

Política de inclusión educativa como fundamento del desarrollo humano en la educación, Colombia

Guillermo Camacho Camacho

Guicam2@gmail.com

Universidad Metropolitana de Educación

Ciencia y Tecnología, UMECIT

Ciudad de Panamá-Panamá

<https://orcid.org/0009-0000-4225-5851>

Marcela Angelina Aravena Domich

Domich2@yahoo.com

Universidad Metropolitana de Educación

Ciencia y Tecnología, UMECIT

Ciudad de Panamá-Panamá

<https://orcid.org/0000-0002-6951-0960>

RESUMEN

Es significativa la reflexión sobre la relación entre el sistema de educación para todos y todas en términos de igualdad, participación y no discriminación, en el escenario de una escuela verdaderamente democrática e incluyente, que vela por la calidad de vida de los estudiantes a partir del desarrollo de capacidades y competencias que les permita a corto, mediano y largo plazo enfrentar los retos que la sociedad les plantea. Este artículo, analiza la política de inclusión educativa desde el desarrollo humano. Para ello, se trabajan en cinco apartados, considerando como aspectos relevante: la política de inclusión educativa, los antecedentes históricos de la exclusión y la inclusión educativa, los aspectos históricos de la educación inclusiva, la escuela como la institución que le da vigencia a la política educativa y, por último, los sistemas educativos inclusivos y la pedagogía normalizadora. Como resultados, se pueden señalar, el papel de la educación como acción formativa del sujeto en el marco de los procesos del desarrollo humano, debe ir más allá del cumplimiento de unos objetivos y funciones vinculados con situaciones que, en el marco de la actual globalización, son una negación al verdadero desarrollo de las personas. Las políticas educativas inclusivas colaboran a la educación y a los Derechos Humanos, pero se requiere una contextualización apropiada a las realidades en la que la escuela se inserta y, por ello, se requiere de un reconocimiento de las diversas situaciones, de las necesidades, carencias y problemas a los que se enfrentan los sujetos de la educación.

Palabras clave: educación; política educativa; inclusión educativa; desarrollo humano.

Educational inclusion policy as a foundation of human development in education, Colombia

ABSTRACT

The reflection on the relationship between the education system for all in terms of equality, participation and non-discrimination is significant, in the setting of a truly democratic and inclusive school, which ensures the quality of life of students from the development of capacities and competences that allow them in the short, medium and long term to face the challenges that society poses to them. This article analyzes the educational inclusion policy from human development. For this, five sections are worked on, considering as relevant aspects: the educational inclusion policy, the historical background of educational exclusion and inclusion, the historical aspects of inclusive education, the school as the institution that gives effect to the educational policy and, finally, inclusive educational systems and normalizing pedagogy. As results, it can be pointed out, the role of education as a formative action of the subject within the framework of human development processes, must go beyond the fulfillment of objectives and functions linked to situations that, within the framework of the current globalization, are a denial of the true development of people. Inclusive educational policies contribute to education and Human Rights, but an appropriate contextualization is required to the realities in which the school is inserted and, therefore, recognition of the various situations, needs, deficiencies and problems faced by the subjects of education.

Keywords: *education; educational policy; educational inclusion; human development.*

Artículo recibido 18 febrero 2023

Aceptado para publicación: 18 marzo 2023

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es, describir, desde la política de inclusión educativa, las concepciones y acciones a través de las cuales se contextualiza la inclusión en las instituciones educativas en Colombia.

Ya que el acceso a una formación digna, de calidad asegura el desarrollo de facultades de niños, niñas y adolescentes, planteada en la disertación constitucional y legal.

Sin embargo, más allá de las políticas educativas, la realidad que enfrenta la escuela, no asimila las necesidades de las comunidades escolares, por la falta de recursos económicos, violencia intrafamiliar y baja autoestima; situaciones que no ayudan a formar en el desarrollo humano, que responda a las necesidades de la política de inclusión educativa y su concordancia con las necesidades.

La política de inclusión educativa, busca trascender en términos de la igualdad, la participación y la no discriminación, Derechos Humanos, situación que repercute en la calidad de vida de los estudiantes a partir del desarrollo de capacidades y competencias que les permita a corto, mediano y largo plazo enfrentar los retos que la sociedad les plantea.

Este artículo aborda cinco elementos esenciales que permitirán generar conclusiones desde la relación de las políticas inclusivas como fundamento de desarrollo humano. Para ello, se abordará primeramente, la política de inclusión educativa, los antecedentes de la misma desde la perspectiva inclusión v/s exclusión, antecedentes históricos de la educación inclusiva, la escuela como institución que le da vigencia a la política de inclusión educativa y, por último, los sistemas educativos inclusivos considerando el análisis desde la pedagogía normalizadora.

1. Política de Inclusión Educativa en Colombia

La educación de inclusión en los contextos educativos ha sido repetitiva por las políticas de equidad, cobertura y calidad, pero no han alcanzado los resultados esperados en el desarrollo humano, formación de la persona y acceso al conocimiento, sin tener una respuesta real y funcional en los escenarios educativos.

