

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



Humanizando la escuela a través de la educación inclusiva
Humanizing the school through education inclusive

107

Fecha de recepción: 01/11/2017
Fecha de revisión: 19/12/2017
Fecha de aceptación: 29/01/2018

Cómo citar este artículo:

Sánchez Casalla, A. X. (2018). Humanizando la escuela a través de la educación inclusiva. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 107-123, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10042>

Humanizando la escuela a través de la educación inclusiva

Humanizing the school through education inclusive

Alexa Ximena Sánchez Casalla¹

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión, producto de un proceso de investigación profesoral en el cual se retoman dos elementos fundamentales de análisis: la esencia humanizante y transformadora que el proceso de educación inclusiva y el rol de docente han tenido en las últimas décadas.

Para esto se realiza inicialmente una revisión de cuatro fases que organizan los momentos por los que ha pasado la escuela en referencia a los procesos inclusivos. En segundo lugar, se establecen aquellos aspectos que constituyen una educación inclusiva de calidad, resaltando ésta como un proceso sistémico inacabado. Por último, se hace un análisis del rol del docente como eje dinamizador de las prácticas inclusivas desde la participación y el aprendizaje, resaltando las características que se requieren para ser un maestro que contribuya a los procesos de intervención pedagógica desde una perspectiva inclusiva.

Palabras claves: Educación inclusiva, rol docente, aprendizaje y participación.

108

Abstract:

This article aims at submitting a reflection, result of a research process in which is bring two fundamental analysis elements back: the humanizing and transforming substance that an inclusive education process and teacher's role have had over the last decades.

For this purpose, it is made a four phases review which organize the stages the School has passed through, in reference to inclusive processes. Secondly, it will be established the aspects that constitute a quality inclusive education, emphasizing it as an unfinished systemic process. Then, a teacher's role analysis is conducted, considering teacher as a driving force of inclusive practices from the axes of participation and learning, underlining the required features to be a teacher who contribute into a pedagogical intervention from an inclusive approach.

Keywords: Inclusive education, teacher's role, learning and participation.

¹ Secretaria de Educación del Distrito, Bogotá (Colombia); xximenasanchez@gmail.com, Código ORCID:

1. Abriendo el panorama

Desde la década de los 90's en Colombia se ha venido dando una transformación en la escuela, impulsada por la necesidad de resignificar las relaciones que se dan dentro de ella, en donde se reconozcan las igualdades y las diferencias de los agentes que constituyen el escenario escolar. Esto indudablemente ha transformado la concepción que se tenía hacia el proceso educativo y hacia las instituciones educativas como transmisoras de conocimiento, forjadoras de disciplina y principalmente como centros de estandarización de habilidades, en donde solo podían acceder y permanecer quienes cumplieran con todos los criterios establecidos, dando paso a una concepción y puesta en marcha de instituciones facilitadoras y promotoras de desarrollo social.

En la actualidad, parte de la transformación de las relaciones que se dan en el aula apuntan hacia una *Educación Inclusiva*; en esta se busca el reconocimiento de la diversidad humana en todas sus manifestaciones principalmente de los grupos sociales que están en riesgo de ser excluidos, debido a las desigualdades socio económicas o ideológicas a las cuales están expuestos en sus diferentes contextos.

En consecuencia, la Educación Inclusiva se convierte en una respuesta directa a los requerimientos sociales de aceptación de las diferencias desde un marco humanizante.

Algunos especialistas desde la psicología y la educación han coincidido en ver este nuevo fenómeno como un llamado urgente a repensar el sistema educativo para todos y todas, resaltando la necesidad de ver a los estudiantes como sujetos independientes, singulares y únicos, en donde sus procesos y ritmos de aprendizaje sean tenidos en cuenta y asimismo las estrategias en el aula vayan acordes con ello. En este sentido, Mel Ainscow, Tony Booth, Gerardo Echeita, entre otros, han generado propuestas para replantear la práctica docente bajo el marco de una educación inclusiva, como respuesta al compromiso que existe de mejorar las prácticas educativas y la calidad de vida de los seres humanos desde el ámbito educativo.

Lo anterior supone entonces repensar la labor de la escuela, la función del maestro y el rol de los estudiantes, a quienes desde este enfoque se les considera como eje principal de su proceso educativo, por lo cual se generan las condiciones para que participen protagónicamente y adquieran aprendizajes no sólo conceptuales o teóricos, sino sociales, comunicativos, morales, políticos y para que descubran sus capacidades, desarrollen habilidades diversas y comprendan que no sólo tienen derecho a compartir espacios, sino a que los procesos educativos sean pensados y contruidos para ellos y con ellos.

