



Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula¹



Pablo Emilio Cruz - Picón²

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

E-mail: pcruz553@unab.edu.co

Lady Jazmin Hernández - Correa³

Universidad ECCI, Colombia

E-mail: adyj.hernandezc@ecc.edu.co

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Cruz- Picón, P. y Hernández -Correa, L. (2022). Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula. *Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, XIII(1), 57-70.
doi: <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221301.05>

Recibido: febrero, 22 de 2022 / Revisado: marzo, 21 de 2022 / Aceptado: abril, 29 de 2022

¹ Artículo de investigación derivado del proyecto transversal *educación para todos* avalado y financiado por la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

² Magíster en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Docente Investigador, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2548-4657>, E-mail: pcruz553@unab.edu.co, Bucaramanga-Colombia.

³ Especialista en innovación docente mediada por TIC, Universidad ECCI. Docente Investigadora, Universidad ECCI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5399-3849>, E-mail: ladyj.hernandezc@ecc.edu.co, Bucaramanga-Colombia.

Resumen: Esta investigación tiene por objetivo considerar la relevancia pedagógica del establecimiento de la política de educación inclusiva en el aula, y cómo ésta requiere fortalecerse para el mejoramiento de la calidad educativa de los educandos con *barreras en el aprendizaje y la participación*. La metodología seguida por el estudio fue de enfoque cualitativo empleando el tipo exploratorio, descriptivo y correlacional. La técnica aplicada se asentó en la reseña analítica de registro documental de modo que, por este medio, se realizó el análisis directo de diversos documentos consultados en línea, los cuales permitieron sustentar el estado del arte en función de las variables metodológicas. Entre los resultados, se evidencia la responsabilidad social e institucional para identificar las barreras de participación, y así contribuir a la construcción significativa del aprendizaje en los niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales. Se concluye, la necesidad de motivar al docente en las prácticas pedagógicas que vinculen la experiencia y la vivencia educativa con la comprensión de la inclusión como un pilar trascendente del proceso educativo actual.

Palabras clave: aprendizaje activo, calidad de la educación, educación especial, práctica pedagógica, proceso de aprendizaje. (Tesauros)

A reflection on inclusive education in the classroom

Abstract: This research aims to consider the pedagogical relevance of the establishment of inclusive education policy in the classroom, and how it requires to strengthen itself for the improvement of the educational quality of learners who have barriers in learning and participation. The methodology followed by the study was a qualitative approach using the exploratory, descriptive and correlational type. The applied technique was based on the analytical review of documentary records, whereby, the direct analysis of various documents consulted online was carried out, which allowed to support the state of the art according to the methodological variables. The results showed that the social and institutional responsibility to identify barriers to participation were evident, and thus contributed to the significant construction of learning in children and young people with special needs. In conclusion, it is necessary to motivate the teacher in pedagogical practices that link the experience and the educational experience with the understanding of inclusion as an important foundation of the current educational process.

Keywords: active learning, quality of education, special education, pedagogical practice, learning process. (Thesaurus)

Uma reflexão sobre a educação inclusiva na sala de aula

Resumo: Esta pesquisa visa considerar a relevância pedagógica do estabelecimento de uma política de educação inclusiva em sala de aula, e como ela precisa ser fortalecida para melhorar a qualidade da educação para alunos com *barreiras à aprendizagem e participação*. A metodologia seguida pelo estudo foi uma abordagem qualitativa, utilizando o tipo exploratório, descritivo e correlacional. A técnica aplicada foi baseada na análise direta de vários documentos consultados online, o que permitiu apoiar o estado da arte em termos das variáveis metodológicas. Entre os resultados, há evidências de responsabilidade social e institucional para identificar barreiras de participação e assim contribuir para a construção significativa de aprendizagem para crianças e jovens com necessidades especiais. Conclui-se que existe uma necessidade de motivar os professores em práticas pedagógicas que vinculem o aprendizado e a experiência educacional com a compreensão da inclusão como um pilar transcendente do processo educativo atual.

Palavras-chave: aprendizagem ativa, qualidade da educação, educação especial, prática pedagógica, processo de aprendizagem. (Tesauros)

Introducción

La educación es una de las herramientas que más posibilita el desarrollo activo del individuo en la esfera socio cultural (Bruner, 1997), suministra conocimientos, competencias, valores y hábitos ineluctables para mejorar la calidad de vida, facilitando así, minimizar de manera exponencial las desigualdades socio económicas. La educación del sujeto es abordada desde su niñez. De esta manera, al ingresar el infante en diversos entes educativos se impregna identidades, conocimientos, valores éticos, democráticos y culturales para la construcción de ciudadanía participativa (Rivera, 2012). En consecuencia, es plausible suponer la relevancia del pragmatismo educativo y su funcionalidad en el Estado social de derecho, dado que viabiliza el proceso de formación y desarrollo humano (UNESCO, 2007).