Para hacer un punto de comparación, Latinoamérica presenta una problemática fragmentada en la pobreza, las desigualdades socioeconómicas y culturales (Blanco, 2006). Este ejercicio evidencia, las falencias

gubernamentales en diferentes escenarios que educativos a pesar de la existencia de normas y políticas que persiguen crear oportunidades, la no discriminación y la participación.

También, Pogliaghi, (2017) expresa: “muchos niños y jóvenes encuentran barreras al ingreso, la permanencia y el egreso en todos los niveles de la educación”), (p.12). Por las circunstancias de índole familiar, económico y en muchos de los casos la falta los bajos niveles de autoestima y miedos sociales por el rechazo escolar.

Por otro, lado la perspectiva de la Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA), en Latinoamérica, reconoce el: “respeto y el valor de las particularidades y reduciendo al mínimo las disparidades que inciden negativamente en este proceso” (p. 4). Las circunstancias de los países son diferentes, sin embargo, se evidencia más presupuesto para el conflicto y bajos porcentajes para educación, situación que se refleja en la calidad y cobertura por debajo de índices europeos con los cuales son comparados en las diferentes pruebas internacionales.

Para, Colombia los índices de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo presenta bajos niveles, rezagados y exigüos. La calidad y la cobertura no han generado el impacto esperado por situaciones de pobreza y desigualdad por la falta de educación (Calvo, 2007). El acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas a todos los estudiantes requiere: formación de docentes, con herramientas necesarias para educar y formar desde la diferencia a todos y todas, implicando un cambio en el sistema educativo y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad (Sandino 2019). La descripción es una realidad por los momentos que se generan en las políticas una apertura, un auge, desarrollo y evaluación con falencias de seguimientos que no mejoran la realidad de los estudiantes, solo es repetir cada año los procesos con diferentes profesionales.

Castro (2007), afirma que la educación no se expresa como capacidad para aprender, para el afianzamiento de la proactividad, sino para garantizar los principios de la globalización. Es decir construir estadísticas para presentar perdiendo objetividad de transcendencia de educación “el saber, saber hacer, saber vivir”, para ser competente.

Para fundamentar Sen (2009), expresa, para la libertad humana, la calidad de vida y el desarrollo humano la educación es el camino, o como propone Nussbaum (2010), educar para el valor de la persona humana como ser íntegro y promotor de la democracia.

Una reflexión crítica en torno a lo que representa la relación educación inclusiva y desarrollo humano en su respectivo papel de determinar las reglas del juego en el sistema educativo y los colegios (UNESCO, 2009) y la ampliación de oportunidades, incremento de la libertad humana; es el desarrollo de la gente, por la gente y para la gente, la plena realización del ser humano como tal, y no únicamente como medio de producción y como sujeto dependiente del mercado (Sen, 1984).

El compromiso político, social de los grupos humanos es preparar a las nuevas generaciones, para ser competentes en los diferentes escenarios donde el hombres y mujeres asumen diversidad de roles y responsabilidades para que la humanidad evolucione transcienda en respeto y equidad a nivel mundial. La educación, la escuela y docentes son la respuesta para formar modelos de individuos para afrontar los retos de las necesidades propia de la diversidad social y en especial la inclusión en sus contextos propios (Clavijo y Bautista, 2020).

Con base en esta relación, dice Sen (1999): “El desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades que disfrutan los individuos” (p. 5). Lo cual implica garantizar derechos fundamentales entre los cuales se cuenta la educación, factor que merece la atención del Estado a través de sus políticas.

En este propósito, se hace una aproximación a la visión propuesta por Apple (1997), quien señala que la vida cotidiana en las escuelas “está llena de presiones y tensiones políticas e ideológicas (...) La política interna de complejas instituciones burocráticas constituye parte del desorden experimentado por quienes trabajan dentro de las escuelas” (p. 1129). Las políticas del estado deben partir de las necesidades de la escuela para generar acciones que respondan a las realidades de los estudiantes y comunidades en desarrollo humano.

Otro aspecto de interés, es la Interpretación Histórica de la Educación Inclusiva, partiendo desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que consagra la educación como uno de los derechos fundamentales de los individuos, el cual debe ser garantizado desde la perspectiva de la dignidad, del valor de las personas y del derecho en el marco de la igualdad y de las oportunidades educativas para su realización como tal y así lo sugiere Dueñas (2010): “Los referentes ideológicos y teóricos de la orientación inclusiva pueden considerarse constituidos por el avance en la consolidación de los derechos humanos dentro de una perspectiva ética y el modelo social de discapacidad” (p.358). Para

complementar aún existen niños y niñas en los hogares donde se les vulnera los derechos por negligencia familiar y ausencia de las autoridades para hacer efectivo los efectos legales.

La inclusión educativa, en términos tanto universales como en lo que corresponde a Colombia, hace referencia a un proceso de búsqueda continua de mejoras e innovaciones para dar una respuesta a la diversidad del alumnado. Es un proceso innovador que debe satisfacer las necesidades de los estudiantes en su diversidad y diferencia. Perspectiva en la que términos como inclusión, equidad y calidad de educación inclusiva se fusionan en la búsqueda de mejorar los sistemas educativos y con calidad para todos y todas quienes hacen parte de: poblaciones vulnerables, con necesidades educativas especiales, afectadas por la violencia, menores en riesgo social, jóvenes y adultos iletrados, habitantes de frontera y población rural dispersa. Todos y todas tienen derecho a la educación.