En contextos como el colombiano, este proceso no es tarea fácil, en tanto a pesar de existir normativas que lo respaldan, el tiempo que se ha llevado su implementación ha sido mayor del esperado. A esta situación se suma la falta de formación de los y las maestras, lo que implica que las transformaciones que se dan al interior de las instituciones educativas dependan más de la voluntad propia de los directivos y los docentes, que de una conciencia colectiva generalizada. De allí que no todas las instituciones se asuman como incluyentes.

Pese a lo anterior, existen experiencias significativas de transformaciones de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por profesionales de la educación, que comprenden los beneficios de crear condiciones de aprendizaje y de participación para todos sus estudiantes en ambientes inclusivos, reconociendo la importancia de hacerlo desde su autoformación, desde la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y desde la comprensión de su rol como facilitadores de procesos y de interacciones equitativas e igualitarias.

Ello implica por ejemplo partir de preguntas que cuestionan su quehacer como: ¿Cómo hacer las cosas?, ¿Para quién las hago?, ¿Qué busco?, ¿qué tipo de sujeto quiero formar?, ¿cómo dar respuesta a la diversidad de formas de aprender y participar de mis estudiantes?, ¿cuál es la realidad de su contexto?, ¿qué quieren y necesitan para su vida? Estas son preguntas que hacen de los maestros profesionales que reflexionan acerca de su práctica, buscan una nueva manera de entender la educación, un cambio en su labor y una forma de humanizarse.

En conclusión, la educación inclusiva busca sin duda alguna, posibilitar una educación para todos y todas en donde los individuos sean reconocidos en el marco de la diversidad y la singularidad; el foco de la educación inclusiva es el hombre en sí mismo, la percepción que tiene de sus capacidades, la participación que ejerce los diferentes escenarios donde se desempeña, la manera de acceder al aprendizaje. En palabras de Contreras (2011):

Con quien primero se debe entender un niño o una niña es consigo mismo. Y eso solo es posible si se participa de un ambiente en el que uno tiene que decidir qué hacer, y se asumen las consecuencias y la responsabilidad de esta decisión. (p. 47)

2. Educar en la diversidad: proceso inacabado

Para alcanzar una verdadera educación inclusiva se requiere un cambio de pensamiento, cultura, prácticas, sistemas y forma de vivir; sin embargo, es un proceso que viene unas décadas atrás transformándose a la luz de las necesidades de los estudiantes, en un trabajo arduo, pujante y colectivo. Hace más de 20 años la UNESCO en la declaración de Salamanca afirmaba:

Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 2).

El término educación inclusiva corresponde entonces a una concepción reelaborada a través de muchos años de cambio de

pensamiento, luchas sociales y políticas públicas que lo han acompañado y fortalecido, en donde estamentos gubernamentales han trabajado por delinear y además poner a la luz de la sociedad su necesidad y poder social. Pensar en una sociedad heterogénea que posee una riqueza en su diversidad, es un logro que ha costado una ardua labor de muchos por varias décadas. Hablar de educación inclusiva denota un cambio trascendental en la manera de pensar y entender la escuela y los procesos sociales que de allí emergen, surge indudablemente de una reflexión constante de los maestros frente a sus prácticas pedagógicas, además de un requerimiento de los padres por comprender la singularidad de sus hijos y por un reconocimiento social y mundial de los derechos de todos y todas.

Por esto es necesario comprender cuál ha sido la evolución del término y el proceso que lo ha implicado, de dónde surge y cuál es su empoderamiento en las nuevas prácticas sociales y pedagógicas, para ello se retoma la transformación del tema en las últimas décadas encontrando un verdadero panorama para comprender el cambio de paradigma.

Según Carbonell (2016), esta mirada histórica de la educación inclusiva se da desde 4 perspectivas o fases, desde las cuales se ha dibujado un recorrido en ascenso hacia la emancipación del nuevo paradigma. Estas son: fase de abandono y marginación, fase de creación de los centros de educación especial, fase de integración diferenciada y la fase de la inclusión escolar.

La fase de *Abandono y marginación* expuesta por Carbonell (2016) hace referencia a un momento en donde los grupos sociales de acuerdo con sus características particulares eran excluidos totalmente, dejados en el olvido, vivían cobijados en un manto de rechazo por su condición. Esta etapa se muestra como un momento histórico deshumanizante en donde el trato excluyente negaba al ser humano su participación social.