A mediados del siglo XX se establecieron ciertos mecanismos orientados al establecimiento del derecho a la igualdad de oportunidades como motor sustancial para adquirir procesos pedagógicos incluyentes. En 1960, la Convención referente a la lucha contra las exclusiones en la educación, exhorta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) donde se promueve el principio rector de la NO discriminación y se proclama el derecho de todos a la educación. La Declaración de los Derechos del Niño (1989), reconoce el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a recibir una educación sin discriminación. En 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para todos, suscita el enfoque inclusivo, mediante una educación elemental para todos. En 1993, las normatividades globales y jurídicas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, siembra el axioma de la *integración y equidad* en el terreno educativo. En 1994, se ostentan los cuatro pilares de la educación, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y *aprender a vivir juntos* (base del enfoque inclusivo). En el año 2001, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) inicia el proyecto pedagógico para conducir los procesos didácticos hacia la inclusión. En el 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas abogó por los derechos educativos de las personas con discapacidad. En el año 2008, la UNESCO pone de relieve la significación de lo inclusivo para la sociedad (Camargo, 2018). Pero, no sería hasta en el año 2015 que se revelaron los principios de la agenda 2030 (17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus 169 metas integrales) de la UNESCO, en el que la educación inclusiva alcanzó su máxima atención.

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa en Europa (2014), específicamente, en países como Alemania, Dinamarca, Eslovenia, España, Suecia, Malta, entre otros, ha guiado el proceso educativo a la integración de la política social con una pedagogía incluyente basada en la *No discriminación*, el respeto, la normalización y la solidaridad para responder a las necesidades integrales del individuo, inclusión como cuestión de calidad, la colaboración y el trabajo en equipo. La investigación concluye que, para avanzar hacia un enfoque inclusivo afirmado en los derechos, los países deben transformar el proceso de acceso y seguimiento en términos de apoyo individual (diagnóstico médico) hacia el análisis de organización escolar (infraestructura, prácticas pedagógicas curriculares y significativas, fundamentación docente, trabajo colaborativo, entre otras). Para sostener esa transición, debe erigir una noción cooperada de inclusión, así como la visión, misión y los valores coligados (modelo pedagógico institucional), junto con una idea común de calidad (currículo) y métodos de evaluación que respalden la *praxis* inclusiva.

Siguiendo los estudios de García (2018), en Centroamérica, y particularmente en México, el proceso de inclusión educativa es discursivo en función de las reformas pedagógicas, se avanzó en políticas públicas de inclusión en el aula, sin embargo, aún existe complejidad en la materialización pragmática y holística entre los recursos materiales con los socio didácticos, fundamentación docente, apertura de espacios propicios, entre otros.

En Latinoamérica, a pesar de que en la última década la región ha ido progresando en materias de desarrollo económico, social y cultural, es evidente que existen altos índices de inequidad, pero, sobre todo, indiferencia en las distintas sociedades, lo cual aparece como una desventaja para la expansión logarítmica de la calidad educativa. En lo referente, los investigadores Marchesi y Hernández (2019) reconocen el mejoramiento de avances en materia educativa y

su respuesta a la inclusión, pero todavía se establecen retos considerables, debido al impacto de los devenires socioculturales. De hecho, a partir de los 90 en América Latina, se han instaurado, gradualmente, preceptivas nomotéticas en pro de la educación inclusiva, y cada país lo ha razonado desde unos escenarios que exigen más atención, es así que, en unas regiones latinoamericanas, la óptica inclusiva se enmarca en la veeduría de las Necesidades Educativas Especiales, por el contrario, otros se encauzan en priorizar la igualdad y acceso a oportunidades (Hurtado et al., 2019).

En Colombia, desde del Ministerio de Educación y su decreto normativo 1075 (MEN, 2015) *Decreto único reglamentario del sector educativo*, reconoce la relevancia de lo inclusivo en el sector educativo tanto público como privado, ante lo cual, los establecimientos deben estar en capacidad de organizar acciones pedagógicas y psicológicas que viabilicen una inclusión realista a nivel socio pedagógico. Esto, reconociendo que la educación inclusiva se ve manifestada en un proceso en el que los estudiantes en *condición de discapacidad*, o aquellos que presenten cualquier otro tipo de situación o *trastorno* que les haga vulnerables, consigan acceder a la educación en igualdad de condiciones y derechos, con equidad en los procesos y servicios, siendo formados de manera totalizante, sin ningún tipo de prejuicio o discriminación.

Es un reto para el sistema educativo colombiano integrar el discurso educativo con la práctica y la realidad social. Empero, es una necesidad orientar el proceso formativo en la disminución de barreras limitantes de participación estudiantil (Cortes y Padilla, 2017). López (2018) en su investigación doctoral señala la necesidad de propiciar escenarios pedagógicos que respondan a la diversidad, donde se valore a los individuos de manera sistémica e integral; resignificando el proceso de enseñanza-aprendizaje; partiendo de un enfoque humanista. Hay que tener en cuenta que otros estudios más recientes como los manifestados por Castillo (2020) indican que la escuela debe proporcionar espacios para la inclusión.