Por consiguiente, el Estado, las Entidades Territoriales, las Secretarías de Educación, la escuela, directivos y docentes, la familia y a las comunidades en general, les compete el tema de la calidad educativa; pero a la escuela, y con ésta a los directivos y docentes, les corresponde garantizar educación con calidad en aula inclusiva. Acciones que se sustentan en las políticas sobre las cuales se defiende el derecho a la educación: Normas internacionales y normas nacionales: Constitución Política de Colombia, Ley General de Educación 115 de 1994, Ley 70 de 1993, Decreto 804 de 1995, Decreto 1122 de 1998, Directiva Ministerial 08 de 2003 y Directiva Ministerial 011 de 2004 hacen parte de la política que favorece la inclusión educativa.

2. Antecedentes Históricos: exclusión v/s Inclusión

De alguna manera, la historia de la humanidad ha estado ligada a la educación mediante situaciones sociales, económicas, políticas e ideológicas en contextos donde ha prevalecido la exclusión, concepto que puede tomarse como elemento a partir del cual surge la inclusión como su oponente. Ubicar este proceso en el tiempo, implica mirar como desde los relatos que se presentan en los libros sagrados se evidencia la exclusión de las mujeres cuyo estatus era comparado con el de los esclavos; en la Edad Antigua la educación se fundamentó en el desarrollo de la guerra, las artes, la gimnasia como base de la educación de los varones con exclusión total de la mujer y de los hombres que presentaba algún tipo de discapacidad (Ramírez, 2017).

Para Arnaiz (2019), desde los primeros tiempos de la humanidad, las personas retrasadas o con alguna alteración han sido excluidas, rechazadas y marginadas por parte de los miembros de su propio grupo social; resulta importante la reseña hecha en relación con las situaciones que desde la antigüedad han hecho visible la exclusión de personas consideradas anormales; no obstante, Arnaiz (2019) destaca a Hipócrates (460 a. C.), Asclepiades (124 a. C.) y Galeno (129 a 201) como precursores del estudio sobre la conducta humana y los procesos físicos del cuerpo, lo que más tarde se llamaría el naturalismo psiquiátrico. En la Edad Media, se avanza en los estudios sobre el retraso mental pero por considerarlo imposible de tratar se asoció a situaciones de posesión demoníaca, de castigo a conductas inmorales de la madre durante el embarazo o consecuencia de la ira de Dios.

Por su parte, Amaro (2018) señala que durante los siglos XVII y XVIII, la exclusión se hizo visible de tal manera que se conoce como la época del encierro para quienes tenían alguna discapacidad motriz, cognitiva o física, considerados enfermos, incapacitados para tomar decisiones y por ello estaban a cargo de instituciones religiosas “cuyo objetivo fundamental era separar para siempre a las personas deficientes de la sociedad, ya que no cabían en ella” (Castejón, 2002). Arnaiz (2019) expresa que, a finales del siglo XVIII como consecuencia de la Revolución Francesa, se inicia un proceso de asistencia y un trato más humano a personas recluidas en instituciones encargadas de tratar sus deficiencias situación también, influida por la filosofía de Rousseau con su obra *el Emilio* con gran impacto en términos de la pedagogía. En el siglo XIX, se consolidan los cambios que se gestaron a finales del XVII, en materia científica y cultural y se entrevén los primeros pasos de los que más tarde sería la denominada educación especial dado que surgen instituciones dedicadas a atender personas con limitaciones visuales, auditivas y cognitivas por cuya condición no podía asistir a escuelas regulares. Es importante la relación de la medicina con la educación de niños denominados normales y anormales con aportaciones relevantes de Pestalozzi y Fröbel quienes destacaron métodos educativos para niños considerados anormales.

Con el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, tanto en Europa como en Norteamérica, se genera el surgimiento de escuelas para atender niños y niñas con alguna deficiencia en entornos de aulas ordinarias; no obstante, ante las dificultades presentadas se originan procesos de exclusión y con ello, los niños considerados anormales debieron abandonar la escuela. Dice Arnaiz (2019) que “la presencia de personas deficientes era mayor y se iban

complicando y diversificando sus problemas de aprendizaje” (p.16). Consecuentemente, se establecieron centros educativos de educación especial con programas, métodos y estrategias específicas para cada deficiencia, lo que a su vez originó el surgimiento de centros especializados que clasificaban a los niños según fueran sordos, ciegos o deficientes mentales según conceptos médicos distantes de las opiniones de los profesores.

Este proceso de clasificación produjo separación y discriminación, a la vez que la configuración de la educación especial en escuelas diferenciadas y separadas del sistema educativo general, dentro de unas prácticas propias que van de mediados del siglo XIX a la mitad del XX con prevalencia de antagonismos hacia la persona deficiente: “por una parte, se piensa que hay que proporcionarle custodia, ayuda y educación; pero por otra, se considera que su conducta es anormal y constituye por ello un peligro para la sociedad” (p. 18). Postura en la que se institucionaliza la escuela separada que segrega niñas y niños del resto de la sociedad por una determinada condición que debe ser tratada de forma diferenciada, específica y especializada con docentes que tienen también roles específicos articulados al concepto de educación especial.