Estas manifestaciones segregadoras condujeron a replantear la manera de reconocer a las minorías excluidas como parte de la sociedad, es entonces cuando surge la fase de la *Educación especial*. Esta etapa está basada especialmente en el asistencialismo a las condiciones médicas "especiales", denota un interés caritativo en donde el ser humano es, aunque reconocido,

minimizado por su condición. Esta etapa surge notablemente para las personas diagnosticadas desde el ámbito médico, no obstante, su intención caritativa excluye de manera tácita a los considerados en ese momento como “personas diferentes”, continuando con una tónica excluyente que apartaba a los niños y jóvenes en edad escolar del entorno educativo regular.

Una vez se entendiera la necesidad de vincular a las aulas regulares a todos y todas aparece la *Integración diferenciada*, esta se considera una etapa en donde el maestro tiene una posición secundaria frente al proceso de los niños y las niñas, los especialistas llevan la batuta en la intervención con los estudiantes que requieren apoyo particular para adaptarse a la clase, solicitan entonces materiales diferentes, momentos e incluso espacios específicos, en donde se les aleja del curso y de la interacción con sus pares. Los estudiantes son etiquetados, encasillados y enumerados bajo diagnósticos médicos traídos desde el recurso que aporta el especialista que está fuera del aula. Esta etapa lleva un contenido social segregador en donde la diferencia aparta al estudiante del ciclo normal de educación.

En este punto, las tres fases mencionadas incorporan un concepto ambiguo de normalidad en donde lo que se considera “anormal” estaría por fuera del sistema regular; tal como sugiere Booth (1998) la etapa de la integración contribuye al mantenimiento de la desigualdad y moviliza cambios parciales.

La cuarta fase destacada por Carbonell (2016) es la inclusión educativa la cual se ve como un proceso inacabado en donde se sostiene la idea de aprender juntos en el aula escolar. Carbonell retoma esta cuarta fase como inclusión educativa, no obstante, en la revisión de nuevas bibliografías distintos autores especifican una diferencia entre inclusión educativa y educación inclusiva, mostrando esta última como un proceso mucho más amplio dotado de un sistema escolar y social estructurado, cambiante y en constante adaptación al contexto particular.

Según Ainscow (2001), una educación inclusiva es un proceso en donde se busca la plena participación y aceptación de todos y todas, garantizando el éxito escolar en un ambiente acogedor, además pretende eliminar lo que

se denomina barreras para el aprendizaje y la participación, entendidas como todos aquellos aspectos que impiden que el niño, niña o joven sea reconocido y aceptado en el ciclo escolar.

Es importante tener en cuenta que el concepto que se construye sobre la educación inclusiva no está basado en la segregación, sino que es, en cambio, un concepto transformado, renovado y constructivo, en donde se tiene como base la necesidad de una educación de calidad para todos y todas.

De esta manera, merece la pena reconocer en su más amplia expresión la definición que la UNESCO (2005) aporta para entender este fenómeno social:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de 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 una perspectiva que debe servir para analizar 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 las formas de enseñar y aprender (p. 14).

En esta misma línea, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (2015) adopta el término de educación inclusiva como:

Un proceso permanente, que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, sin discriminación o exclusión alguna, garantizando en el marco de los derechos humanos, los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p. 4).

Como se puede observar el concepto de educación inclusiva es un término inacabado visto por varios autores que, aunque aportan sus miradas particulares basadas en sus estudios y experiencias, coinciden en que es un proceso basado en principios éticos y humanos que se adaptan a las necesidades y requerimientos del contexto, propiciando la participación y el aprendizaje de todos los grupos sociales, especialmente de aquellos en riesgo de exclusión. También convergen en que para que exista una educación de calidad para todos, debe hacerse intervención en las tres dimensiones expuestas en el índice de inclusión (2001): desarrollar prácticas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y crear culturas inclusivas, buscando de esta manera involucrar a toda la comunidad y sistema educativo en un llamado solidario y humanizante.