Con estudios planteados desde la Neuroeducación, Neurodidáctica y Neurodiversidad se da apertura a una nueva dimensión científica orientada en la eliminación de las *barreras* que obstaculizan la participación de los educandos en el proceso de aprendizaje, a su vez, permitiendo el reconocimiento y la valoración de las diferencias individuales. Para la implementación del enfoque inclusivo en el aula, no es suficiente con saber de manera teórica sobre discapacidad o diversidad, sino que es imprescindible que el maestro tenga vivencias participativas, autorreguladas y conscientes del proceso de enseñanza. Estos nuevos paradigmas científicos-educativos abren un nuevo espacio al desarrollo humano, dado que acercan el funcionamiento del cerebro (actividad sensorial, cognitiva y psicofísica) en espacios de formación (patrones de programación, memoria, estilos de aprendizaje) (Figuerola et al., 2021).

En la actualidad, el enfoque inclusivo evidencia un riesgo de exclusión educativa, tal como lo han venido monitoreando los organismos internacionales (UNESCO, entre otros): la crisis sanitaria, atada al déficit e inflación económica pueden extender la fragilidad de los estudiantes. Pero, la pandemia de Covid-19 puede construir un espacio de oportunidad para repensar, reflexionar, resignificar, analizar y debatir cómo los proyectos educativos de emergencia inciden en los niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales. Lo inclusivo tiene como columna vertebral el reconocimiento de las diferencias psicoemocionales y cognitivas en los sujetos, arraigado en el enfoque de derechos. Por consiguiente, los ambientes socio educativos estimulan estrategias dotadas de pertinencia, accesibilidad y calidad educativa. Es cardinal emplazar la dinámica actual pedagógica hacia necesidades locales. La educación inclusiva contextualizada en la pandemia es una oportunidad para humanizarnos (Cruz y Hernández, 2022).

Metodología

El estudio se asentó en una exploración literaria con enfoque de estudio cualitativo de tipo exploratorio, descriptivo y correlacional argüido en el *corpus* epistémico, lingüístico, histórico, socio pedagógico del estado del arte. Este modelo de investigación viabiliza una cohesión *a priori* al desarrollo gradual interpretativo del *corpus* literario y científico del macro concepto:

educación inclusiva. Los ciclos de exploración, descripción y correlación de las variables metodológicas se ajustaron a una trazabilidad teórico-cognoscitiva con la recopilación, categorización, interpretación analógica conceptual, sistematización y lectura crítica-objetiva de materiales referenciales consultados en línea.

La exploración inició con la categorización de las variables analíticas analizadas. Se utilizó el motor de exploración *Google Scholar* y revistas científicas indexadas en SciELO, Scopus, Pubindex, Redalyc, Dialnet, EBSCO, Web of Science, entre otras. En total, el primer ciclo de búsqueda arrojó 3500 coincidencias. El listado referencial se procesó, exceptuando duplicados y filtrando datos científicos-académicos. Siguiendo la indagación, el material se interpretó, trazabilizó y categorizó, verificando en cada instante el soporte científico que permitiera construir un espacio objetivo; se sintetizó la búsqueda con la técnica de registro documental y el instrumento *reseña analítica*, y así, se formularon preguntas subsidiarias que facilitaron al carácter reflexivo de la investigación.

En anexión, el proceso cualitativo se determinó en cinco fases metodológicas:

- a. *Conexión objetiva (científico-académica)*: referente con la articulación estructural investigativa (componentes, criterios, fases del proceso de estudio) con relación al objetivo y el estado del arte.
- b. *Selección de datos*: suministró una yuxtaposición del macro concepto (educación inclusiva) con la literatura, para extraer y seleccionar datos teóricos, heurísticos y epistemológicos.
- c. *Interpretación analógica*: relativa a focalización de las conexiones epistémicas y literarias. Lo analógico en esta fase permite interpretar la información de manera equilibrada (subjetiva-objetiva) sin considerar sesgos de ninguna índole, ni excesos conceptuales.
- d. *Triangulación*: permitió la trazabilidad de fuentes teóricas, componentes metodológicos y datos referenciales para potencializar el estudio. A la par, brindó una interpretación del fenómeno en cuestión, dado que señala su complejidad, limitaciones y oportunidades.
- e. *Sistematización de la experiencia*: posibilitó ponderar la investigación entre un diálogo crítico, analógico y teórico de la intencionalidad investigativa para recoger nuevos hallazgos teóricos, vivenciales y epistémicos.

Como resultado, la revisión literaria incluye un total de 58 documentos que abordan en sus contenidos fundamentos científicos-académicos para situar el estudio a un terreno objetivo. La investigación colindó 23 libros, 22 artículos indexados, 5 tesis doctorales, 1 de maestría y 6 de otras fuentes.