En medio de este panorama, de creación de escuelas de educación especial, se avanza hacia el concepto de integración educativa, basada en el cambio de concepto sobre discapacitados y minusválidos hacia su consideración como personas con capacidades diferentes que pueden desarrollarse de manera coherente con sus necesidades educativas especiales, lo que dio paso a la integración al contexto escolar y a las actividades cotidianas como opción para superar la discriminación y la desigualdad (Amaro, 2018). Con ello, procesos pedagógicos más integradores, estrategias, recursos currículos y métodos apropiados como respuesta a las necesidades educativas de cualquier estudiante y con una dinámica de integración al aula y a la práctica regular.

3. Interpretación Histórica de la Educación Inclusiva.

Bien es sabido que, la Declaración Universal de los Derechos Humanos consagra la educación como uno de los derechos fundamentales de los individuos, el cual debe ser garantizado desde la perspectiva de la dignidad, del valor de las personas y del derecho en el marco de la igualdad y de las oportunidades educativas para su realización como tal y así lo sugiere Dueñas (2010): “Los referentes ideológicos y teóricos de la orientación inclusiva pueden considerarse constituidos por el avance en la consolidación

de los derechos humanos dentro de una perspectiva ética y el modelo social de discapacidad” (p.358). También, en este marco de derechos y desde otras configuraciones se ha construido un entono variado de iniciativas, significados, imágenes y juicios previos que condicionan el sentido de la ciencia o la cientificidad de los elementos que la configuran, así como el intercambio de las expectativas que esta genera (Cortassa, 2011).

Lo anterior, para significar que el conocimiento que se ha desarrollado acerca de la educación inclusiva, tiene que ver en gran parte con aquello que desde la realidad a través del tiempo se ha formado y organizado a partir de las percepciones, representaciones, interacciones y actitudes de los individuos dentro de sus comunidades sociales; es allí donde se adquieren y se hacen circular los conocimientos. Visto desde esta probabilidad, establecer un encuadre teórico de la educación inclusiva en su génesis y avances, es pertinente como opción de conocimiento sobre los fundamentos y orientaciones a partir de las cuales se ha configurado en el contexto real. Como ya se mencionó, los derechos humanos son el referente inicial de la educación inclusiva cuyo recorrido hace relación a las acciones y lineamientos de diferentes instituciones tal como se sintetiza a continuación, con base en la recopilación histórica que plantea Dueñas (2010), en torno a los siguientes componentes.

El proceso se inicia en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se declara que los deficientes tienen los mismos derechos que los demás seres humanos; a partir de ahí se han hecho otras promulgaciones: La Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Enseñanza, de 1960; Convención Internacional sobre los derechos del Niño de 1989; Las Declaraciones de los Derechos del Deficiente Mental 1968, 1971 y 1975; El Año Internacional de los Impedidos de 1981 (participación a la igualdad plena); La Conferencia Mundial de 1990 sobre “Educación para Todos Satisfaciendo Necesidades Básicas de Aprendizaje” a partir de la cual se comienza a consolidar la noción de inclusión; la resolución “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad” aprobada por la ONU en 1993; Conferencia Mundial de Salamanca, 1994 sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que recogió por primera vez la

idea de Educación Inclusiva y que en sus declaraciones finales contempla la inclusión como principio y política educativa. (p. 360)

Con fundamento en los instrumentos antes mencionados, se proponen pautas para legalizar y asegurar el cumplimiento de los mismos en los diferentes países que los han acogido para delinear sus políticas públicas que en materia educativa privilegian la inclusión educativa dentro de los conceptos de igualdad, inclusión y diversidad.

4. La Escuela: Escenario que da Vigencia a Políticas de Estado.

Para el desarrollo de esta temática, se supone ineludible abordar algunas materias que son fundamentales a la hora de explicar la escuela como organización o institución que se rige e instituye a partir de los parámetros establecidos por el Estado, que es el que finalmente determina las políticas y derroteros en tal sentido. Ello implica, integrar algunos conceptos fundamentales y su significado histórico, ya que la escuela y sus prácticas tienen un largo camino recorrido desde cuando aparece en el ámbito de las comunidades humanas, hasta hoy, integrada al mundo de la globalización. Transcurso en el que su sentido, prácticas cotidianas, métodos de enseñanza, discursos y procesos pedagógicos en general han evolucionado a la par con los cambios políticos de cada época, razón por la cual se habla de escuela tradicional y escuela moderna.

La caracterización de escuela, bien sea tradicional o moderna en líneas generales, permite adentrarse en un recorrido en que esta ha estado sujeta al poder, al control y al manejo a través de unas estrategias específicas con efectos que se han ido acumulando y delineando las relaciones entre quienes actúan en este escenario y dan vigencia a las políticas de Estado, puesto que es en la escuela donde a decir de muchos, se producen y reproducen las ideologías dominantes. Se entiende por ideología, un concepto apropiado por las ciencias humanas y definido por Hernández (2010), como un término empleado en contextos discursivos y lingüísticos diversos, cuya acepción moderna se debe a Marx y la relación que él establece entre pensamiento y realidad de donde se deriva la ideología como un conjunto de representaciones que establece el sujeto sobre sus propias formas de conciencia social.