3. El maestro como elemento humanizante

Para dar voz y presencia a la educación inclusiva existen varios aspectos para tener en cuenta: organización escolar, formación y práctica de docentes, currículo, apoyos pedagógicos, evaluación, política inclusiva y comunidad educativa. En palabras de Carbonell (2016): "La inclusión no es posible sin un cambio radical en la cultura docente, en los modos de enseñar y aprender y en el imaginario de los valores y concepciones educativas". (p.121), el rol del docente se considera parte sustancial del reto que supone una transformación del sistema educativo en el marco de la educación inclusiva.

El proceso que conlleva vivenciar una educación inclusiva de alta calidad requiere entre otras condiciones el potenciar en los docentes una gran voluntad; sin embargo, como expone Duran y Giné (2011), en un proceso inclusivo no solo basta la voluntad, se requiere formación que lleve al maestro a promover al máximo las capacidades de sus estudiantes.

Es así que para lograr efectivamente un perfil que se acerque a un maestro incluyente se destacan varios aspectos, los cuales, de ser posible, deberían ir ligados entre sí en una relación articulada, dialógica y reflexiva. Entre esos encontramos en primer lugar, la necesidad de conocer a profundidad a los estudiantes; el reconocimiento de sus diferencias conduce a la aceptación total del grupo y desde allí el maestro podrá mejorar su planificación y diseño del currículo. No obstante, esta capacidad de reconocimiento de sus estudiantes requiere de una cuota de voluntad y de formación.

En segundo lugar, pero no menos importante está la formación docente, esta es fundamental, en tanto proporciona al profesional una formación personal oportuna para la puesta en marcha de las prácticas inclusivas en los contextos particulares y un dominio de las estrategias para la inclusión (Duran y Giné, 2011)

En tercer lugar, como explica Arnaiz (2003), parte del proceso inclusivo requiere de la reflexión constante del docente que la ejecuta, esta reflexión debe estar acompañada de una retroalimentación continua que permita ir reconstruyendo la práctica en el aula. Esta se relaciona directamente con lo que Kemmis y MacTaggart (1988) exponen como *investigación acción educativa*, la IAE se construye desde y para la práctica, pretende mejorarla y comprenderla a través de su transformación, requiere la participación de los sujetos que componen la intervención educativa trabajando como una espiral de procesos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y Mactaggart, 1998).

El papel docente es de vital importancia, él dinamiza los procesos inclusivos que se buscan en el aula, necesita comprender los componentes y los conceptos de la educación inclusiva a través de la formación, cualificar sus prácticas, adoptar las políticas y suscitar en su entorno una cultura que gira en

torno a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; además, para estudiar y ajustar el currículo y la planificación de sus prácticas incorporando aquellas estrategias de aula que faciliten la interacción entre todos los estudiantes, el aprendizaje entre iguales, los motive hacia el aprendizaje y les permita descubrir que la diversidad es positiva e incrementa las oportunidades de humanizarse juntos.

Para el maestro, promover la transformación desde la práctica es el camino más seguro para garantizar ambientes educativos equitativos, armónicos, inclusivos, respetuosos y dinámicos, en los cuales, los niños y jóvenes puedan aprender, participar y crecer compartiendo con sus pares y gozando de la orientación y el acompañamiento humano y pertinente de su maestro/a. Adicionalmente, esto permite al profesor mismo descubrir sus habilidades, fortalezas, metas y retos por cualificar en su propio rol. Como añade Durán y Giné (2011) será: "...el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentre respuesta educativa a su manera de ser y aprender".

4. El poder transformador del maestro, (sujeto ético, político y pedagógico)

En ocasiones se suele observar una gran diferencia entre aquello que los maestros desean promover y aplicar en sus aulas y las políticas o las directrices que gobiernan las instituciones académicas. Esto deriva en que los propósitos altruistas del docente no sean siempre congruentes con los resultados esperados y obtenidos para el sistema educativo, y su voluntad cae frente al propósito de hacer todo de la mejor forma y con calidad para sus estudiantes, de lo cual surge la pregunta: ¿Cómo ser un verdadero maestro incluyente?

En primer lugar, debemos asumir la Educación Inclusiva más como un proceso en constante transformación que como una finalidad o un producto acabado y establecido a priori, lo cual requiere de los maestros la voluntad para potenciar en sí mismos diferentes cualidades tanto personales como pedagógicas, sociales, políticas, entre otras, íntimamente ligadas entre sí, y que además deben ir de la mano con la reflexión y la transformación constante. Antes que nada, un maestro que pretenda ofrecer una Educación Inclusiva de calidad debe hacer un ejercicio de reconocimiento en cuanto al

espacio educativo que le rodea, así como de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en él; profundizando en las acepciones construidas frente a quienes son y cómo esto puede contribuir a la transformación de su práctica, es decir ser un *sujeto ético*.