Resultados y discusión

Los hallazgos se desarrollaron desde seis categorías analíticas: El macro concepto de la educación inclusiva, desarrollo de un lenguaje para la inclusión, educación inclusiva en el aula, estrategias pedagógicas para trabajar desde la inclusión, dificultades que enfrenta el enfoque inclusivo, pedagogía e inclusión. De modo que a continuación se exhibe los principales hallazgos, a saber:

El macro concepto de la educación inclusiva

Stanback (2007) considera que el propósito trascendental del enfoque inclusivo es la participación ciudadana en el ámbito socio educativo y cultural. Por ende, pregona el marco proyectivo pedagógico al reconocimiento del otro (alteridad y otredad), al respeto de la dignidad humana, la diversidad y el pluralismo (multiperspectivismo). De esta manera, el enfoque inclusivo integra lo diverso, el desarrollo humano y la contextualización socio cultural del sujeto.

Referente a esto, Escudero (2006) planteó que, lo inclusivo alinea el dinamismo pragmático del proceso de aprendizaje hacia el *aprender colectivo* (vivir en igualdad, equidad y justicia social).

La UNESCO (1994), concibe la educación inclusiva como una dinámica social ajustada a la necesidad del sujeto mediante mecanismos de participación democrática y política (Torres, 2012). Por consiguiente, se trata de una visión formativa que se acentúa en los ámbitos éticos, sociales y humanistas. El enfoque inclusivo parte de la premisa de que todos los individuos son diversos; así el sistema educativo pretende organizarse a fin de conferir los elementos de esa diversidad, y no al contrario (Sánchez 2013).

En ese sentido, la perspectiva inclusiva bosqueja 3 cuestiones primordiales que son ineludibles en educación:

Acceso: asocia el enfoque de derechos con los criterios de calidad educativa (principio de correspondencia).

Participación: conecta el aprendizaje activo (mecanismos de participación en el aula-sociedad) con el espacio de producción colectiva (principio de oportunidad).

Aprendizaje: el sistema educativo en su conjunto precisa identificar, reconocer y superar las barreras para el aprendizaje y la participación (ajustes razonables), otorgándole al niño un espacio organizado, especialmente, para el desarrollo de sus habilidades en función a estilos y ritmos de aprendizaje (principio de disposición, integralidad, acompañamiento psicosocial, entre otros).

De la relación entre las anteriores nociones, surgen las *condiciones* que favorecen la educación inclusiva, por cuanto entender lo inclusivo connota comprender su condición. Uno de los rasgos elementales de la educación inclusiva y su situación, es el sentido de la aceptación humana para vivir en comunidad (clima de reciprocidad e igualdad). Otro, versa en la flexibilidad de adaptación para construir sujetos activos, dialógicos y críticos, personas que reduzcan las "barreras" del proceso de aprendizaje. Por tanto, la educación inclusiva es entendida como un proceso transformador (Iafrancesco, 2011), un catalizador del proceso de enseñanza para el aprendizaje (Delgado, 2017), un espacio democrático (Guirao, 2011), en el cual, la persona es percibida de forma holística y articulada con la esfera socio cultural (escenario multicultural e inclusivo).

Desarrollo de un lenguaje para la inclusión

Según Booth y Ainscow (2002), la "inclusión" o la "educación inclusiva" no es otra noción para apuntar a la integración del estudiante con "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación". Estas barreras se pueden concebir como todas aquellas variables, factores y elementos contextuales que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. En este sentido, las barreras emergen en relación con su interacción entre los diferentes contextos: socio económico, político, institucional y cultural.

De manera análoga, el concepto "Necesidades Educativas Especiales" presenta una descontextualización en su relación pedagógica. En el aula al "catalogar" a un estudiante con necesidad especial, supone generar una expectativa minimizada de la persona, por el contrario, si se concibe mediante la contextualización de "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" origina consideraciones maximizadas de reconocimiento. En ese marco de pensamiento, al concretar la atención en las dificultades de los estudiantes "catalogados", supone una desorientación educativa de los conflictos que experimentan otros (Flecha, 2008), en otras cláusulas, es trascendental que el estudiante se conciba de manera holística y no fragmentada, dado que la educación es para todos, no para algunos pocos. En el reconocimiento de "barreras" se inhibe el devenir socio cultural, las políticas y prácticas educativas que minimizarían las complejidades educativas de todos. Así, el concepto de "Necesidades Educativas Especiales" es sustituido por el vocablo "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" (Arnáiz, 2003). En efecto, la inclusión reconoce y reduce las barreras mediante la implementación de recursos materiales, pedagógicos, humanos y logísticos. Por lo tanto, en la identificación de las barreras y la aplicación coherente de los recursos, metodologías, pedagogías activas, pensamiento social, políticas públicas e infraestructura inciden en el acceso al centro educativo o la limitación del mismo.

La utilización del concepto "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" refiere a las dificultades que encuentran los niños, niñas y jóvenes, forma parte de un modelo social sobre las dificultades del aprendizaje y la diversidad funcional. Contrasta con el modelo médico y la pedagogía tradicional, según el cual, las dificultades en la educación nacen de las deficiencias o las limitaciones. Las discapacidades constituyen barreras para la participación de personas con deficiencias o enfermedades crónicas. Puede tener su origen en el entorno o en la interacción de actitudes discriminatorias, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales con la deficiencia, el dolor o la enfermedad crónica. La deficiencia se puede definir como una limitación a largo plazo de las funciones físicas, intelectuales o sensoriales. En efecto, la noción de déficit intelectual es problemática porque sugiere una etiología física injustificada de las dificultades que se experimentan en el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002).