Con esta breve introducción, se pretende una reflexión acerca de los avances, dudas, vacíos, aprendizajes y proyecciones en torno al tema de la escuela como organización en la cual se materializan las ideologías y las políticas enfocadas a la gestión de la institución escolar. Entendida esta además, como una

organización cuyo análisis está dado desde diversos enfoques, perspectivas, modelos y teorías interdisciplinarios, donde la teoría de la organización se privilegia de aportar a una mayor comprensión de la organización escolar, cuya acción derivada de la adopción de políticas educativas tipifican su quehacer.

Es significativa la importancia que tiene para el docente investigador, reconocer la trascendencia de la escuela como institución, en cuyo devenir participan individuos y colectivos que en calidad de gestores o administradores impulsan o detienen el logro de sus metas institucionales. Es desde aprendizajes como este que se abren mayores posibilidades de comprensión, análisis, reflexión y acción sobre el trabajo docente y en especial sobre la forma como han de orientarse los destinos de la escuela, con la finalidad de hacer viable una prestación del servicio educativo en forma eficiente, eficaz, oportuna, con criterios de calidad acorde a los intereses y necesidades de la comunidad donde se halla inmersa, lo cual implica el manejo adecuado de métodos, estrategias y recursos de acuerdo con las necesidades que se poseen.

A este respecto, lo que interesa es reconocer que el conocimiento teórico adquirido no tiene ninguna validez, mientras no se materialice en la práctica. De ahí, que la proyección más destacada de esta investigación, está en la posibilidad de incorporar dichos saberes a las acciones cotidianas; la aplicación de la información obtenida es ineludible, de lo contrario, no se estaría aportando nada al compromiso de convertir la teoría en acciones y resultados. Es así como la investigación educativa con base científica debe permitir conocer, diagnosticar, evaluar y actuar con fundamento en actividades pensadas con actitud crítica sobre las problemáticas propias del ámbito de desempeño del docente inquieto y con capacidades para hacer una lectura de su entorno (Abero, Berardi, Capocasale, Montejo y Soriano, 2015). Es tarea inaplazable del investigador educativo, estudiar el qué, el cómo y el para qué de la escuela como organización escolar, unificando la teoría con la práctica para delimitar y ejecutar acciones, hacer efectivo su compromiso de líder y gestor en su ámbito laboral, porque sólo así se logra superar las limitaciones de la escuela tradicional y darle un sentido más transformador desde la innovación que se demanda para el cambio.

Sin duda, esta no es tarea fácil, pero se logrará mejor en la medida que ese consiga materializar acciones desde la crítica y la reflexión sobre muchos aspectos que se hallan implícitos en la labor educativa, como por ejemplo el manejo del poder en la escuela; aspecto que incluye relaciones, discursos, dispositivos

de poder y control que se convierten en un tema que amerita cierto nivel de discernimiento para lograr mayor coherencia entre ideas, acciones y demás elementos determinados por el entorno social, político y cultural en el cual se instituye la escuela colombiana.

A este respecto, resultan interesantes los aportes de teóricos de Foucault (1975) sobre el poder y sus relaciones en instituciones como la escuela, entre otras donde tradicionalmente existen unas reglas que se ponen en acción para hacer efectivas las relaciones de poder y para producir discursos y dispositivos que según él, “someten la producción de la verdad” mediante reglas y normas que organizan y delimitan la institución. Con base en los postulados de Foucault a propósito del tema de la gubernamentalidad, se extrae que el término como tal está asociado al ejercicio o práctica del “*poder*”, mediante modelos, disposiciones, políticas, esquemas y estrategias que han ido cambiando con el transcurso del tiempo, pero que al final determinan una forma de gobierno y de ejercerlo dentro de sus conglomerados sociales. Argumentos sobre los cuales se puede comprender el papel de las políticas educativas, su injerencia y resultados en la escuela.

Según expone Foucault, la relación gobierno-poder- política, ha estado articulada a las relaciones que los individuos constituyen con el propósito de hacer uso del poder que tienen para dirigir, orientar y manejar los destinos de los pueblos, enmarcados en un contexto social específico. Este aparece como una forma política surgida de la necesidad de saber orientar los destinos del pueblo, en donde se ejerce la soberanía por parte de los gobernantes quienes ejercitan estrategias políticas y ponen en juego sus habilidades para actuar el poder. La relación gobierno-poder desde la perspectiva de Foucault (1974), es la acción a través de la cual se materializan las ideas por medio del poder. Propositiones que se toman como base para analizar y comprender la relación entre política de inclusión educativa y su aportación sobre cómo se logra visibilizar dicha política como algo natural y necesario para el bien común de las y los estudiantes.