Adicionalmente, con la implementación de los saberes de un programa académico el maestro tiene indudablemente una labor ligada a los valores como la solidaridad, el respeto, el reconocimiento del otro, la acogida y la aceptación, envuelto además en un sentido inefable de humanidad y diversidad; estos valores le permiten asumir una posición crítica y reflexiva frente a las dinámicas que conducen a una verdadera educación inclusiva; de ellos depende que en el espacio escolar se viva un ambiente de respeto y tolerancia fuera de los estereotipos sociales.

Desde la ética, su labor debe ir direccionada a responder la pregunta sobre cómo contribuir a la preservación de la dignidad humana, estableciendo los parámetros que le conduzcan a propiciar relaciones afectivas con y entre sus estudiantes, construir diálogos honestos y generar una atmósfera de confianza que les permita afianzar los vínculos. En palabras de Vélez (2011. p. 7):

Las implicaciones educativas tienen que ver con la valoración de la diversidad como condición humana y con la diferencia como un aspecto inherente a todos los seres humanos, por ello, todos los sujetos se entienden como diversos, como diferentes. La responsabilidad del proceso educativo es de toda la comunidad educativa. La educación inclusiva supone entonces un cambio social en la manera de concebir las prácticas, las culturas y las políticas educativas y escolares.

Por otro lado, el rol del docente contempla implicaciones de tipo *político* referido especialmente a su papel como eje dinamizador de las prácticas que se dan en la escuela como escenario social; el maestro debe propiciar en su grupo la comprensión directa del contexto, estableciendo una articulación entre las familias, el entorno social y el contexto cultural del cual la institución y sus estudiantes hacen parte. En esta instancia el maestro es vital en el reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, garantizando una convivencia digna y feliz donde puedan expresar sus emociones y

opiniones en un escenario donde son tenidos en cuenta y pueden participar protagónicamente.

Desde esta perspectiva el maestro y la escuela se convierten así mismo en promotor y garante del respeto y la solidaridad dentro de sus aulas, construyendo además ambientes fraternos en donde todos se pueden desenvolver desde su singularidad, desarrollando al máximo sus capacidades humanas e intelectuales.

Finalmente, *el acto pedagógico* constituye una puesta en práctica de lo aprendido a través de la formación que el docente ha adquirido por medio de su instrucción universitaria, en un contexto dotado de teoría en cuanto al saber pedagógico, el desarrollo humano y la didáctica en el marco de una u otra disciplina del saber. No obstante, esta formación se ha dado desde una mirada homogeneizante en donde el ámbito escolar debe ser garante de la uniformidad en todos sus sentidos. De acuerdo con esto, Vélez (2011) coincide en afirmar que: "la formación se ha orientado fundamentalmente al desarrollo de su labor desde un paradigma ideológico homogeneizador, que no reconoce la diversidad como condición y valor de los seres humanos, sino como una imposibilidad..." (p. 7)

No obstante, cuando el maestro se enfrenta a la realidad presente en las aulas, encuentra que no es suficiente la formación disciplinar recibida, y comprende que el reconocimiento de los ritmos de aprendizaje y de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes conducen a otras formas de relacionarse con el entorno escolar y comunitario y debe enfrentarse al reto que implica acoger y dar respuesta a las necesidades circundantes del contexto particular. Dicho reconocimiento aporta ampliamente en la aceptación del otro, en un ambiente de convivencia donde se resalta la diversidad y se celebra la diferencia. Al reconocer que cada niño, niña y joven aprende a su propio ritmo, se genera en ellos un sentimiento positivo en donde resaltan la opción de participar y ser parte de un grupo, de esta manera se sentirán cómodos y motivados, lo cual generará sin duda un aprendizaje más perdurable y significativo.

Para un maestro en el marco de la Educación inclusiva es de vital

importancia comprender el poder transformador que se da a través de su práctica en los procesos sociales y humanos, así como el impacto que tiene ésta sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, resaltando la importancia de enseñar lo que el estudiante necesita saber.

Por tanto, la relación pedagógica evidentemente es un vínculo humano en donde es indispensable establecer un acercamiento personal con los estudiantes para conocerlos y comprender más su entorno y sus maneras de ver la vida y lo que necesitan aprender.