Ahora bien, el desarrollo de un lenguaje para la inclusión es un proceso de transformación educativa (León, 2017), incluye la identificación de las barreras de inclusión que existen tanto en la sociedad (macro espacio) como en la escuela (micro espacio). Por tal circunstancia, los sistemas educativos necesitan el reconocimiento de un lenguaje inclusivo (Habermas, 1987) que aborde factores excluyentes (barreras). Si un sistema educativo no identifica y responde a las necesidades, posibilidades y conocimientos de los estudiantes, se vuelve un sistema obsoleto, inhumano y exclusivo.

Educación inclusiva en el aula

En la visión de Ainscow (2001), el *aula inclusiva* se comprende como un perímetro pedagógico activo y significativo. El aula es la unidad básica de la atención (Baglieri y Shapiro, 2012). Los docentes de aula son garantes directos del proceso de aprendizaje (De Boer, 2012). El aula solicita apoyo para responder de manera positiva a todas las necesidades. No obstante, en el ámbito educativo actual es un terreno complejizado, dado que en heterogéneos entes educativos no se goza con espacios adaptados para lo inclusivo. Entonces surge la pregunta: ¿cómo se puede mejorar la inclusión en el aula?

Para optimizar la escuela inclusiva, en principio, es preciso emplear la normatividad vigente en materia de educación. Para que se aplique es primordial socializar con la comunidad educativa en torno al respeto y la tolerancia, siempre con el objetivo fundamental de minimizar las barreras y concientizar a los miembros de los órganos escolares. Asimismo, actualizar y desarrollar mejores políticas de fundamentación para el docente de aula; mejorar el ambiente escolar con el diálogo y la capacitación; implementar el aprendizaje colaborativo y psico emocional.

La educación inclusiva se presenta al aula como una posibilidad de construcción social (García, 2013) en la que se reconocen todos los individuos, desechando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales. Por añadidura, el aula inclusiva tiene como base que los niños y las niñas tengan conciencia de la diferencia, se reconozca a otros y se revelen como individuos activos.

Estrategias pedagógicas para trabajar desde la inclusión

La realidad social plantea desafíos educativos en el marco de la diversidad y la diferencia social como mecanismos dinámicos y transformadores del clima escolar (Carrillo et al., 2018). Es un reto identificar "barreras" en el aprendizaje, pero es un desafío, a su vez, las prácticas pedagógicas para la reconstrucción de individuos democráticos y participativos.

De acuerdo con la UNESCO (2008), la complejidad de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino un asunto de respeto de los derechos humanos que desconciertan esencialmente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto, la educación inclusiva es imprescindible en cualquier sociedad y comunidad educativa (Zubiría, 2013) y las estrategias que se implementan varían en función de la realidad institucional y social. Empero, las políticas deben ser las mismas, el respeto y tolerancia por la diversidad socio cultural y la no exclusión del educando de las esferas educativas. De esta manera, el aprendizaje

colaborativo, servicio a la comunidad, la autonomía, y participación activa son los pilares que fortalecen la educación inclusiva (Navarro, 2017).

Las estrategias pedagógicas para trabajar desde la inclusión pueden ser: conocer el ritmo de aprendizaje del estudiante, a causa de que todos no aprenden de la misma forma, darle un valor agregado a lo positivo de la diversidad que beneficia a fortalecer el propio desarrollo integral del educando y basado en la cultura. Es menester, también, metodologías más realistas y dinámicas que empoderen un pensamiento más autónomo y colaborativo (Muntaner, 2014). Posteriormente, el diálogo entre el docente y el estudiante exige ser mediado por principios axiológicos (respeto, tolerancia, equidad, justicia social), bases de la educación (Fernández, 2017). Es imperativo que el maestro articule sus prácticas pedagógicas con su accionar crítico, que implica generar escenarios de participación ciudadana, desarrollo humano, pedagogías interculturales, diversas e inclusivas.

Vázquez-Chaves (2015) considera en su estudio que la *metacognición* es una herramienta para promover un ambiente áulico e inclusivo para estudiantes con discapacidad, dado que posibilita un reconocimiento del educando en su proceso de aprendizaje. En este contexto investigativo, la educación inclusiva es factible cuando se toma conciencia de todas las situaciones tácitas en el proceso de mediación pedagógica, lo que a su vez, facilita que se transforme en el medio para reflexionar la diversidad en el aula.

Por otro lado, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico, reconoce las metodologías y estrategias más apropiadas que utiliza cada docente dentro de la institucionalidad, orientando las coordenadas pedagógicas hacia una esfera inclusiva e integral, desde una visión humanista, en la que todos los educandos deben ser atendidos en función de las diferentes condiciones, pasando a una atención ante la diversidad, pluralidad y variedad cognitiva, es por ello, la necesidad de realizar adaptaciones curriculares para optimizar el aprendizaje, cobijadas en los principios de la representación, ejecución, expresión e implicación (Delgado-Valdivieso, 2021).

