:

Acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (p. 20).

Por lo tanto, la propuesta de la UNESCO (1994) se orienta hacia la reflexión y el debate en el contexto de la escuela provocando las transformaciones en las prácticas de las mismas buscando responder al reconocimiento de la equidad, el reclamo a la justicia y los derechos de los ciudadanos.

Pensar en la inclusión deriva un pensamiento y acción de la escuela para darle la bienvenida a la consideración de la condición humana y a la diversidad. Correa de Molina (2009), plantea que:

La inclusión forma parte de la esfera de los valores y en razón de ello, los maestros y maestras, tienen que abogar por un estado nación, donde la educación solo para mencionar una de las necesidades básicas, sea de calidad y de igualdad para todos y todas (p. 47).

Razón por la cual, las instituciones educativas en sus prácticas deben asumir que el estudiante en el aula regular, expresa su individualidad, por sus peculiaridades y por las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales en las que se ha desarrollado, entre tales peculiaridades está el talento, el cual debe concebirse no solo como potencialidad individual sino como oportunidad histórica social. Cada sujeto es una manifestación al mismo tiempo distinta y genérica al otro u otros, razón por la cual, las miradas que se den a sus manifestaciones deben atender estas peculiaridades.

El sujeto como tal se comporta de acuerdo con lo que ha logrado construir desde su lenguaje articulativa con el mundo, con su familia y el medio, donde cada elemento con-

tribuye a la formación de un ser humano con posibilidades de múltiples respuestas; es por ello, que el ambiente pedagógico del aula de clase debe tener en cuenta la religación de las potencialidades y caracterizaciones individuales y las colectivas sociales. El maestro (a) debe permanecer en estado de alerta para develar en el acto pedagógico los aspectos de cada quien que nos hace diferente y al mismo tiempo religado por su condición humana, para orientar el acto pedagógico.

Uno de los sustentos epistemológicos de la educación inclusiva se revela en el hecho de reconocer la condición humana, el estado de la diferencia de un ser humano al otro, esa capacidad de cada uno de movernos en mundo distintos y que nos conlleva a dar respuestas distintas en la relación con el otro, es la situación que debe considerar la familia y la escuela.

Pero ¿Que es una educación inclusiva? Martínez-Otero (2006) enfatiza en considerar la concepción desde la explicitación del concepto de inclusión para significar la escuela, expresa dos razones:

Hace referencia en el derecho de todos los educandos, con necesidades educativas especiales o no, a participar y a ser miembro del aula y la comunidad escolar en que se encuentran y la segunda porque la inclusión comporta la participación de todos los estudiantes en la escuela, no solo su presencia, (p. 85)

Este aporte del autor, permite considerar que la educación inclusiva es aquella concepción que algunas escuelas enfocan hacia la preocupación central en los derechos de los estudiantes, de tal manera, que el proceso formativo interprete los intereses y motivaciones del mismo, desde sus diferencias individuales pero teniendo en cuenta la colectividad para la significación de las experiencias a la vida cotidiana del sujeto; es aquella que interpreta el encargo social que le corresponde, guardando una relación dialéctica con la escuela y la sociedad.

Echeita (2007) propone tener en cuenta los siguientes elementos de la educación inclusiva:

La inclusión es un proceso que incluye a todos los actores educativos y su estructuración es de interminables búsquedas que permitan concretar acciones de calidad y de respeto la diversidad.

La inclusión busca identificar y remover barreras, esto supone desarrollar procesos de ordenamiento y sistematización de acciones para planificar mejoras en las políticas y en las prácticas educativas.

La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de los estudiantes, la presencia se vincula con dónde son educados los niños y niñas y cuanto de fiables son las instituciones escolares donde son atendidos; la “participación” hace referencia a la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que involucrar las opiniones de los estudiantes; “rendimiento” es acerca de los

resultados de los estudiantes a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas y evaluaciones.

La inclusión supone un énfasis particular en los estudiantes que pueden estar en riesgos de marginación, exclusión o fracaso escolar, esto hace suponer en la responsabilidad moral que debemos asumir para asegurar que estos grupos vulnerados sean cuidadosamente observados y que cuando sea necesario se tomen las medidas que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo (p.14).

Considerando el planteamiento anterior, obliga a pensar en la necesidad del sistema escolar de inquietarse por la rigidez y monotonía que ofrecen los currículos educativos actuales y crear políticas, proyectos pedagógicos que trasciendan la práctica social, produzcan impacto en los contextos donde se dinamiza la escuela, potencializando cognitiva, cultural y socialmente a sus estudiantes, esta afirmación evidencia el compromiso ético de los actores educativos de actuar con celeridad para lograr la transformación desde esta perspectiva de la escuela.

Las escuelas inclusivas se caracterizan por mantener una filosofía de la clase de que todos los niños tienen que pertenecer al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad; los derechos de los estudiantes están concentrados al respeto de sus capacidades y al ser ellos mismos y uno de los saberes necesario a la práctica educativa es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del

educando. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno, es un imperativo ético (Freire, 2006, p. 58)

Como un elemento de la contradicción dialéctica, la educación inclusiva tiene que pensar en la transgresión de la que habla Freire, contrapuesto a la autonomía:

El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, lenguaje, su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al estudiante, que lo minimiza que le pone límites a la libertad del estudiante, está afectando el desarrollo de su autonomía, dignidad y capacidades (p. 59)

Pensar en una escuela inclusiva es asumir el reto del cambio, es reflexionar permanentemente sobre la realidad educativa, significar los aspectos que enseña, para que, porque, como y cuando ocurre los eventos de la escuela. La tendencia educativa en Colombia invita que las escuelas construyan su sentido y pertinencia para atender la diversidad cultural, donde el respeto y valor de la condición humana sea el estandarte de la educación que se privilegia.

El currículo centrado en el desarrollo humano, se fundamenta en la concepción humanista centrado en la atención, la experiencia y necesidades del estudiante; da mayor peso a la perspectiva biopsicosocial. La meta principal es el desarrollo integral en sus dimensiones intelectual, emocional, social y psicomotora (Villarini, 1996, p. 45)

El anterior planteamiento, se complementa con lo planteado por Stainback (2001), quien señala:

Que las escuelas inclusivas se caracterizan por un currículo con enfoque holístico, constructivista y significativo, como respuesta a la insuficiencias de currículos estandarizados y prefijado; cada niño participa en un proceso de aprendizaje, en la medida de sus posibilidades, en una materia concreta; cómo aprende y lo que aprende depende de sus conocimientos previos, intereses y capacidades, esta perspectiva permite que los niños aprovechen las oportunidades que se les ofrecen en clases.(p. 90)

Subyace además desde el enfoque dialógico, la igualdad a la diferencia, señala Elboj Saso (2006):

La igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia, la escuela inclusiva debe potenciar la igualdad, para asegurar que toda persona puede adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Establecer la diferencia es la pauta para el desarrollo de la autonomía y la dignidad de la condición humana (p. 125).

Esta escuela debe pensar en la estructuración de un currículo flexible, que permita la atención a las diferentes manifestaciones de los estudiantes, la creación de estrategias que dinamicen las aulas de clases, la formación de sus maestros, la adecuación de la infraestructura de las escuelas, la participación de los padres de familias, estas son posibilidades de la escuela que piensa en la innovación de su currículo entre otros ele-

mentos, que permitan responder al verdadero proceso de la inclusión.

Ricci (2004) argumenta que es preciso tener en cuenta en las adaptaciones curriculares de la escuela inclusiva, características fundamentales que establecen la construcción de sentido como: la flexibilidad, currículo abierto, amplio, equilibrado y la explicitación en el currículo del contrato entre escuela y sociedad que deje ver el encargo social en la formación de los estudiante y que este sea para la vida, son los elementos sustanciales que posibilitan la construcción del currículo significativo (p. 34).

Es importante tener en cuenta que en el proceso formativo, la didáctica se centra en que cada individuo comporta estilos de pensamiento diferentes. Sternberg (1997) señala que “un estilo es una manera característica de pensar” (p. 38), entonces ¿Por qué la escuela insiste en desarrollar currículos y prácticas pedagógicas homogenizantes?

En el análisis de la legislación educativa colombiana, se vislumbra su carácter contradictorio, en la promulgación y en la práctica: Se legisla, pero no se prepara al docente ni a la escuela para que se apropie del espíritu de la norma y de esa manera, poder desarrollar las potencialidades de los estudiantes. Al pasar el tiempo, en algunos años de escolaridad, se le exige al estudiante que demuestre desarrollo solamente en una de sus potencialidades, la cognitiva, a partir de las llamadas pruebas de Estado o prueba Saber, las cuales de manera evidente hace una negación de las otras dimensio-

nes del estudiante, de allí las posibles situaciones de fracaso para amplios sectores poblacionales que concurren a tales pruebas, la instrumentalización del mencionado decreto es evidente, poniendo de manifiesto al avance vertiginoso de las desigualdades y las escasas oportunidades de los niños y niñas con necesidades educativas tal es el caso del talento solo para referirnos a esta, por ser el objeto de estudio de la investigación, pero en el contexto de la articulación con las otras dimensiones tanto intrínsecas como extrínsecas en las que se mueve el ser humano.

Cabe pensar que homogenizar a los estudiantes, para que todos aprendan de la misma forma, es generar la descontextualización del currículo, desfasándolos de su misión social: generar una formación consecuente con las reales potencialidades y necesidades tanto individuales como sociales.

Para esta investigación, la inclusividad recrea el contexto escolar propugnando por un currículo orientado hacia prácticas pedagógicas pertinentes, contextualizadas y de calidad, con el propósito de que en todos, fluya una didáctica creativa que reconozca el talento de los niños y niñas y lo cultive en sus máximas expresiones a partir de las condiciones creadas en la conjunción escuela y padres de familias.