5. A modo de conclusión: debate abierto

Más allá del ámbito educativo la inclusión es y debe ser ante todo un fenómeno social humanizante, basado en una transformación real y profunda de las prácticas que se dan dentro de la escuela y alrededor de ella, un acto amoroso basado en los valores que nuestra sociedad ha venido dejando de lado con el paso del tiempo.

Este proceso educativo debe ser capaz de responder a la singularidad de los estudiantes, a sus diversos ritmos y formas de aprender, buscando una verdadera inclusión a través de la cooperación en el aula y del reconocimiento hacia las capacidades tanto de los estudiantes como de los maestros para dar respuesta de forma pertinente.

La educación inclusiva posee una riqueza inmensa desde el punto de vista humano, enriquece las prácticas, reta a la comunidad, atiende y busca entender a todos y a todas; su ejecución efectiva transforma las prácticas de convivencia dentro del aula y sobre todo reconoce una historia de exclusión que debe ser superada.

En este sentido, Echeita et al, (2009), establecen la aparición de dilemas que son parte de este debate abierto y desde el cual surge una riqueza muy importante para la reflexión y la discusión. Parte de estos, generan preguntas en principio desalentadoras que suponen un gran esfuerzo como sociedad para resolverlas, la primera de ellas es: ¿cómo hacer de esto un proceso o proyecto sostenible?, ¿Existe un momento culminante, en donde podamos definir una práctica 100% inclusiva?, ¿La educación inclusiva retrasa la consecución de objetivos en pruebas estandarizadas mundiales?, ¿Cuál es el

papel del padre de familia, dejando la responsabilidad únicamente a la escuela?, ¿La educación inclusiva es una responsabilidad del sector político, médico o escolar?.

A través de este artículo se espera que el lector tenga una o más respuestas a estas preguntas que se animen a continuar el debate abierto. Para cerrar, se resaltan algunos aspectos contemplados en este artículo para reflexión y análisis en próximos trabajos de investigación o construcciones teóricas.

En primera instancia reconocer que la inclusión es un proceso inacabado que requiere del aporte de los agentes que componen la sociedad, allí se establece un vínculo fuerte entre la escuela y los grupos en riesgo de marginalización, exclusión y fracaso escolar. Por tal motivo la educación inclusiva busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, precisando la identificación y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

Estas barreras están dadas por diferentes factores que se entretajan fuera y dentro de los contextos escolares, por ejemplo, el estado socio económico de la comunidad, la formación de las familias, condiciones laborales y de salubridad del grupo social, sistemas educativos emergentes, capacitación docente escasa, falta de apertura de las instituciones por acoger las políticas existentes, escuelas segregadoras y excluyentes, maestros temerosos, entre muchas otras.

Frente a la labor docente es muy importante que el maestro tenga presente en su práctica una intencionalidad pedagógica desde su saber, ejecución basada en la acogida y los valores, potencializando la participación y el aprendizaje. Para que esto se de en el ámbito colombiano es necesario que los docentes sean capacitados y formados en temas alusivos a la discapacidad, diversidad y educación inclusiva en general.

A nivel escolar los procesos inclusivos se constituyen como una experiencia poderosa para la formación de ciudadanos respetuosos y participativos, que viven y permanecen en una sana convivencia garante de impulsar la humanización desde sus aulas.

Existe un llamado recurrente a la discusión académica, que implique una participación de la comunidad educativa y desde la cual se generen cambios transformadores, no obstante, nunca serán suficientes los debates que se instalen frente al tema educativo hacia la puesta en marcha de nuevas estrategias que articulen todos los aspectos que subyacen a los procesos de enseñanza aprendizaje que se viven en la escuela.

Referentes Bibliográficos

- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- BOOTH, T., y AINSCOW, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.a ed.). Bristol: CSAI.
- CARBONELL, J. (2016). Pedagogías del siglo XXI.España. Octaedro
- CARDONA, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- CONTRERAS, J. (2002). O Pelouro. Una escuela para toda la infancia. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 313, 47-78.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. España.
- DURÁN, D., y GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- ECHETA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I., y GONZÁLEZ, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- KEMMIS, S., y MACTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción* Barcelona: Laertes.
- MEN (2015). Decreto 1075 de 2015. Bogotá.
- PARRILLAS, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327: 11-29.
- SLAVIN, E. (1980). Effects of individual learning expectations on student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 72, 520-524.

UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.

París: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>

VÉLEZ, L. (2011). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes*. Proyecto de investigación doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.