Dificultades que enfrenta el enfoque inclusivo

Las mayores dificultades que se presentan al trabajar desde la educación inclusiva subyacen en los prejuicios sociales, la realidad social de un contexto, el conjunto de valores y principios éticos, y la preparación de los establecimientos educativos: estructura física, plan de estudios, fundamentación docente, políticas institucionales, entre otras. Las políticas públicas del Estado deben encaminarse a robustecer la educación inclusiva que es elemental y significativa (Medina, 2016). Así, proporcionar la igualdad y la oportunidad son las vertientes para encaminar una sociedad basada en el respeto a la diversidad y tolerancia.

Los límites de una sociedad no están basados en sus recursos sino en su conciencia, en la capacidad de reconocer las dificultades, repensar los roles, reconstruir y consolidar valores humanos, en concebir al sujeto de manera integral y no fragmentada. Se puede poner a discusión que es necesario sensibilizar y realizar un cambio de perspectiva, en otros términos, no es dar un trato diferencial a un individuo sino tratarlos como iguales, que los estudiantes que presentan ciertas "barreras", tienen las mismas oportunidades y capacidades para contribuir a la sociedad.

A partir de las anteriores consideraciones, se justifican varias dificultades para promulgar la educación inclusiva, se centralizan en cuestiones organizativas, estructurales, curriculares, éticas, de ahí la relevancia de resignificar, repensar y revalorar los roles, funcionalidades, responsabilidades, compromisos y actitudes sociales (Barbosa y Barbosa, 2017).

Pedagogía e inclusión

En la actualidad, reflexionar en torno a la pedagogía, envuelve asumir un reto complejo, producto de los diversos campos teóricos, en consecuencia, una heterogeneidad conceptual. No obstante, y para no perder el hilo conductor se fortalece la discusión del estudio, planteando que la pedagogía, no entraña, simplemente, busca el sentido a los ámbitos educativos, sus roles y

finés en la sociedad, no consiste, solamente, en relacionar objetivos y contenidos para responder a las necesidades sociales. En contraste, la pedagogía demanda una reflexión constante, armónica y totalizante del sujeto desde su contexto, historia y sus relaciones socioculturales.

Ramírez (2017) afirmó que la pedagogía tiene como fundamento de reflexión la *praxis* pedagógica que supera las acciones del aula; es imperioso implementar estrategias que impriman una perspectiva de acción social para redimir las diferencias, necesidades y sufrimientos que se presentan, a su vez, que el maestro sea un constructor socio pedagógico. Dentro de este marco de análisis, Finocchio y Legarralde (2007) puntualizan que la tarea central de la inclusión educativa es producto de una decisión del conjunto entre los actores escolares, particularmente de directivos y docentes. La inclusión educativa no es, entonces, una tarea más, al lado de la transmisión de determinados contenidos o la formación de cierto tipo de habilidades. Puesto que los mecanismos de exclusión están actuando y acentuándose permanentemente en la sociedad (Parra, 2011). Una escuela que no apueste por la inclusión educativa se verá cada vez más forzada a la producción de desigualdad (Dubet, 2005). De lo anterior, surge una cuestión: ¿cómo relacionamos la pedagogía con la inclusión?

En lo relativo a esta discusión, Bernheim (2008) considera que en todo proceso pedagógico subyace un modelo educativo que orienta la *praxis* pedagógica. En relación con esto, Zubiria (2006) presentó la pedagogía como un proceso dialéctico que evalúa tanto la práctica como la teoría. Para Merani (1969), la pedagogía es perfectible, revisable y mejorable de manera continua. Resulta axiomático que la educación tiene como objeto los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la pedagogía como disciplina es capaz de establecer diversos mecanismos que posibilitan el análisis dialéctico, social y cultural. Al connotar la pedagogía y la inclusión llegamos a una esfera humana.

En materia de educación en el siglo XXI, hay cuatro pilares según Delors (1996) que estructuran el aprendizaje y formación integral que serán, durante la vida de un individuo, los pilares del conocimiento: aprender a ser-aprender hacer- aprender a vivir juntos- y aprender a conocer. De estos pilares, si se considera el de *aprender a vivir juntos* con los demás, es sin duda, el que constituye una de las principales empresas de la educación actual, y en donde se debe conjugar la pedagogía con el enfoque inclusivo. Por ejemplo, si se correlaciona estos pilares con el contexto colombiano y su incidencia en la sociedad, se evidencia el dinamismo histórico justificado en una complejidad humana: *La violencia e indiferencia, los conflictos, las guerras; la ambición por el poder* (Harnisch, 2019). En fin, los problemas sociales nacionales que han dejado a consideración lo humano, el respeto y la tolerancia. Por tal razón, la pedagogía desde la inclusión se proyecta como una posibilidad de solución al dinamismo del conflicto histórico de diferencias, al ligar la educación y el rol del educador como marco proyectivo esencial con los objetivos del aprendizaje orientados hacia el respeto a la diversidad, sin lugar a cualquier tipo de exclusión. Esto, sin lugar a duda, traza un reto y una exigencia, dado que respetar y tolerar la diversidad y pluralismo es la base constitucional de cualquier sistema político.