### **Pero ¿qué se entiende por talento?**

Deviene del latín “talentun”, que significa medida de peso y suma de dinero. En la antigüedad el talento se comparó a un don de los dioses “tener talento, tener dinero, es en el fondo,

ser afortunado, amado por los dioses” (Benavides, 2004, p. 26)

La evolución del concepto ha trasegado por una diversidad de aristas epistemológicas muchas de ellas enraizadas en la tradición de la racionalidad científica clásica, desde esta perspectiva, se asumen las posiciones de un conjunto de autores que en sus obras han trabajado el concepto. Esta multiplicidad de perspectivas y posturas evidencia la complejidad del concepto, Gagné (2009), afirma:

En el campo de la educación de los más capaces, define su población con dos conceptos claves: dotación y talento, la existencia de los términos no implica la existencia de dos conceptos distintos, la mayoría de los autores usa habitualmente los dos términos como sinónimos, tal como la expresión “los dotados y talentosos son (p. 1)

Esta postura insta a revisar la historia de la ciencia con la finalidad de identificar algunas raíces acerca del concepto. Desde la pesquisa, se identifican dos vertientes que contribuyeron a mirar las altas habilidades como una condición del sujeto la cual se podía determinar solo a través de la medida del coeficiente intelectual, toda vez que este estuviera por encima de la media. Podía considerarse que se estaba ante un sujeto con una dotación cognitiva especial, tal como se evidencia en la tradición galileana, la cual considera como explicación científica de un hecho, aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente (Mardones, 1994, p. 26).

El autor relaciona en esta corriente a Terman, quien considera que “la inteligencia revelada por los test está genéticamente determinada y, por consiguiente, es estable en el tiempo” (Benavides, 2004, p. 28): desde esta concepción se mueven conceptos como altas habilidades, superdotación y dotados, los cuales históricamente fueron instrumentados a través de los test de inteligencia para su ubicación en determinados rangos.

Pero en la dinámica histórica se produce una contraposición a la filosofía positivista en relación con la necesidad de estudiar y comprender al ser humano desde otra perspectiva, y fue la de la hermenéutica, planteando el rechazo al monismo metodológico, al afán de lo predictivo y causalista y a la reducción de la razón instrumental, (Mardones, 1994, p. 30). Para Droysen uno de los hermeneutas destacados de esta corriente filosófica, el ser humano manifiesta su interioridad mediante manifestaciones sensibles, y toda expresión humana sensible refleja una interioridad; para Dilthey, la comprensión se funda en esa identidad sujeto-sujeto, propia de las ciencias del espíritu, en esta corriente se encuentra una de las manifestaciones de la superdotación , como es el talento

En el lenguaje de los versados en el tema, existen autores que expresan claramente su concepto sobre talento, Alonso y Benito ((2004), Carracedo (1996) Azuela (2010) Zubiria (2006), Gagné (2009), Martínez T & Guirado (2010), coinciden en señalar que el talento es el dominio que tiene una persona en un área específica, destacando una notable distinción entre los conceptos de dotación, genio, precoz, excep-

cional, altas habilidades y por supuesto, talento. La claridad epistemológica hace posible que esta investigación se centre en la denominación de Talento, priorizando como unidad muestral estudiantes de básica primaria.

Se resalta en la clarificación conceptual del término de talento, los aportes de Gagné (2009) quien a través del modelo diferenciado de dotación y talento creó la distinción entre dotación y talento. Para el autor, talento designa el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimiento y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad que están o han estado activo en ese campo (p.1)

Sin embargo Gagné (2009) destaca: Existen tres características que tanto el concepto de dotación como talento comparten, por lo tanto alude que es ahí donde radica la confusión en el manejo de la significación de los términos; al referirse a las características señala las siguientes:

- Ambos se refieren a capacidades humanas.
- Ambos son normativos, en el sentido de que los individuos difieren de la norma o promedio y
- Ambos grupos de individuos son “no normales” debido a conductas destacadas

Existe otro elemento que genera la discusión y se sintetiza a través de la siguiente pregunta: ¿El talento nace o se desarrolla? Zubiria (2006) al respecto conceptúa: “el talento no

lo explican solo los genes, no solo los factores ambientales, ni solo la personalidad, sino la confluencia de factores genéticos, psicológicos y sociales que moldean su desarrollo, no cada factor por parte” (p.38); por lo tanto, la motivación y el interés del niño y/o niña como elementos psicológicos juegan un papel fundamental; la familia y la escuela se constituyen en un soporte valioso para el desarrollo del talento de los estudiantes.

¿Cuáles fueron los modelos de talento y dotación que tributaron a la investigación?

El nodo de triangulación lo constituye el Modelo de Feldhusen, el Modelo de Componentes Cognitivo y el Modelo de las Inteligencias Múltiples, ya que estos se relacionan con el tipo de proceso formativo que demanda el estudiante talentoso.

Los elementos característicos de estos modelos que le tributan a la investigación se explican, teniendo en cuenta que para la misma, es importante resaltar el componente pedagógico, en consecuencia, no es relevante la medición del cociente intelectual; en este caso, los tres modelos dejan de lado esta variable.

El Modelo Feldhusen enfatiza en la capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación, talento personal en las áreas académico-intelectual; artístico-creativo; propone la teoría explicativa que influyen en el desarrollo del talento: habilidad intuitiva-creativas, conocimiento funcional básico, habilidades metacognitivas y creatividad, experiencias sociales, experiencias hogar/familia, experiencias

escolares, motivación actual y estilos de aprendizajes, aptitudes emergentes, capacidades, inteligencia, precocidad y capacidades determinadas genéticamente. El modelo de las Inteligencias Múltiples propone siete inteligencias, las cuales al desarrollarse en el sujeto, expresan un área de dominio fortaleciendo el liderazgo del que la posee.

Estas siete formas de inteligencia son: inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-cinética, intrapersonal e interpersonal. Y por último, el modelo de componentes cognitivo representado entre otros por Sternberg, quien señala que un talentoso es aquel que muestra una capacidad para encontrar soluciones nuevas ante un problema, tener inteligencia exitosa es pensar bien de tres maneras: analítica, creativa y práctica, la primera, hace falta para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas, la segunda, es para formular buenos problemas y buenas ideas y la última, es para usar las ideas y su análisis de una manera eficaz en la vida cotidiana.

Las tres miradas desde los diferentes modelos orientadores de la acción en esta investigación, plantean la emergencia de la construcción de un currículo que coadyuve al desarrollo del talento de los estudiantes de básica primaria. Este currículo considera los planteamientos de Correa (2004) cuando señala los fundamentos de un currículo dialógico y sistémico; esta concepción de la autora es traída al contexto de la investigación y desde el fundamento filosófico (p. 219). La educación

se sustenta en un contexto socio histórico y la formación de un estudiante es de cara a la realidad para que desde los procesos metacognitivos se reconozca a sí mismo, autovalorando sus potencialidades, la autonomía para la toma de decisiones ante la multiplicidad de situaciones que le plantea la vida cotidiana y es partir de su talento como podría enfrentar dignamente las mismas.

En lo atinente a lo pedagógico, la autora plantea una educación con las posibilidades de decantarse resignificarse y reconstruirse desde la perspectiva de la formación integral de los estudiantes, de la formación de los docentes, directivos y padres de familias, para actuar conjuntamente en el diseño del currículo alternativo que permita romper la hegemonía del aprendizaje de los estudiantes y asegurar el desarrollo del talento de los estudiantes desde la perspectiva de la transformación que demanda este tipo de estudiante, para lo cual requiere a su vez, la transformación del maestro, la escuela y la familia, y es posible que un tipo de currículo construido colectivamente y desde un perspectiva comprensiva de la condición humana compleja, logre la emancipación del acto pedagógico para el reconocimiento del talento como potencialidad que demanda la sociedad para lograr su desarrollo y posicionamiento en el concierto global.

En el ámbito de la didáctica, el currículo viabilizará la construcción de estrategias que dinamicen las estructuras de pensamiento superior para el desarrollo del talento de los estudiantes, dando origen a la potenciación de la imaginación y la creatividad .Se destaca el papel fundamental que juega

la familia, la coparticipación con la escuela para la creación de ambientes que favorezcan del desarrollo del talento en su multiplicidad de expresiones.

Lo dialógico se explica como la posibilidad de constituir el entramado de actuaciones de la comunidad educativa que desde la investigación deleve la práctica pedagógica de la escuela para la construcción de sentidos y significación de las potencialidades del estudiante.

El diálogo es el camino para desarrollar la relación horizontal ente maestro y estudiante, el dialogo se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el dialogo comunica. Y cuando el diálogo se ligan así, con los elementos anteriores uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (Freire, 2007, p. 104)

En la concepción sociológica de acuerdo con Correa (2004) se piensa en un currículo que desde las actuaciones de los miembros de la comunidad educativa, se geste la reflexión, la crítica y la acción emancipadora para la transformación del currículo que a su vez tenga en cuenta las necesidades e intereses del contexto y las características de los estudiantes(p. 230).

En la línea de lo dialógico y lo dialéctico, en lo atinente a la construcción curricular, Grundy (1994) expresa:

Promueve la praxis, quiere decir que el currículo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la re-

flexión, se constituirá en un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso; esta praxis tiene lugar en el mundo real(p. 160).

El mundo real tiene ver con la presencia del estudiante y su contexto. En el aula de clase está presente un ser humano que tiene consigo unas condiciones biológicas, sociales, culturales, psicológicas, históricas, entre otras, que hacen parte de su constitución como tal, en consecuencia, la escuela y el maestro (a) en interacción con el estudiante a través del dialogo horizontal, devela tales referentes para articularlos a la construcción significativa del currículo.