5. Sistemas Educativos Inclusivos: Pedagogía Normalizadora

Situar el tema de investigación en el marco del significado de la escuela y la forma como en esta se instauran los sistemas educativos inclusivos, lleva a indagar acerca de las condiciones y procesos institucionales, organizativos, culturales e ideológicos que aseguran la configuración de una escuela con verdadero carácter inclusivo (Ocampo 2015). Adentrarse en esta temática, remite a sus surgimientos en

la Conferencia Mundial sobre la Educación Especial en Salamanca y lo que de ahí ha corrido hasta la actualidad, con diversas acciones que han llevado a que los diferentes países adopten sus políticas y prácticas educativas con una modalidad mayormente inclusiva y soportada en documentos internacionales que reafirman lo siguiente: “Las escuelas normales con educación inclusiva, son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos” (Ainscow, 2003). Con esta determinación, se da inicio al reconocimiento de los cambios que a las escuelas les corresponde asumir en términos metodológicos y organizativos para dar cumplimiento a lo establecido acerca de la inclusión.

A su vez, el reto más difícil corresponde a la inserción de acciones que lleven a superar situaciones de marginación, exclusión y discriminación en las aulas, porque a pesar de los esfuerzos realizados, es evidente que en muchos países que han trabajado con empeño en este esfuerzo, son visibles las limitaciones y deficiencias, sobre todo por la ausencia de un direccionamiento que haga de la inclusión una educación con calidad para todos, basada en la atención a las necesidades individuales de cada alumno (Guerrero (2012), toda vez que es un tema vigente en el discurso educativo de la actualidad donde el término calidad aduce a una lógica de conceptos, lenguajes y herramientas que orientan el pensamiento, el conocimiento, la actividad y los procedimientos para el cambio y el desarrollo, al ser considerados como las metas que deben ser cumplidas de acuerdo a las exigencias y en los presupuestos en los que se sostiene para realizar la importante tarea de educar (Rodríguez, 2010).

En el contexto de la evolución de la educación inclusiva como sistema, surgen conceptos asociados a la pedagogía normalizadora, la educación especial y la educación inclusiva, las cuales se ubican en periodos diferentes y en también distintas formas de jerarquizar y clasificar la infancia en una perspectiva del análisis y de los cambios en las diversas legislaciones educativas. Es así como la pedagogía normalizadora, hace referencia al sistema en el cual se integraron disciplina y regulación a la pedagogía. Configuración descrita por Cheli (2010), en el contexto argentino en los siguientes términos:

... La pedagogía normalizadora propuso encontrar una serie de regularidades y normas del comportamiento y del crecimiento para explicar sus desvíos. Dicho de otro modo, la norma, lo normal sirve para explicar la anormalidad, produce la anormalidad, no es casual que en este periodo surgiera una tecnología psicométrica que clasifica a los niños

que se desvían de la norma. A esta pedagogía normalizadora, le corresponde un educador que era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso a los sujetos inmigrantes pobres, a los gauchos que habían sobrevivido, los indígenas que habían escapado del exterminio. Estos sujetos no se los consideraba confiables, entonces la normalización implicó crear la norma general en términos de aquello que se puede medir cada una de las singularidades, e identificar si cada una cumple con ella o se desvía del parámetro común. La normalización implica que hay que corregir al sujeto desviado. (p. 233)

Según lo descrito en la anterior referencia, los sujetos eran caracterizados como diferentes y por lo mismo excluidos como consecuencia de poseer alguna enfermedad o deficiencia en su conducta o, adaptación al medio. Así la pedagogía normalizadora se enfocó esencialmente a que la escuela y educadores impusieron ciertas condiciones para caracterizar e imponer una regulación sobre niños y niñas considerados negados, socialmente ineptos e ideológicamente peligrosos y que por lo mismo era necesario imponerles una cultura civilizada (Correa, 2019).

6. Educación Especial v/s educación Inclusiva

En un avance hacia la puesta en acción de otras formas de pensar y actuar la pedagogía y en la intención de adoptar nuevas metodologías incluyentes, la educación especial surge con una visión no sólo de mejorar la educación de los estudiantes con deficiencias, sino desde una mirada más amplia enfocada al ejercicio de pensar y actuar nuevas formas de trabajo en el aula. Con miras a la obtención de una explicación clara al respecto, se toma en cuenta el punto de vista de Fernández (2008) cuando expresa:

El estado actual de la investigación en educación especial nos lleva a la configuración de su propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las personas y sus déficits, de los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de análisis coherente con las nuevas formas de pensar la realidad en educación especial. Es más, nos encontramos ante la necesidad de tener en cuenta la influencia de diversas causas, bien sean personales o contextuales, así como valores, pensamientos e interpretaciones de las personas que participan en la educación. (p. 947)

De acuerdo con lo antes expresado, la educación especial pasa a ser un modelo educativo basado no solo en el análisis de la realidad de los estudiantes, sino en enfoques sistémicos y armónicos con la intervención y participación de quienes están al frente de los procesos educativos, pero por sobre todo, con fundamento en el reconocimiento diferenciado de niños y niñas en su realidad, que amerita ser comprendida para actuar de forma más adecuada según los requerimientos para la integración escolar. Procesos que debieron ser realizados en escuelas especiales proyectadas a atender a los alumnos enfermos o discapacitados con impedimentos para “seguir el ritmo y los contenidos usuales del currículo escolar junto a los demás alumnos” (Santiuste, 2020).