En consecuencia, pedagogía e inclusión, o mejor reconocida en este estudio como pedagogía de la inclusión, relaciona el proceso de enseñanza para el aprendizaje mediante el reconocimiento de aquellos que son excluidos de la educación, aunado a esto, posibilita la contextualización de la cultura para la sociedad, el pensamiento para la humanidad, alteridad social, conciencia de las relaciones sociales, perspicacia y racionalidad humana, identificación de oportunidades, alejamiento del sesgo médico y la comprensión de los marcos legales (enfoque de derechos).

La educación inclusiva es un modelo de escuela para los miembros de la comunidad educativa. Un espacio donde se consolida y desarrolla la participación y el sentido de solidaridad, respeto y justicia social. Se proyecta una reconstrucción funcional y organizativa de un espacio integrador del campo pedagógico. No se trata de vigilar y castigar trayendo a colación a Foucault (1975), sino de repensar que, en esta perspectiva educativa los educadores trabajan de manera conjunta y sistematizada dentro del contexto natural del aula, en concreto, su marco proyectivo pedagógico es la realidad institucional y necesidad educativa.

La educación inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más extenso, conlleva la aceptación de todos los educandos, valorando y respetando sus diferencias; aboga, en conjunto, por la transmisión de nuevos valores en el contexto del aula; connota extender la participación activa (social, cultural y académica) de los estudiantes y disminuir los procesos de exclusión; involucra la creación de un contexto pedagógico realista de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo organizado, y encaminado a la práctica de los valores y el respeto (Escalona, 2008). Es preciso aludir que se requiere de una recóndita reestructuración pedagógica que debe ser afrontada desde una perspectiva institucional, puesto que es un proceso inacabado, continuo y en constante desarrollo.

Según Galván (2019) es apremiante que el currículo, planes de estudios y proyectos pedagógicos del aula se fundamenten, modifiquen o transformen a partir de este modelo o enfoque, es una tarea ardua que exige de cada institución y docente la puesta en escena de herramientas y mecanismos pedagógicos para el mejoramiento del proceso de aprendizaje-enseñanza. Cada pregunta conexa entre pedagogía y educación inclusiva es un desafío que provoca e incita múltiples interrogantes y respuestas en diversas situaciones. Así de compleja es la realidad pedagógica que se experimenta. Por esta razón, se afirma el compromiso de pensar, reflexionar, dialogar, participar y compartir para actuar. En esta angustia dialéctica, didáctica, existencial y crítica del educador consigo mismo y su entorno, entre las teorías y la *praxis* cotidiana se aspira a construir colectivamente senderos para una transferencia de sentido y aplicabilidad. El quehacer pedagógico exige compromiso y autoaprendizaje, puesto que las teorías resultan a veces muy alejadas de la práctica y realidad social. Entonces, ¿qué sentido tiene educar si no se transforma la sociedad?, siguiendo a Freire (2000): "si la educación sola no puede transformar la sociedad, tampoco sin ella la sociedad cambia" (p. 67).

En el micro espacio (aula) hoy se percibe una mayor aceptación de las diferencias, pero aún falta mayor concientización por parte del macro espacio (sociedad) (Ramírez, 2017). En la perspectiva de *ciudades educadoras*, el enfoque inclusivo permite establecer políticas orientadas a erradicar la exclusión. De ahí que, se requiere una sociedad dinámica, democrática y participativa, donde la diferencia, la diversidad, el pluralismo, la autonomía, el derecho y la humanidad, sean orientadores de transformación social (Meler, 2011).

Conclusiones

La educación del sujeto ha de ser abordada desde su infancia, de modo que, los niños establecen conexiones comunes de su entorno y realidad educativa, estableciendo los primeros focos de proyección social. El dar sentido y significado de equidad desde temprana edad e incluir a los estudiantes con "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" como estudiantes en su totalidad integral, contextualiza y maximiza su reconocimiento como personas. Además, el enfoque inclusivo, interpela la constante fundamentación docente, el establecimiento de políticas institucionales coherentes con la realidad socio cultural, la práctica de valores y la eliminación de los prejuicios sociales.

Al dejar la indiferencia en la sociedad por medio de estrategias pedagógicas derivadas e incluidas en el aspecto curricular, se establece un lenguaje para la inclusión que evita el riesgo de discriminación y exclusión. Siendo este un proceso de transición y transformación educativa.

Esta conversión de sentido y aplicabilidad en la *praxis* cotidiana de reconocimiento e inclusión es posible al entrelazar tanto la infraestructura, los recursos, las prácticas pedagógicas, la fundamentación curricular significativa, el trabajo colaborativo, los escenarios pedagógicos diversos. El efecto es una nueva dirección, incidencia y acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la identificación del contexto pedagógico, la vivencia participativa y consciente del docente; el reconocimiento de las dificultades, roles, reconstrucción y consolidación de los valores humanos.