Freire (2001) recrea la concepción de individuo planteando: el individuo, de quien depende lo social, es el sujeto de la historia, por eso, cuanto mejor trabaje la educación a los individuos, cuanto mejor haga de su corazón un corazón sano, amoroso, tanto más el individuo, lleno de belleza, hará que el mundo feo se vuelva bonito(p. 39)

Es por ello, que la enseñanza debe respetar las condiciones inherentes a la naturaleza del ser humano, la intervención del maestro en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los estudiantes y el conocimiento de modo que, se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes, la vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados (Gimeno & Pérez, 1995, p. 99)

Cada una de las miradas propuestas desde esta concepción del currículo pertinente ha servido de orientación para la construcción de la nueva dinámica curricular la cual apuntará al campo de la pertinencia y de la calidad, provocando el reconocimiento del estudiante como un ser multidimensional a los que la escuela, la familia y la sociedad, deben responder en la misma concepción.

La investigación planteó un entretejido epistemológico, teórico y metodológico a partir del cual se hace posible reflexionar críticamente acerca de las implicaciones socio-pedagógicas que la caracteriza con el compromiso de generar condiciones emancipadoras que religuen las prácticas pedagógicas de los docentes con las necesidades formativas de los estudiantes, y de esa manera, su desarrollo sea consecuente con los derechos de participación en la construcción del proyecto de nación que se requiere, de tal forma, que la sociedad sea más equitativa, justa e incluyente en el contexto de la verdadera globalización de los derechos de todos los pueblos a participar activamente en la universalización del conocimiento.

El enfoque histórico cultural de Lev Vygotsky, la teoría crítica, el enfoque dialógico, dialéctico-holístico, el paradigma investigativo socio-crítico y la perspectiva compleja del conocimiento, son las orientaciones científicas desde las ciencias sociales y pedagógicas que sirven de faro orientador para la observación, comprensión y explicación de los diferentes aspectos que coadyuvan el entramado de la investigación.

El enfoque histórico-cultural es la perspectiva científica que posibilita el reconocimiento del estudiante como sujeto dialéctico caracterizado por condiciones sociales, históricas y culturales, que de una u otra manera, permean sus comportamientos y explica porque son únicos, diferentes a todos, manifestando condiciones sociales, biológicas, psíquicas, físicas, volitivas afectivas, distintas, provocando en el seno de las sociedades la diversidad de personalidades, de la que la escuela no debe sustraerse generando de esta manera, condiciones de exclusión al ignorar tales situaciones, razón de ser de la investigación.

La concepción de sujeto es el derivado de la práctica social y producto de la historia social, esta afirmación implica el papel activo, constructivo de las estructuras del sujeto en la elaboración del conocimiento , tal como lo afirma Castaño Arias (2000), por ello, la escuela asume un estudiante protagonista de la construcción de su historia a partir de su práctica social(p. 93), pero también un maestro que planifica las actividades y las tareas para activar las estructuras mentales del estudiante para su potenciación.

El sujeto cognoscente en sus acciones inmediatas, la percepción que elabora del mundo y la acomodación que hace, depende de aquello que es capaz de hacer por si solo pero también de lo que puede construir con la orientación de los maestros, la familia, los amigos y con aquellos que interactúan con él; he aquí el enlace de la investigación con esta teoría, porque la escuela tiene el soporte epistemológico para cautivar la potencialización de las habilidades cognitivas, so-

ciales, estéticas, científicas y deportivas, para la afinación del talento de los estudiantes.

La didáctica reconoce desde el enfoque histórico-cultural el planteamiento de la teoría de la zona de desarrollo próximo como el punto de equilibrio para estimular el nivel evolutivo real y el de desarrollo potencial del estudiante y de esa manera, el nuevo conocimiento que surja, se constituirá en el desafío provocador de la transformación de la práctica pedagógica del maestro y el talento en los estudiantes.

Lo anterior, implica que el maestro debe comprender, significar y dejar fluir aquello que corresponde a las funciones mentales que derivan de las capacidades propias del estudiante y lo nuevo que pueda incorporar desde los referentes y contextos promovidos por el maestro en el aprendizaje. Por su parte, García (2001) propone que se piense en tres formas en las que el maestro puede actuar:

Los maestros deben “repensar” la manera en que trabaja y reconocer la importancia de las diferencias individuales para comprender a cada estudiante en sus potencialidades particulares.

Hay que transformar la evaluación del aprendizaje, porque hay que preocuparse por las habilidades de intercambio social para resolver problemas.

Planear con cuidado las experiencias sociales y culturales a las que se va a exponer el estudiante (p. 20)

La teoría crítica concibe la escuela como:

El terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia, la vida escolar es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clases difieren a como se definen y comprenden las experiencias y las prácticas” (McLaren, 2005, p. 290).

Esta investigación provocará la desestructuración cognitiva y actitudinal de las concepciones aprendidas por la tradición educativa en los administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia, en lo que se refiere a la práctica pedagógica y concebir la transformación como la necesidad de aproximarnos a la racionalidad crítica requerida en estos momentos de crisis.

Por tanto, Martínez Miguelez (2008) señala que el esfuerzo humano más grande que se le presenta a nuestra mente es el de trabajar cambiando todo su aparato conceptual, es decir, el jugar cambiando las reglas del juego cognoscitivo (p.15). De ahí la gran resistencia en buena fe para hacerlo.

Este enfoque de la teoría crítica, reconoce al estudiante como sujeto activo política y moralmente, como un ser humano de saberes y experiencias que necesita ser escuchado para establecer el diálogo en el aula de clase, con necesidades, intereses y motivaciones distintas, habidos de actuaciones propias donde se vean representados. El maestro sujeto que recrea los escenarios para atender las necesidades e intereses de los estudiantes, crea las oportunidades y las posibilidades para

comprender los saberes y experiencias de los mismos y utilizarlos creativamente, estar atento a la polifonía de sus propias voces para significar el lenguaje expresado y hacer de los escenarios y la didáctica posibilidades para la construcción de un ser digno y productivo para una sociedad.

El currículo como la posibilidad educativa de transformarse desde la reflexión y la crítica de sus actores a partir de la práctica de una tradición educativa impregnada por la escuela positivista la cual se ha caracterizado por la rutina de una experiencia pedagógica en donde las aulas de clases parecen jaulas provocadoras de aburrimientos en los estudiantes, el encerramiento y la perpetuación de seres humanos instrumentalizados, Bixio (2008) plantea:

Que el aburrimiento escolar reconoce raíces mucho más profundas y complejas. Es un indicador de la caída del poder instituyente de la escuela, de su desvalorización social, de la crisis por la que atraviesan los currículos escolares a la hora de intentar competir con la avasallante información que circula por las redes mediáticas (p. 21)

Por lo tanto, desde la investigación se asumió la responsabilidad de construir de un currículo inclusivo que defienda los derechos a la equidad y a la justicia de un estudiante históricamente ignorado desde el paradigma tradicional por el que transita la escuela, negando las diferencias que lo estructuran psíquica, social, cultural y biológicamente, entre otras dimensiones, constituyéndolo en un ser único e inacabado, Correa De Molina (2009, p. 54) plantea: un currículo que abogue por

la inclusión, busca crear una comunidad que acoja las diferencias y las utilice entre los niños y niñas como elementos para la formación integral.

Amadio (2008) muestra que en las referencias a planes nacionales de largo alcance, como por ejemplo, planes sectoriales quinquenales o decenales o planes nacionales, al horizonte 2021, son pocos los informes en donde se señala la existencia de planes o programas específicos en materia de inclusión educativa en un sentido amplio en los países de América Latina (p. 6).

Se plantea el reto de saltar el muro establecido por la escuela tradicional y visionar una institución educativa que hace lectura de los requerimientos de la nueva ciencia, una escuela que defina un nuevo estudiante que se encuentra en el entramado de la información, que navega por el mundo entero y un nuevo maestro, que construya la articulación propicia entre inteligencia y afectividad, como también, se defina una educación que establezca el trabajo en equipos sinérgicos para el logro de metas, donde la comunidad educativa se sumerge en una dialogicidad que enriquezca y favorezca positivamente la transformación de los seres humanos y de la escuela (Martínez Miguelez 2009, p. 212).

Es por ello, imperioso, repensar la escuela y su práctica, porque es la única forma de significar al mundo y su transformación, ella, tiene que creer en sus posibilidades para descubrir el potencial de sus educandos y a la par con la familia, crear las condiciones y los escenarios para tal desarrollo y en

donde la inteligencia y el talento, se conviertan en los campos de acción de esta investigación para la transformación del sujeto histórico que demanda la sociedad actual.

El enfoque dialógico articulado con el enfoque dialéctico-sistémico, propuestas de Correa (2004) y De Zayas (2004), se constituyen en el entramado epistemológico para sustentar la construcción de un currículo pertinente que tenga en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes, como también sus potencialidades dependiendo del campo de acción de cada individuo.

Se asume en esta investigación como referente del enfoque dialógico propuesto por Correa (2004), los elementos de la interacción y lo dialógico para posicionar asertivamente el componente de la comunicación, el cual se constituye en una parte inseparable de la existencia social y un medio de formación y funcionamiento de la conciencia tanto individual como social (p.190). Los actores educativos posibilitarán la construcción de un currículo a partir de la interacción de las subjetividades, para propiciar la transformación y articulación de lo que cada sujeto es desde su esencia de ser, en un contexto social.