Desde la posición de Mateos (2008), el término Educación Especial se ha utilizado en el entorno escolar para designar a un tipo de educación diferente a la que normalmente se efectúa en el aula; es así que al niño diagnosticado con alguna deficiencia, discapacidad o minusvalía era segregado a un centro específico donde se esperaba que se interviniera de forma adecuada para lograr la optimización de las posibilidades de las denominadas personas especiales. A este proceso se vincularon términos como educación especial, discapacidad, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales.

En su generalidad, la educación enfocada a satisfacer las necesidades educativas especiales significó “segregación, marginación cultural y social de las personas diagnosticadas” (Mateos, 2008, p. 6). Frente a estas condiciones, se buscó un cambio para eliminar dichas diferencias y hacer de la educación especial una oportunidad para el cambio, para la reducción de la diferencia y para el enriquecimiento de las personas en tal condición en la búsqueda de un desarrollo acorde a sus características y necesidades pero en cumplimiento de los fines de la educación.

En el concepto de la diversidad, se hace el reconocimiento de que todas las personas tienen necesidades educativas comunes y/o especiales, y así se comparten en el aula de clases y en la escuela con toda la comunidad; de ahí que las escuelas debieron entenderlo de esta forma y fue así como la escolarización adoptó el concepto de inclusión “como reconocimiento del valor de la diversidad en las escuelas y en respuesta responsable a la educación según la individualidad de los sujetos (Mateos, 2008). Inclusión que más que en términos pedagógicos, debe obedecer al respeto de los derechos humanos y así debe contemplarse en las políticas educativas de los países. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura UNESCO (2008), en la Conferencia Internacional de

Educación frente a la exclusión se pronunció y llamó a la reflexión sobre la educación inclusiva frente al distanciamiento existente sobre lo que realmente debería representar.

En este marco de reflexión, se señaló lo siguiente:

La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política de un país. Por lo tanto es indisoluble de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que aspira y de la manera en que se concibe el “vivir juntos”. La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen así vinculadas indisolublemente. Aspirar a una sociedad inclusiva constituye el fundamento mismo del desarrollo social sostenible y sin duda, no resulta exagerado decir que la inclusión es un buen indicador de la salud democrática de un país. (UNESCO, 2008, p. 6)

Desde la posición de la UNESCO, se propone el restablecimiento de los derechos de todas las personas independientemente de sus características particulares por las cuales se les excluye de la participación que puedan tener en sociedad. Además, se clarificó que la inclusión es tarea de la sociedad sustentada en políticas de Estado adecuadas, pertinentes y fundamentadas en las orientaciones de dicha Organización desde cuya iniciativa se define la inclusión en los siguientes términos:

Esta puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que

examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2008, p. 8)

Estas líneas corresponden a una generalización del concepto de inclusión y su materialización en la educación, espacio en el que urge el reconocimiento de una escuela que tenga la capacidad de garantizar a todas y todos, el acceso a una cultura común que les proporcione formación básica y capacitación coherente con sus capacidades, ritmos de aprendizaje, expectativas e intereses. Desde la perspectiva de Parra (2011), la educación inclusiva “Constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso enseñanza aprendizaje, y en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (p. 143). Punto de vista que da sustento a los propósitos de esta investigación, ya que busca justamente entender la relación entre educación inclusiva desde la visión de la política educativa que en Colombia rige en tal sentido y lo que se logra desde esta frente al tema del desarrollo humano vinculado a la igualdad de oportunidades, la participación, la integración en un marco de equidad y calidad educativa que respete las particularidades de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Dentro de las políticas educativas colombianas, se cuenta con un marco legal para la inclusión educativa desde las constituciones políticas 1991 hasta 2013 con la ley estatutaria 1618, sin embargo, no se ha logrado que las políticas de inclusión se desarrollen en territorio nacional que impacten en el desarrollo humano ya que aún se mantienen con extrema pobreza y falta de oportunidades.

Aún falta condiciones para la cobertura, calidad e igualdad, pues los maestros no tienen la capacidad para identificar problemas, las infraestructuras ni la organización escolar es adecuada para ejecutarla en un porcentaje alta las políticas inclusivas establecidas por la ley.

Se reconoce la importancia de la inclusión en normas nacionales e internacionales en protección a los derechos mediante orientación psicopedagógica en algunas instituciones no se precisa con exactitud los avances en inclusión y desarrollo humano.

Las leyes y teorías científicas para afrontar la educación inclusiva esta, sin embargo, existe muchas falencias en la praxis de las misma por la falta de capacitación acorde a los escenarios educativos y constante que responda a las necesidades y al desarrollo humano.

La realidad de la educación colombiana en el mayor de los casos, retiene prácticas que constituyen estrategias que el Estado propone a través de normas y lineamientos, los que a su vez provienen de fuera y se plantean con la idea de una educación con calidad enfocada a la adquisición de competencias según estándares, pero no centrada en el niño y la niña como sujetos cuya educación debe estar direccionada al desarrollo humano. Este último no se evidencia como el avance pleno de capacidades, potencialidades y talentos de los y las estudiantes. Frente a esta perspectiva, los docentes no se detienen a reflexionarlo, se dedican a dar cumplimiento a la norma establecida, a seguir las guías y a reproducir las prácticas que se oponen a la educación para desarrollo humano centrado en el sujeto como actor crítico y propositivo de su propia vida. De esta forma, se reafirman las afirmaciones de Castro (2007) acerca de que la educación no se expresa como capacidad para aprender, para el afianzamiento de la proactividad, sino para garantizar los principios de la globalización.