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa en Europa. (2014). *Organización de la prestación para apoyar la educación inclusiva*. European Agency. https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_ES.pdf
- Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Editorial Narcea
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Editorial Aljibe.
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación. *Revista de educación*, 22 (44), 56-60. <http://www.scielo.org.mx/pdf/lb/v22n44/v22n44a8.pdf>
- Barbosa-Chacón, J. W. y Barbosa, J. C. (2017). Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. *Revista Espacios*, 38 (45), 29-45. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p29.pdf>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Ediciones Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Baglieri, S. y Shapiro, A. (2012). *Disabilities studies and the inclusive classroom. Critical practices for creating least restrictive attitudes*. Routledge.
- Berheim, C. (2008). *Modelo educativo y pedagógico*. Editorial Hispamer.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor.
- Carrillo, S.M., Forgiony, J.O., Rivera, D.A., Bonilla, N.J., Montánchez, M^o.L. y Alarcón, M.F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Espacios*, 39(17), 15-33. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Castillo, R. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación. *Revista Educación Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467761669009/467761669009.pdf>
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4 (4) 181-187. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/download/4374/3588/14820#:~:text=En%201990%2C%20la%20Declaraci%C3%B3n%20Mundial,el%20campo%20de%20la%20educaci%C3%B3n.>
- Cortes, A. (2017). *¿Educación inclusiva dentro de la exclusión?* (Tesis de Maestría, Universidad de los Andes). Repositorio Institucional <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/17521/u713771.pdf?sequence=1>
- Cruz-Picón, P., y Hernández-Correa, L. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 13(1), 255-268. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.15>
- Delgado, K. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes al distrito metropolitano de Quito*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Repositorio Institucional https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_459079/kedv1de1.pdf

- Delgado-Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 14-25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- De Zubiría (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio.
- De Boer, B. (2012). *Inclusion: A question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Stichting Kinderstudies.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación: La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Editorial Gedisa.
- Escudero, J. M. (2006): "Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación". *Revista de Educación*, 3 (39), 19-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=34571>
- Fernández, J. (2017). Educación inclusiva. Construyendo caminos para avanzar. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11 (1), 1-3. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000100001
- Finocchio, S., y Legarralde, M. (2007). *Pedagogía de la Inclusión: Gestión pedagógica para equipos directivos*. Editora Corripio.
- Figuroa, R., Bernal, M., Thorné, R. (2021). La Neurodidáctica como elemento primordial en la formación inclusiva docente. *Revista Boletín Redipe*, 10 (11), 126-144. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/1522/1434>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México Editorial.
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Fundación ECOEM.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Tierra Nueva.
- García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Repositorio Institucional <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13254>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), 123-132 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>
- Galván, E. (2019). La educación inclusiva, una inversión de futuro. *Monográfico sobre Educación inclusiva*, (436), 1-22. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/voces-monografico-educacion-2019.pdf>
- Guirao, J. (2011). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Repositorio Institucional <https://www.tdx.cat/handle/10803/117463>

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Taurus.
- Harnisch, C. (2019). *Colombia: entre la guerra y la indiferencia*. Editorial Comité Internacional de la Cruz Roja. <https://www.icrc.org/es/document/colombia-entre-la-guerra-y-la-indiferencia>
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5 (2), 98-110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- lafrancesco, G. (2011). *Educación, Escuela, y pedagogía transformadora*. Enjambre. <http://enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
- León, J. (2017). La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana. (Tesis doctoral, Universidad del país vasco). https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26953/TESIS_LE%C3%93N_LOPEZ_JESUS%20MARIA%20de.pdf?sequence=1
- López, R. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa*. (Tesis doctoral, UNED). Repositorio Institucional <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Rlopez>
- Marchesi, A. y Hernandez, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000200045&lang=pt
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1), 196-206. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/80/77>
- Merani, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Grijalbo.
- MEN. (2015). *Decreto 1075*. Editorial Magisterio.
- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 3 (21), 95-108. <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/23/140>
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume I.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria (Inclusive practices in regular classroom). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772623>
- Navarro, M. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143. <http://www.redalyc.org/pdf/659/65952814007.pdf>
- Padilla, E. (2017). *Educación inclusiva y diversidad funcional*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de educación y desarrollo social*, 1 (5), 139-150. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897>

- Ramírez, W.Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 4 (30), 211-230. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>
- Rivera, J. (2012). *Fundamentos del sistema educativo nacional*. Editorial Magisterio.
- Sánchez, M. (2013). *¿Qué es la educación inclusiva?* <https://sites.google.com/site/ensenanza-montessori/assignments>
- Stanback, S. W. (2007). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (4 ed.). Narcea, S. A. Ediciones.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>
- UNESCO. (1994). *Una revisión de las actividades de la UNESCO a la luz de la Declaración de Salamanca*. UNESCO.
- UNESCO. (2007): El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>
- UNESCO. (25 a 28 de noviembre de 2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia internacional de educación*. Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias. Ginebra-Suiza.
- Vázquez-Chaves, A. (2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 112-131. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>
- Zubiría, J. (1 ed.). (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias: Fundamentos, IRES lineamientos y estrategias*. Editorial Magisterio.