El concepto de formación integral es un componente pedagógico que consolida la construcción del currículo señalado mediante la significación de la interacción dialéctica del sujeto y la subjetividad, con la esfera de la vida, la relación intersubjetiva con ella y con su familia y la escuela y el medio social cultural; la formación integral involucra todos aquellos

aspectos que contribuyen a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, afinando su sensibilidad mediante el desarrollo de sus múltiples potencialidades en el marco de sus interacciones sociales, Orozco Silva (1999) plantea, que la concepción de la educación integral establece un abordaje del sujeto totalizador centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación(p. 27).

De igual manera, el enfoque dialéctico propuesto por De Zayas (2004) visiona el papel de la escuela en la formación de los sujetos y recrea una de las leyes de la didáctica: Escuela en la Vida, a partir de la cual se busca formar al sujeto para la vida en correspondencia con la sociedad. El autor propone la integración sistemática y multifacética de la escuela productiva a la práctica social (p: 201) y este elemento potencia la concepción y construcción del currículo y la didáctica.

Este planteamiento viabiliza en la investigación reflexionar sobre el papel actual de la escuela ¿Qué hacen los maestros desde la didáctica? ¿Este es el camino de la educación que demanda el sujeto? Comprendiendo los aportes del enfoque dialéctico, se dinamiza de acuerdo a los elementos que subyacen en la sociedad y en el conocimiento, para la formación de un ser humano dinámico e histórico, con posibilidades de interactuar con su yo, con sus pares, con los demás y con las exigencias actuales de la sociedad del conocimiento y con el Planeta Tierra.

Con base en lo anterior, es pertinente considerar la construcción de un currículo que evidencie un ser humano contextualizado con los desarrollos científicos y tecnológicos, comprometido con su propia transformación y de la sociedad donde interactúa, capaz de articular en su cotidianidad lo individual con lo colectivo, religando la sabiduría ancestral con lo científico en un acto de verdadera inclusión; pero para lograr esto se requiere de una escuela de cara a la realidad, que desarrolle celeridad en los procesos de traducción de su realidad educativa y gestar el cambio a través de la participación emancipada de sus actores.

El enfoque investigativo socio-crítico se presenta como la posibilidad epistemológica y metodológica para deliberar las acciones de los actores a partir de una interacción más humana para la transformación de la escuela, teniendo en cuenta los estados ideológicos de los mismos y en donde la resignificación del currículo se convierte en una necesidad expedita para potenciar el talento de los estudiantes en los campos en el que éste se manifieste, teniendo en cuenta la comunicación y las relaciones intra-interpersonales.

La perspectiva compleja del problema de investigación que nos ocupa, se concibe como un desafío que nos permite avanzar hacia otra vía en el entramado epistemológico, teórico metodológico del talento en el proceso educativo:

El reconocimiento del sujeto precisa de una reorganización conceptual que rompa con el principio determinista clásico tal como se utiliza aún en las ciencias humanas. Es evidente que en el marco de una educación conductista es imposible concebir un sujeto. Por lo tanto, se hace necesario una recons-

trucción, donde las nociones de autonomía/dependencia, individualidad/colectividad y la concepción de bucle recursivo en la que somos al mismo tiempo, el producto y el productor. También es necesario entender el sujeto en el espectro de las contradicciones, de allí su visión dialéctica, hay que concebirlo en la unidad y la pluralidad de caracteres y de potencialidades. Por ello, en una educación centrada en el paradigma científico positivista, se niega la existencia del sujeto multidimensional. Por tal razón, se requiere avanzar hacia una concepción compleja del sujeto (Morín, 1999, p. 140)

Desde la perspectiva compleja, se busca reconocer la perspectiva multidimensional del sujeto estudiante talentoso y lograr su visibilización a partir del currículo, orientando un tipo de práctica consecuente con esta concepción.

## CONCLUSIÓN

Me permito a través de la disertación expuesta, indicar las siguientes conclusiones:

- Desmitificar el concepto de calidad, porque tan importante es sistematizar la práctica educativa, pero relevante es disponer de una actitud crítica, proactiva y transformadora que posibilite la construcción de nuevos paisajes educativos.
- Que los actores educativos participen activa y creativamente de la dinámica curricular.
- Que los proyectos educativos generen la autonomía, pertinencia y calidad educativa tan reclamada por el país colombiano.

- Que se construyan coherentemente los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos del proyecto educativo institucional a partir de la contextualización de los sujetos y objetos de aprendizajes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Massimo, A. (2009). La educación inclusiva en América Latina: un análisis exploratorio de los informes nacionales presentados a la conferencia internacional de educación de 2008. En *Reunión Regional "Educación Inclusiva en América Latina: Identificar y analizar los avances y los desafíos pendientes*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO-Oficina Internacional de Educación.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (eds). (2004). *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Trineo S.A.
- Bixio, C. (2008). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Limusa.
- Castaño, C. (2000). *Teoría del conocimiento una aproximación dialéctica*. Colombia: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. ISBN: 978-958-96606-1-4
- Correa, C. (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Correa, C. (2009). *Currículo, inclusividad y cultura de la certificación*. Barranquilla, Colombia: La Mancha del Quijote.
- De Zubiría, M. (2006a). *Psicología del Talento y la Creatividad*. Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (2da ed). España: Narcea S.A. de Ediciones.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, C. (2006). *Comunidades de aprendizajes, transformar la educación*. (6ta ed). España: Graó.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. (53 ed). México: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. (5ta ed). México: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. (11 ed). México: Siglo Veintiuno.
- Gagné, F. (2009). *Construyendo talento a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0*. Recuperado de: [http://www.eurotalent.org/MDDT\\_2.0\\_SP\\_overview.pdf](http://www.eurotalent.org/MDDT_2.0_SP_overview.pdf)
- García, E. (2001). *Vigostki. La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. (2da ed). Madrid: Morata.
- Magendzo, K.A. y Donoso, P. (eds). (2000). *“Cuando a uno lo molestan...”: Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Martínez, M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación, reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona, España: Anthropos.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación*. Colombia. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Presidente de la República de Colombia. (1996). *Decreto 2082, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Colombia. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2009, febrero 9). *Decreto 366, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva*. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo veintiuno.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Vallejo-Gómez, M. (trad). Medellín, Colombia: Santillana-UNESCO. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)
- Orozco, L. (1999). *La formación integral, mito y realidad*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Ricci, G. (1998, nov). *Adaptaciones curriculares*. En *Revista Ensayos y Experiencias*, (26). Argentina: Novedades Educativas. ISSN 0328-3526.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Sternberg, R. (1997). *Estilos de pensamiento*. España: Paidós.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago, Chile: Impreso por Archivos Industriales y Promocionales Ltda. ISBN: 956-8302-15.
- Villarini, Á.R. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Puerto Rico: Biblioteca del pensamiento crítico.

**Cómo citar este artículo:**

Molina Correa, M., & Sepulveda Molina, E. (2018). Didáctica emergente e inclusión social de los estudiantes talentosos. En S. P. Silva Ahumada, A. J. Estrada Castro, R. E. Sandoval Barros, C. Montañés Torres, J. Clavijo Cruz, J. E. Archila Guio, . . . A. E. Serrano Rodríguez, C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (págs. 127-166). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

# Inclusión educativa en básica primaria de niños y niñas con epilepsia: una mirada al estigma social\*

---

Fabián Fragozo Hani<sup>1</sup>,

Cecilia Correa de Molina<sup>2</sup>

## RESUMEN

A lo largo de la historia la epilepsia se ha visto rodeada por la superstición y el estigma y puede aparecer a cualquier edad, raza, sexo y clase social y limita el desarrollo humano de los individuos afectados. El estigma tiene implicaciones antropológicas y psicológicas fuertes, que pueden ser intervenidas para que las personas con epilepsia logren una mejor calidad de vida. Sería Hipócrates quien anunciase el cerebro como origen de la enfermedad, y hasta mediados del siglo XIX pocos serían los que creyesen. Hasta entonces perduraban ideas de estar poseídos, endemoniados, ser peligrosos... prejuicios que en ocasiones siguen perdurando hoy en día. Se analiza la forma en que los epilépticos y sus familiares contribuyen a la perpetuación de esa situación y la diferencia entre límites objetivos y limitaciones subjetivas en la superación de cualquier enfermedad o trastorno.

La inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den coberturas a un derecho tan fundamental con olvidado para muchos excluidos del planeta. El derecho a una educación de calidad, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender

---

\* Capitulo del libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Redeluc).

1 Neurólogo, Epileptólogo, Somnólogo. Doctorando en Ciencias de la Educación, ffragozo1965@gmail.com

2

## INTRODUCCIÓN

La epilepsia es uno de los desórdenes más comunes que afectan a la humanidad y, sin embargo se ignoran muchos de sus aspectos.

La epilepsia como problema de salud pública se define como una afección de etiología diversa caracterizadas por crisis recurrentes y no provocadas debidas a descargas excesivas de neuronas cerebrales. A su vez pueden o no comprometer áreas que tienen que ver con la cognición y que va en detrimento de su calidad de vida y la educación. La carga particular que representa esta condición se debe por una parte a los peligros físicos de la epilepsia, resultante de la imprevisibilidad de las posibles consecuencias debido a las crisis, como también a las inevitables alteraciones cognitivas de los fármacos que se utilizan para prevenir las crisis.

## DESARROLLO

“Es mas fácil construir niños fuertes que reparar adultos rotos”

**Frederick Douglas**

La epilepsia es una enfermedad cerebral crónica que afecta a personas de todos los países. Los últimos datos publicados apuntan a que en el mundo hay 50 millones de afectados por esta patología (OMS 2009).

La prevalencia de los trastornos conductuales entre los niños epilépticos es 4.7 veces mayor que en los niños sanos. Actualmente en el plano mundial y nacional existen estudios sobre

deterioro cognitivo en niños con epilepsia, sin embargo, muy pocos tocan específicamente la temática de los factores de riesgo que pueden ser intervenidos en dicha población, con el fin, de mejorar la calidad de vida a futuro.