Así las cosas, tanto la escuela como el maestro dejan de ser críticos, reflexivos, autónomos, sin habilidades para contribuir en la transformación del entorno; por lo mismo, no se puede educar con ejemplos, con modelos que los estudiantes puedan seguir. En síntesis, no se logra ser críticos frente a las políticas educativas, consecuentemente, no se promueven procesos de desarrollo personal y colectivo con nuevas ideas de sociedad, cultura y escuela, como tampoco se fomenta la reflexión crítica de las comunidades educativas frente a sus problemáticas. Es hora de tomar la decisión de transformar y no de seguir reproduciendo una ideología dominante y ajena, se está en mora de pensar la práctica pedagógica en función de la formación de las personas como actores críticos de su propia vida, o como dice Sen, para la libertad humana y la calidad de vida desarrollo humano, o como propone Nussbaum (2010), educar para el valor de la persona humana como ser íntegro y promotor de la democracia.

Mientras se siga aceptando y trabajando, para que la educación se replique como una mercancía de la sociedad capitalista en función del sistema impuesto por la globalización, los maestros no podrán generar condiciones para el cambio y continuarán reproduciendo estrategias de poder y de control tal como como circulan actualmente en la escuela colombiana.

Finalmente, las Políticas de Inclusión sí contribuyen al desarrollo humano en cuanto nacen directamente de la concepción de los Derechos Humanos e integra a todas las personas a la educación.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Ponencia presentada en San Sebastián, Universidad de Manchester.
https://www.researchgate.net/publication/228883816_Desarrollo_de_sistemas_educativos_inclusivos
- Amaro A., A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*. México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
<https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila Editores S.R.L.
- Arnaiz S., P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
<https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15 *Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Calvo, G. (2009) Inclusión y formación de maestros *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, vol. 7 N° 4. *Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094005>
- Castro R., Y. (2007). *La educación para el desarrollo humano en un mundo globalizado*. Revista Tendencia & Retos N°12: 157-175.
- Cheli, M. (2010). Las construcciones históricas del “otro” y su impacto en el campo pedagógico: un análisis en la provincia de Buenos Aires. *Historia da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas*, v. 14, n. 32, p. 221-255, Set/Dez. <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

Constitución Política de la República de Colombia (1991). Artículo 13

Constitución Política de la República de Colombia (1991). Artículo 67

Correa, M. (2019). *La Pedagogía normalizadora*. <https://pdfcookie.com/documents/la-pedagogia-normalizadora-1dvmjjoqmnqvvy>

Cortassa, C. (2011). Condicionantes epistémicos y extra-epistémicos de la apropiación social de las creencias científicas. *Revista de Psicología*, vol. 7 N° 13. Universidad Católica de Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5977/1/condicionantes-epistemicos-extra-epistemicos.pdf>

Foucault, M. (1975/1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Hernández G., J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía* N° 245, pp. 133-150. Universidad de Oviedo. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3099488.pdf>

Mateos P., G. (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 5-12 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80210101>

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. Dirección de Fomento para la Educación Superior Bogotá, Colombia. Dirección de Fomento para la Educación Superior Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2017). *Decreto 1421 de agosto 29 de 2017*. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá D.C., Colombia.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2022). *Inclusión y Equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. Nota Técnica, Bogotá D.C. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Editorial Katz, Siglo del Hombre Editores, Buenos Aires, Argentina.

Ocampo G., A. (2019). *Contornos teóricos de la Educación Inclusiva*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

<https://www.researchgate.net/publication/331842700> Contornos teóricos de la Educación Inclusiva

Ocampo L., J. (1977). *El pueblo boyacense y su folclor*. Tunja, Corporación de Promoción Cultural de Boyacá.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación 48ª reunión Ginebra, Suiza, noviembre 25 - 28 de 2008. Oficina Internacional de Educación, Ginebra.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ice_2008_final_report_spa.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. ODS -4. Educación 2030*. UNESDOC, Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Parra, D., C. (2011). Educación Inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social* vol. 5 N° 1, pp. 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>

Pogliaghi, L. (2017) ¿Inequidad, exclusión o desigualdad? Un debate que no pierde vigencia. *RIEL año 2 / Número 1 enero - abril*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa CRESUR Press.

Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación, Reduca-Fundación Sura (2018). *Aprender es más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*. Bogotá, Colombia. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17196/Aprender-es-mas.pdf?sequence=1>

- Rodríguez A., W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 10, núm. 1, enero-abril, pp. 1-28 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>
- Sen, A. (1984). *Recursos, Valores y Desarrollo*. Cambridge, MA: Harvard University
- Sen, A. (1999). *Romper el ciclo de la pobreza. Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo*. Conferencias magistrales. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Desarrollo Social. http://derechosdesdeelprincipio.weebly.com/uploads/9/7/3/7/9737526/invertir_infancia_amart_ya_sen.pdf
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, núm. 55, 2000, pp. 14-20 Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales Distrito Federal, México <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53905501>