La etapa infantil es un tiempo muy importante para que las conexiones del cerebro nos permitan adquirir nuevos aprendizajes, por lo tanto, la aparición de alguno de los diferentes tipos de epilepsia infantil puede alterar y comprometer los procesos cognitivos, lo que desencadenará que el pequeño pueda llegar a presentar problemas de aprendizaje, fracaso escolar y/o conductas inadaptadas en el entorno.

Las quejas más frecuentes en relación con los niños con epilepsia y las dificultades del aprendizaje, son lentitud, la falta de atención, las dificultades de concentración, la memoria, la comprensión y la torpeza motora. Todas estas reclamaciones pueden estar relacionadas con diversos trastornos cognitivos. Se necesita hacer un análisis interdisciplinar (neurólogos, psicólogos, epileptólogos) para que el niño sea consciente de lo que padece o del tratamiento que debe seguir para que estos factores no vayan a influir en la psicología de ese chico, por eso es importante no fijarnos solo en el control de la crisis:

La mayoría de los niños con diagnóstico de epilepsia tienen una inteligencia y personalidad normal. Sin embargo, debe anotarse que en escolares con epilepsias parciales benignas o ausencias, la alteración breve del estado de conciencia afecta el nivel de desempeño académico. Varios factores influyen en el aspecto cognoscitivo del paciente con epilepsia como

degeneración cerebral progresiva, lesiones cerebrales focales, síndromes epilépticos benignos de la infancia que no deterioran la cognición del infante sino el desempeño académico (Deonna, 1995).

Las crisis repetitivas y/o de larga duración producen lesión anatómica por hipoxia tisular, acidosis láctica, excesiva liberación de aminoácidos excito-tóxicos. Las descargas cerebrales epilépticas, la supresión postictal y la disfunción sostenida tienen efectos deletéreos sobre la cognición. (Lesser RP et al, 1986)

Muchos aspectos afectivos y del entorno familiar y social del niño con epilepsia inciden sobre su aprendizaje. El ser humano integral requiere de condiciones ambientales óptimas para el desarrollo de todas sus capacidades sin embargo, limitaciones de orden social y económico afectan el cumplimiento de dicha premisa. Trastornos afectivos asociados a epilepsia como baja auto estima y depresión, también actuaran negativamente sobre el desempeño cognoscitivo del paciente.

No obstante, siempre se debe tener en cuenta que cada niño es un mundo y no todos los casos de epilepsia van a cursar con estas dificultades; podrá ser un niño sin ningún tipo de problema, ni cognitivo ni emocional, o puede presentar diferentes tipos de alteraciones como consecuencias de las crisis.

Existen tres factores principales que hacen que los niños que tienen epilepsia vean más comprometidas su rendimiento cognitivo: las consecuencias que vienen derivadas de la propia epilepsia, las alteraciones que podían existir antes de la apari-

ción de las crisis epilépticas y los posibles efectos secundarios producidos por la medicación.

La realidad actual por la que atraviesa la educación básica en Colombia, varía según localización geográfica, estructura socio cultural, que según estadísticas reales y actualizadas, se han estancado por diversos motivos operacionales y de poca visión transdisciplinar que no han estructurado y visualizado desde hace varias décadas la posibilidad de permitir ser un educador complejo que transmita seguridad, actualización y transdisciplinariedad para así poder ayudar a niños de educación básica a no ser estigmatizados con esta enfermedad y no permitirles el ausentarse de la educación.

Desde siglos anteriores se viene evidenciando la estigmatización de niños con epilepsia desde la infancia hasta la adultez, pero el nivel socio cultural de padres y docentes de básica, no logran la conceptualización adecuada de cómo poder analizar y superar esta problemática hasta los tiempos actuales.

El trastorno cognitivo secundario a la epilepsia en niños, sugiere mitos desde siglos anteriores que se han venido dilucidando en la medida que la medicina moderna avanza rápidamente.

Las personas estigmatizadas son enviadas al ostracismo, devaluadas, rechazadas y vilipendiadas. Experimentan discriminación, insultos, ataques e incluso asesinatos, y aquellos que se perciben a sí mismos como miembros de un grupo estigmatizado (lo sean o no), experimentan estrés psicológico (Heatherton, et al., 2000).

Desde la perspectiva de las personas estigmatizadoras, la estigmatización provoca su deshumanización, la amenaza y aversión al otro y la despersonalización de los demás a través de caricaturas estereotipadas. Por lo que se debe impulsar el desarrollo de actividades educativas en pro de lograr la no estigmatización de los niños con epilepsia, utilizar elementos didácticos para la enseñanza a docentes, niños con epilepsia y sus familiares, identificar las fallas de comunicación transdisciplinar docente-alumno-padres de familia, para poner de manifiesto alternativas de cambio para la no estigmatización de niños que sufren de epilepsia.

Estigmatizar a los demás teóricamente serviría a estas personas para mejorar su autoestima mediante la comparación a la baja, comparándose con otras personas que parecen menos afortunadas y mejorar así su bienestar mediante el desprecio a los demás.

Hoy nos queda claro que las fallas de la escuela van desde el autoritarismo, el centralismo y la idea obtusa de que su principal función es transmitir conocimientos, preguntas y respuestas correctas, más que asegurar la comprensión y aplicación o uso activo del conocimiento. El concepto de aprendizaje se genera desde la raíz del ideal educativo, lo obvio necesita ser reiterado: No puede haber educación sin aprendizaje. Aprendizaje es la condición necesaria, empero tal vez no suficiente, de todo proceso educativo (Cerezo, 2007).

Los ítems de la posibilidad estigmatizante de la epilepsia son complejos e interactivos. Por un lado está la constitución

epiléptica condicionante de la enfermedad. Se sabe que para que se produzca la epilepsia, caracterizada por la existencia de fenómenos críticos de diversa fenomenología, es preciso que concurren tres factores: una base genética sobre la que desarrollar la peculiar forma de expresión de la enfermedad en forma de crisis (descarga excesiva de ciertas zonas del cerebro), una noxa neurológica de diversa etiología (traumatismos, encefalitis, anoxia neonatal, malformación, etc.) que pone en marcha la enfermedad y un precipitante de las crisis. La compleja interacción entre constitución previa, genéticamente determinada y los daños neurológicos que a partir de ella ponen en marcha la enfermedad, determinan posibles deficiencias neuropsicológicas amplias o incapacidad para algunos trabajos o para relaciones sociales constructivas y normales. A ello se añadirá el posible peligro que determinadas crisis entraña para el enfermo o sus semejantes.

La relación de la epilepsia con las dificultades en el aprendizaje es una preocupación constante en la clínica neurológica y en la psicología, así como para los familiares de los enfermos (Dodrill CB, Clemmons, 1984). Si se tiene en cuenta que la epilepsia aparece mayormente en la infancia es necesario que se le dé importancia a la situación intelectual de cada niño al realizar el diagnóstico y el pronóstico en cada caso (O'Donohoe, 1982).

## **ANTECEDENTES EN EL MUNDO**

En septiembre de 2000 se reunió el primer Congreso Latinoamericano de Epilepsia en Santiago de Chile. Allí se firmó entre

todos los capítulos LATINOAMERICANOS de la Liga Internacional contra la Epilepsia la Declaración de Santiago, en la que se pide a todos los gobiernos hacer leyes que protejan las personas con epilepsia, dándoles sus derechos humanos. Estaba implícito evitar la discriminación y la estigmatización, a más de los derechos humanos que les pertenecen.

Se declaró además, día Latinoamericano de la Epilepsia el 16 de septiembre. (Declaración de Santiago de 2000).

En Colombia, se aprobó la ley antidiscriminatoria y de protección, “Por la cual se establece medidas especiales de protección para las personas que padecen epilepsia, se dictan principios y lineamientos para su atención integral”. (Ley 1414 de 2010).

La ley 1414 de 2010 sancionada por el Congreso de la República de Colombia, cuyos aspectos fundamentales van encaminados a condenar la discriminación y estigmatización, vela por la atención médica integral, augura la educación y el tratamiento, proporciona el diagnóstico completo, afronta las causas para prevenirlas, protege a la persona con epilepsia en el trabajo, lo acompaña toda la vida.

Hasta el momento se aprecia en gran parte de las instituciones educativas, salud y laborales, que esta ley se cumple parcialmente debido a la gran estigmatización que a ella le compete.

Las necesidades educativas actuales llevan a identificar las diversas prácticas que lleven a la inclusión dentro de los centros educativos para la no estigmatización de niños con epilepsia.

¿Cuál es el fondo de la cuestión que nos ocupa? La respuesta más sencilla y directa sería que si nos motiva la tarea de construir un sistema educativo más inclusivo, lo hacemos con el objeto de intentar frenar y cambiar la orientación de unas sociedades en la que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos (y a países enteros) a vivir su vida por debajo de los niveles de ello su propio rol de ciudadanos (Etxebarria 2002).

Los niños con epilepsia y trastornos cognitivos se convierten en una población que amerita ser tenida en cuenta de forma especial dentro del proceso de inclusión educativa, ya que aquellos niños con mayor alteración, deberían ser tratados de manera especial con el fin de no retardar sus estudios.

Los invito a reflexionar sobre la posibilidad de la no estigmatización de la epilepsia y continuar día tras día a la tarea de poder ayudar a niños que padecen epilepsia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akhutina, T.V. (1999). Aproximación neuropsicológica hacia el diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje. En E.D. Xomskaya (Ed.) *Compilación sobre neuropsicología*, pp. 453-455. Moscú: Sociedad Psicológica Rusa.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5th ed). United States: American Psychiatric Association.
- Cerezo, H. (2007, jul-dic). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*,

- 4(7). México. Recuperado de: <https://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Comisión de asuntos Latinoamericanos de la Liga Internacional contra la Epilepsia (ILAE), International Bureau for Epilepsy (IBE), OPS/OMS y UNICEF. (2000, septiembre 9). Declaración Latinoamericana contra la Epilepsia. Santiago de Chile. Recuperado de: [https://www.who.int/mental\\_health/neurology/epilepsy/latin\\_american\\_declaration\\_2000\\_spanish.pdf?ua=1](https://www.who.int/mental_health/neurology/epilepsy/latin_american_declaration_2000_spanish.pdf?ua=1)
- Congreso de la República de Colombia. (2010, noviembre 11). *Ley 1414, por la cual se establecen medidas especiales de protección para las personas que padecen epilepsia, se dictan los principios y lineamientos para su atención integral*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/ley-1414-2010.pdf>
- Deonna, T. (1995). Cognitive behavioral disturbances as epileptic manifestation in children. An overview. *Seminar Pediatr Neurol*, 4, 254-60.
- Dodrill, C.B. & Clemmons, D. (1984). Use of neuropsychological tests to identify high school students with epilepsy who demonstrate inadequate performances in life. *J Consult Clin Psychol*, 52(4), 520.
- Epilepsy Avocacy Europe. (s.f.). *Vivir con Epilepsia*. Recuperado de: <https://vivirconepilepsia.es/el-parlamento-europeo-con-la-epilepsia/Ibidem>
- Etxabarría, X. (2002). Concepto y ejercicio de la ciudadanía. *Somos*, (2), 6-13.

- Lesser, R.P., Luders, H., Wyllie, E., Dinner, D.S. & Morris, H.H. (1986). Mental Deterioration in epilepsy. *Epilepsia*, 27(2)(suppl), S105-S123.
- Nath, V. (2011). Aesthetic and emotional labour through stigma: national identity management and racial abuse in offshored Indian call centres. *Work, Employment & Society*, 25(4), 709-725. doi: 10.1177/0950017011419726. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1022.2898&rep=rep1&type=pdf>
- O'Donohoe, N.V. (1982). Trastornos del aprendizaje en los niños con epilepsia, el síndrome de afasia adquirida. En *Epilepsias en la infancia, diagnóstico y tratamiento*, pp. 183-92. Barcelona: Ediciones Doyma.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2009). *Nota descriptiva N° 999*.
- Pawlik, P. & D'Ydewalle, G. (eds). (2006). *Psychological Concepts: An International Historical Perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2003). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil*. México: Universidad Autónoma de Puebla.

**Cómo citar este artículo:**

Fragozo Hani, F., & Correa de Molina, C. (2018). Inclusión educativa en básica primaria de niños y niñas con epilepsia: una mirada al estigma social. En S. P. Silva Ahumada, A. J. Estrada Castro, R. E. Sandoval Barros, C. Montañés Torres, J. Clavijo Cruz, J. E. Archila Guio, . . . A. E. Serrano Rodríguez, C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (págs. 167-177). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.



# La inclusión educativa de la primera infancia con diversidad funcional y los virajes generados por la comunidad\*

---

Arelis Elena Serrano Rodríguez<sup>1</sup>

## RESUMEN

La investigación, tiene como objetivo, proponer inter-disciplinariamente un conocimiento pedagógico que propicien una educación inclusiva. Esta se abordará desde el paradigma es histórico -hermenéutico; privilegiando la reflexión y la interpretación como el camino para comprender fenómenos sociales. Se trabajará con 4 instituciones de la costa Caribe (Colombia) en la cual se aplicarán instrumentos que están en construcción.

---

\* Capitulo del libro resultado de investigación. Producto colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Redeluc).

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Especial. Especialista en trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje. Magister en Educación. Docente de básica primaria, vinculada al magisterio del departamento de Bolívar (2001- 2017) Docente Medio Asociado medio tiempo de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (2009-2017). Líder institucional del Proyecto de Tutorías (2012-2017).

## CARACTERIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, las sociedades, experimenta una dicotomía en la que se pone de manifiesto la homogenización de la humanidad, en función de un prototipo de humano estandarizado, en yuxtaposición con la aceptación e interacción con la diversidad inherente a la condición humana, heterogeneidad que debe ser respetada y aceptada como punto de encuentro para la inclusión social; la cual es *comprendida como el ejercicio de los derechos, la participación la garantía que tiene todos los sujetos a ser tenidos en cuenta en las decisiones que les involucran* (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

Abordar la inclusión obedece a las necesidades que surgen como consecuencias de una sociedad tradicionalmente excluyente, donde se ha requerido de innumerables movimientos y declaraciones que ponen de manifiesto las desigualdades experimentadas por algunos grupos debido a su naturaleza biológica, social, económica y civil. En este caso las instituciones educativas; por el papel que cumplen en la sociedad, se constituyen en escenarios de legitimación o desvirtuación de las exclusiones y las inclusiones que se gestan ante las diversidades.

De acuerdo con los aportes de la literatura existente, y las estadísticas, respecto a las desigualdades en los contextos escolares, existen unos colectivos de alumnos, tradicional y mayormente excluidos, por sus características; es el caso particular de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapa-

cidad, cuya condición le ha otorgado etiquetas deficitarias y patogenizantes, obligándolos en un momento de la historia a educarse en un tipo de escuelas selectivas y homogeneizadas, denominadas escuelas especiales.

Posteriormente, ya en los años 80, luego del informe de Mary Warnock, se inicia en estados unidos un movimiento para la integración de estos alumnos en contextos más normalizados, liderados por Stainback, quien posteriormente se constituye en referente para que otros países también se comprometan con la integración. Este enfoque se constituyó en una posibilidad educativa menos segregadora, pero dado su reduccionismo al colectivo de estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales, se vuelve insuficiente y surge “la inclusión” en el contexto social, impactando directamente en lo educativo.

Este nuevo paradigma inclusivo, asume *la educación como un instrumento de promoción y desarrollo social y personal de todos los alumnos, no solo de los más capaces y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos puedan aprender y tiene que aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.*(Pujolás, 2004). Este paradigma, supone una escuela inclusiva, permeada por una comunidad inclusiva, la cual se constituye por talentos humanos valiosos como apoyos y acompañamientos a los estudiantes; estos apoyos, requieren con urgencia una escuela que los identifique, acoja e implemente tomando en consideración sus elementos, recursos, conocimientos, innovaciones, creatividad, metodolo-

gías; en síntesis todo lo que se constituya en aportes para garantizar la educación de todos los estudiantes, especialmente los tradicionalmente excluidos.

Si bien es cierto los organismos y comunidad académica tanto internacionales como nacionales y locales han realizado intentos que propicien la implementación de sistemas educativos inclusivos, dinamizados por una escuela inclusiva. Otro referente de la necesidades educativas existentes en los grupos minoritarios especialmente se revela en el documento denominado metas 2021, *“en el caso de la educación especial se aprecia una fuerte distancia entre la especificidad ,la relevancia y el espacio que se le asigna a la cuestión en las leyes y planes analizados, y las metas que efectivamente se fijan para este colectivo de alumnos”*(OEI, 2008).

Como una respuesta a los problemas educativos de estas poblaciones; en el contexto colombiano, se emana en 2009 el decreto 366, desde el cual se presentan las disposiciones para la prestación del servicio de apoyo pedagógico a estudiantes en condición de discapacidad y/o talentos excepcionales; decreto que se constituye en referente para la aproximación del sistema educativo a un enfoque inclusivo; sin embargo; la voluntad política débil, los trámites y requerimientos para la contratación de tales apoyos en las instituciones, desde las expresiones de los docentes y administrativos involucrados en la prestación de este servicio, es insuficiente, poco pertinente y en casos extremos ausente.

Sin ánimo de ser redundante, es importante aclarar que a pesar de lo propuesto por el Ministerio de Educación, aún existen grandes preocupaciones por el cumplimiento eficaz de los derechos, generando dificultad para garantizar el acceso y permanencia de la diversidad de estudiantes, que de acuerdo con las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) señalan que actualmente existen 2,9 millones de personas con discapacidad, quienes representan el 6,4% de la población. No obstante, la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, (ENDS)[1] menciona que esta cifra asciende al 7%, es decir, que más de tres millones de colombianos viven en esta condición. (Cubillos Prieto, Nicole)

Además, se informa que el 33% de estas personas entre 5 y 14 años y el 58,3% entre 15 y 19 años no asisten a la escuela y solo el 5,4% de los que estudian terminan el bachillerato “ (Cubillos Prieto, Nicole); en este caso se puede decir que el índice de personas en condición de discapacidad que han tenido la posibilidad de ingresar a la escuela es muy bajo, de tal forma se ve la necesidad de reiterar el tema del acceso y permanencia de este tipo de población en las distintas instituciones educativas teniendo en cuenta que como todos los seres humanos merecen ser respetados, aceptados y garantes del derecho a una educación de calidad y tener la oportunidad de ser partícipe en la sociedad en todos los aspectos.

En el ámbito regional se destacaron investigaciones y proyectos realizados con la universidad de Cartagena, denominado “Mas Inclusión Menos Barrera”, financiado por el departamento de Bolívar, durante el periodo 2016, donde se destaca la

casi inexistencia de equipos de apoyos pedagógicos y de personal idóneo para trabajar con tales poblaciones; así como la permeabilidad de una expectativa de apoyos desde el enfoque integrador. Además, expresan en su informe, la necesidad de realizar diagnósticos integrales de los estudiantes, de quien se presume podrían estar en esta condición, toda vez que esta es una función propia de profesionales de la salud (neuro-psicólogos, terapistas ocupacionales, fonoaudiólogos, etc) quienes prestan su servicio desde la dimensión clínica (CETICS, 2016)

Pero la situación en contextos locales, resulta más explicadora, desde el lugar de un funcionario público, quien expresa textualmente “existe un problema en el sistema educativo donde no se ve pronta solución, como por ejemplo la atención de los estudiantes en condiciones de discapacidad motora, cognitiva o sensorial, es decir, que padecen de sordera, dificultades de aprendizaje, baja visión, ceguera, entre otras limitaciones que deben ser atendidas” (Florez Dechamps, 2016)

Además esta funcionaria del equipo de poblaciones vulnerables del departamento de Cobertura de la Secretaría de Educación Distrital afirma que “*no todas las instituciones educativas del Distrito son inclusivas porque no están preparadas para atender a esta población, con la infraestructura que se necesita y el equipo de educadores especiales y demás profesionales*” (Florez Dechamps, 2016) .

También mencionó que “*en este momento adolecen docentes nombrados que atiendan a la población con necesidades educativas especiales , puesto que quienes venían trabajando en*

*estas escuelas hace unos 18 años se han pensionado y no se pueden reemplazar porque el Ministerio de Educación estableció, en el Decreto 366 del 2009 que en adelante la contratación de estos servicios se hará a través de convenios con instituciones especializadas”; reconoce además que esta metodología no es eficiente: ya que no hay continuidad en los procesos porque la contratación no es permanente y finaliza afirmando que para que haya calidad se necesita permanencia de los docentes, hoy se contrata con una entidad y mañana con otra y así no puede funcionar bien.” (Florez Dechamps, 2016).*

En el marco de la literatura de América Latina y el Caribe, incluyendo Colombia, se realiza una mirada reduccionista de los profesionales que tradicionalmente hacían parte de los apoyos, desde el proceso de evaluación, diagnóstico y acompañamiento (en diversas modalidades), limitando solo su atención desde el componente médico, aun cuando en los perfiles de estos profesionales hay altos componentes sociales.

Otro elemento que ayuda a entender que hay un problema, es que desde la literatura revisada, en el marco de la comunidad educativa, los estudios, no reportan que se tomen como fuentes de información o se anuncien explícitamente como miembros de la comunidad educativa, por ejemplo: nutricionistas, carpinteros, artistas, líderes comunitarios, esteticistas, representantes de colectivos, empresarios, profesionales de las tecnologías, periodistas, abogados, ambientalistas, etc. quienes cercanos o distantes a las estructuras de la escuela, hacen parte de esta comunidad y podrían develarse desde sus imaginarios y roles algunos aportes que ayuden a entender y

proponer elementos que los miembros tradicionales no han contemplado.

En coherencia con lo anterior; es oportuno aclarar que desde esta investigación existe gran preocupación, porque la literatura, está consignada en términos de discapacidad y no desde la diversidad funcional, otorgándole a este grupo poblacional, mayor estigmatización, pues en los imaginarios colectivos aún persisten grandes mitos y estigmas asociados a la denominación de discapacidad; mientras que la denominación de diversidad funcional, le imprime a los sujetos diversos desde esta condición, menos barreras sociales, mayores oportunidades de participación, acceso y permanencia en los diferentes contextos de interacción.

Todo lo expresado anteriormente, se podría expresar de manera sintetizada, mediante la siguiente pregunta:

¿Qué virajes propicia la comunidad educativa, para la inclusión de estudiantes con diversidad funcional?

Responder la pregunta científica formulada anteriormente, surge asociado a las experiencias en los contextos de interacción laboral del investigador y de las revisiones de las disposiciones y acuerdos nacionales e internacionales que en materia de diversidad funcional, apoyos, y abordajes educativos, se adelantan.

Se considera que la puesta en marcha de esta investigación, se constituye en un aporte a la comunidad académica y al sistema educativo, toda vez que los antecedentes investigati-

vos dan cuenta de los aportes, modalidades y tipos de apoyos; sin embargo se han dejado de considerar los aportes de otros profesionales que hacen parte de la comunidad educativa, aun cuando no se mencionan dentro de los que tradicionalmente pertenecen a los equipos de apoyo. Además se han invisibilizado otros miembros de la comunidad educativa, que denominados por los investigadores como otros, no se atribuyen importancia en estos procesos. “Otros” en esta investigación deben ser identificados, visibilizados y explicitados, para poder posicionarlos; de tal manera que ante la ausencia de los profesionales de apoyo; o ante la existencia de profesionales que emiten diagnósticos desde el sistema de salud, sea posible retomar los estudios de caso (Propio del enfoque integrador) encontrando convergencias y divergencias, que ayuden a entender y proponer interdisciplinariamente, pero que no quede limitado a unas acciones aisladas o muy generales que terminan frecuentemente diluyéndose entre apoyos individuales ajustes a los elementos del currículo, beneficiando solo a un grupo de estudiantes.

Desde esta investigación se ha considerado indagar en fuentes que tradicionalmente no han estado consideradas explícitamente como parte de la comunidad educativa, pero que desde sus perfiles de desempeño en la sociedad; sus perfiles profesionales, sus concepciones y roles, podrían hacer parte de la construcción de propuestas inclusivas.

La visibilización de “Otros” le otorga originalidad a este estudio, toda vez que desde la revisión documental realizada en el marco de este estudio, se han tomado en consideración

como fuentes primarias a padres, estudiantes, administrativos, directivos, servicios varios de la institución y los profesionales mencionados en párrafos anteriores; pero no se ha tomado en consideración los artistas del contexto, los líderes cívicos, funcionarios de los medios de comunicación, técnicos o tecnólogos de la cosmetología y la belleza, empleados al servicio de la salud (Prevención, promoción y atención), deporte, participación, etc. Estos desde sus imaginarios y roles; visibilizarán conocimientos y prácticas nunca antes consideradas importantes; propiciando una mirada más amplia para el diseño de propuestas contextualizadas e inclusivas.

La pertinencia de este estudio, se puede considerar, por su alcance, que Constituye en una posibilidad y aporte a las metas 2021, específicamente la meta general segunda encaminada a lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación (SITEAL. UNESCO., 2010) considerándola educación como bien público, de fortalecimiento de los roles de líder, orientador y garante del Estado, de diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de atención a poblaciones que tradicionalmente han sido excluidas; toda vez que los niños niñas y adolescentes en condición de diversidad funcional, engrosan las estadísticas de grupos minoritarios excluidos y/o asociado a deserción estudiantil, en los distintos niveles.

En este sentido el aporte se haría particularmente meta específica 5 “Apoyar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y ayudas necesarias ; así también aporta a la meta general

tercera direccionada al aumento de la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo y a la a la meta general cuarta, en la que se contemplan metas específicas que buscan asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias; Otra de las metas que otorga la pertinencia a este estudio doctoral, es la meta específica 18 que busca garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades, ubicando aquí a los niños, niñas y jóvenes en condición de diversidad funcional.

Los Objetivos están orientados a:

- Develar los imaginarios que tienen los miembros de la comunidad educativa con relación a los procesos de inclusión educativa de niños, niñas, jóvenes con diversidad funcional.
- Describir los roles y abordajes asumidos por los miembros de la comunidad educativa, frente a las necesidades de los sujetos en condición de diversidad funcional.
- Identificar las posibilidades para un abordaje integral la diversidad funcional desde el lugar de la comunidad educativa.
- Se espera que la concreción de estos objetivos, contribuyan a la consolidación del objetivo general orientado a proponer interdisciplinariamente unas abstracciones pedagógicas que propicien una educación inclusiva.

## ESTADO DEL ARTE

Es importante anotar, que la educación inclusiva, se fundamenta en una actitud, un sistema de Valores, de Creencias; centrada en como apoyar las cualidades y necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito (Arnaiz, 2003). En otras palabras y tal como lo propone el Ministerio de Educación colombiano, se traduce en una cultura escolar inclusiva.

Estas posiciones son las ideales, para promover una cultura escolar inclusiva; que propende por el desarrollo transversal en su currículum de la aceptación a la diversidad y resolución de conflictos. Esta premisa se estudió, por Muñoz Quezada, quien en su estudio denominado: Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile aporta como conclusión, que “la participación, el desarrollo de reglas claras, la capacitación, la intervención oportuna frente a situaciones de conflicto, la prevención y apertura a la diversidad cultural, social y personal son aspectos que debieran estar incorporados en el proyecto educativo de toda escuela” (Muñoz Quezada, 2014). Estos aportes además imprimen compromisos a otras investigaciones que pretendan incursionar en este campo, para que tomen en consideración el proyecto Educativo institucional, que a su vez sería objeto de estudio, toda vez que en él se fundamentarían las bases para una cultura escolar inclusiva. Aunque no esté explícito en el producto de esta investigación, queda como incógnita ¿Cuál y como es la relación entre los sujetos-inte-

racciones-percepciones-Proyecto Educativo? En síntesis y con relación a este artículo, es posible, considerar que no son explícitas sus concepciones sobre cultura escolar inclusiva; sin embargo revela las características que la configuran con las respectivas oportunidades y barreras.

Cabe anotar que mucho antes de este estudio, ya se venían haciendo aportes significativos por autores nacionales, como es el caso de Dora Arroyave; quien inspirada en los aportes de otros investigadores, presenta un esbozo respecto a los sistemas de apoyo, implícitos y explícitos en una comunidad educativa; orienta sobre la importancia y dinamismo de la autoevaluación institucional, y aporta algunos interrogantes que se podrían constituir en referentes para el diseño de instrumentos de autoevaluación, con fines investigativos. En su documento titulado “Educación inclusiva. Desde un sistema de apoyo individual hacia un sistema de apoyo institucional, una perspectiva sistémica/otra forma de entender y asumir el apoyo” precisa un posible derrotero con 9 etapas para implementar una educación inclusiva, aunque deja la tarea de seguir indagando, puesto que no todos los contextos educativos cuentan con los apoyos o en algunos casos no se han identificado como apoyos.

En este mismo documento, deja explícito, que los proyectos personalizados entonces se acogen y traducen en posibles herramientas que estimulan la inclusividad educativa de los sujetos/alumnos que así lo requieran. Reiterando de esta manera, las de organizaciones temporo-espaciales y de pluralidades que se dan en la formas de interacción y agru-

pación diversificando el aprendizaje para los alumnos y posibilidades de enseñanza para que los docentes desarrollen los apoyos pedagógicos con los alumnos. (Arroyave, 2010). De acuerdo con este planteamiento los proyectos son el reflejo de una cultura, y políticas, que de manera sistémica se materializan y concretan en los distintos escenarios de aprendizaje y enseñanza desde el enfoque inclusivo; constituyéndose en posibles productos y también en contextos susceptibles de estudiar.

En este orden de ideas, y con miras al fortalecimiento de las prácticas inclusivas, se adelanta una investigación titulada “Los proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil” cuyos resultados expresan la existencia de diferentes tipos de agrupamientos y actividades en el desarrollo de los PT(Proyectos de Trabajo), favoreciendo a través de ellos la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje existentes en el aula y generando idénticas oportunidades de participación; se destaca la realización de una evaluación inclusiva, que parte de las ideas previas del alumnado y permite a la docente comprobar el grado de conocimiento de partida que tienen sobre el tema que han elegido trabajar. (Serrano, 2017). Este reciente aporte, se constituye en referente conceptual, para estructurar propuestas con primera infancia, aunque sus mayor aporte están en la manera como se utilizaron los instrumentos y los roles del docentes y otros miembros; y la manera como los imaginarios y el pensamiento homogeneizador, se constituyen en barreras para incluir la diversidad.

Otra gran y transversal categoría que se aspira estudiar es la diversidad funcional; tiene sus orígenes en el término *Discapacidad* ; que hacía referencia a los individuos poco capaces de valerse por sí mismo es decir con una condición de vida dependiente totalmente del cuidado y atención de otras personas que no están en condiciones de discapacidad. El término también alude a una condición negativa de la persona que lo hace diferente de lo normal, desde el punto de vista clínico una persona con déficit fisiológico que requiere atención rehabilitadora por ser enferma.

La discapacidad tratada como un modelo rehabilitador surge desde el proceso de “institucionalización” el cual las personas con discapacidad deben ser recluidas y atendidas en centros especiales, allí deben recibir una completa atención médica para su rehabilitación (Ferreira, 2010) evidenciando que tenían que ser separadas de la convivencia colectiva, provocando de tal manera un ambiente de marginación y exclusión social.

Muy reciente mente esta categoría es abordada desde el estudio titulado: Desde la discapacidad hacia la diversidad. Un ejercicio de dis-normalización. En este se pone de manifiesto la necesidad de estudiar las implicaciones semánticas de las expresiones “Discapacidad” “Necesidades” puesto que de acuerdo con el autor de dicho estudio (Rodríguez M. F., 2014), “en primera instancia el simple concepto alude a una falta, una carencia, una condición negativa; el concepto cualifica a ciertas personas que se entiende que carecen de algo que la mayoría de las personas, las no discapacitadas, sí poseen:

se las califica, así, como deficitarias, por tanto imperfectas, en consecuencia, sujetas a una desviación respecto de cierta normalidad” (p.289).

Este concepto pretende otorgar menos relevancia a la carencia o falta de capacidad, reemplazándola, por un lenguaje que lo ubique con expectativas positivas un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, a lo que se considera tradicional; y además asume que esa función diversa implica discriminación otorgándole menos relevancia a las peculiaridad fisiológica que se acentúan el entorno social donde posiblemente se recrudecen los obstáculos. Esta nueva denominación propende por el respeto a la dignidad integral de la persona humana, y centra sus bases ideológicas en la comprensión de una realidad social comúnmente denominada “discapacidad”; y lo hace con clara pretensión emancipadora.

Estas precisiones se viene desarrollando y posicionando en las filosofías y prácticas de organizaciones y comunidades desde un abordaje amplio de la diversidad humana, considerada como la condición más normal de un sujeto; convenciendo a la sociedad, de la necesidad de convivir con lo diverso asumiendo una filosofía donde lo diferente es lo habitual, y lo heterogéneo es lo real y cotidiano.

Los referentes teóricos revisados, se orientan a las siguientes categorías:

- Primera Infancia: abordada desde la UNESCO y la normativa nacional Colombiana.
- Inclusión Educativa: (Subcategoría: Cultura y comuni-

- dad inclusiva): Soportada en autores corporativos como UNESCO, Ministerio de Educación Nacional, UNICEF y en académicos como Aiscow, Arnaiz, Stainback, Montessori.
- Diversidad Funcional (Subcategoría: Discapacidad y talentos excepcionales) Fundamentada en los referentes de la OMS, CIF, UNESCO, Ministerio de Educación Nacional.

## MÉTODO

El paradigma en el cual se inscribe el estudio, es histórico-hermenéutico; dado que en este estudio se privilegia la reflexión y la interpretación como el camino para comprender fenómenos sociales; como es el discurso y su incidencia en la cultura, política y prácticas inclusivas. Además, la génesis de este problema, parte de las subjetividades y se espera tejerlas con otras manifestaciones y construcciones asociadas al sujeto.

El diseño que sostendrá este trabajo investigativo, es fenomenológico, tomando como referente a Husserl, quien da las pistas para la develación de las manifestaciones ocultas o empañadas en un sujeto en una realidad, utilizando variadas fuentes e instrumentos que evidencien lo objetivo, subjetivo dando cuentas de la realidad misma.

Se ha considerado como población 4 instituciones educativas de la costa Caribe Colombiana (1 por departamento)

Los instrumentos están en construcción.

## RESULTADOS

En función de las revisiones, se ha considerado reorientar el trabajo en función de los aportes de La CIF, como referente

internacional y nacional, para la clasificación del funcionamiento de la capacidad presenta dos componentes: uno es el Funcionamiento y Discapacidad y el otro se refiere a los Factores Contextuales; ofreciendo amplias posibilidades para la denominación de estas población; sin embargo en ambos contextos la normativa se encuentra enmarcada y dirigida al descriptor y descalificador “discapacidad”.

Desde la normativa y la academia, se utilizan términos como minusválidos, Discapacitados, Limitados, Persona con necesidades, estudiantes con barreras para... con intención de referirse a personas que tienen diferentes niveles de funcionamiento en la interacción con un entorno social que no toma en cuenta esas diferencias. En los contextos escolares, el caso particular de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, tanto la denominación, como su condición le han otorgado etiquetas deficitarias y patogenizantes.

Los contextos institucionales, desde su cultura, políticas y prácticas evidencian un discurso (Términos, conceptos, denominaciones) respecto a este grupo poblacional, permeado por el asistencialismo, parcelación y exclusión en los distintos procesos.

## CONCLUSIÓN

En atención a lo anterior y tomando en cuenta que el discurso tiene implicaciones en los miembros de una comunidad y en sus prácticas sociales, los términos podrían estar asociados al incremento en los prejuicios y estigmatizaciones al respecto de estos grupos poblacionales en tanto la comunidad y

los discursos implícitos podrían representar barreras para el proceso de inclusión educativa.

Se continúa considerando que esta situación problemática, requiere aproximarse a las concepciones de otros miembros de la comunidad educativa (nutricionistas, carpinteros, artistas, líderes comunitarios, esteticistas, representantes de colectivos, empresarios, profesionales de las tecnologías, periodistas, abogados, ambientalistas, ingenieros, etc.).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyave, D. (13-15 de septiembre de 2010). Educación inclusiva. Desde un sistema de apoyo individual hacia un sistema de apoyo institucional, una perspectiva sistémica/otra forma de entender y asumir el apoyo. En *Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/Ro838\\_Arroyave.pdf](http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/Ro838_Arroyave.pdf)
- Centro de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (CETIC). (2016). *Proyecto Mas Inclusión Menos Barreras*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Cubillos, N. (s.f.). *Instituto Nacional Para Ciegos*. Recuperado de: <http://www.inci.gov.co/home/content/inclusi%C3%B3n-educativa-responsabilidad-articulada>
- Ferreira, S.R. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional un ejercicio de disnormalización. *Revista de Psicología*, 4.
- Florez, T. (2016, 22 de agosto). *Atención a estudiantes con discapacidad es insuficiente*. Diario El Universal. Cartage-

- na, Colombia. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.co/cartagena/atencion-estudiantes-con-discapacidad-es-insuficiente-233701-PXEU340780>
- Ministerio de Educación Nacional. (21 de Noviembre de 2016). *Inclusión Social*. REcuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-350650.html>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2008). *Metas Educativas 2021. La educación que todos queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, España.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). *Informe Mundial de discapacidad*. Recuperado de: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/accessible\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf)
- Pujolás, P. (2004). *La Educación Inclusiva: enseñar una forma de vivir*. España: EUMO-OCTAEDRO.
- Stainback, S. (2001). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En York, J. (ed). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España: NARCEA S.A. de Ediciones.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (1996). *Informe a la Unesco de la Organización Internacional, sobre educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Medellín, Colombia: Santillana.

**Cómo citar este artículo:**

Serrano Rodríguez, A. E. (2018). La inclusión educativa de la primera infancia con diversidad funcional y los virajes generados por la comunidad. En S. P. Silva Ahumada, A. J. Estrada Castro, R. E. Sandoval Barros, C. Montañés Torres, J. Clavijo Cruz, J. E. Archila Guio, . . . A. E. Serrano Rodríguez, C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (págs. 179-198). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.