



Artículo Original

<https://doi.org/10.22463/25909215.3342>

Comprender la educación inclusiva al margen del ámbito clínico: una reflexión crítica para el caso colombiano

Understanding inclusive education outside the clinical setting: a critical reflection on the Colombian case

Manuel Arturo Ordóñez-Santos¹

¹Magíster en Educación y Desarrollo Humano, manuel.ordonez00@usc.edu.co, ORCID:0000-0002-7101-4587, Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia.

Cómo citar: M.A. Ordóñez-Santos, “Comprender la educación inclusiva al margen del ámbito clínico: una reflexión crítica para el caso colombiano”. *Perspectivas*, vol. 7, no. 1, pp. 124-133, 2022.

Recibido: November 20, 2021; Aprobado: December 20, 2021.

RESUMEN

Palabras clave:

Inclusión Educativa;
Alteridad;
Política;
Colombia

Los sistemas educativos inclusivos ofrecen una educación de mayor calidad para los niños y jóvenes que resulta primordial para cambiar las actitudes segregacionistas. Sin embargo, en Colombia, la educación inclusiva se percibe en gran medida como algo que afecta únicamente a los estudiantes con discapacidad, problemática que pone en desventaja a otros grupos vulnerables. Es por ello que el presente artículo tiene como objetivo desarrollar una reflexión crítica acerca de un nuevo modelo de integración de educación inclusiva que comprende las distintas dimensiones del proceso escolar, tanto los lineamientos normativos gubernamentales como los procesos de cooperación entre los agentes locales.

Para este análisis se tuvo en cuenta una definición amplia del concepto de “inclusión educativa” cuyas características no se limitan a la disposición de recursos educativos para personas con discapacidad o problemas de aprendizaje, orientando dicha definición a la importancia de la “alteridad” como práctica fundamental en los entornos educativos y teniendo en cuenta que las identidades de los estudiantes están influenciadas por factores contextuales como el clima escolar, las percepciones de los educadores, el racismo, el poder, los privilegios y las estructuras opresivas.

ABSTRACT

Keywords:

Educational Inclusion;
Otherness;
Politics;
Colombia.

Inclusive education systems offer a higher quality education for children and youth, which is essential to change segregationist attitudes. However, in Colombia, inclusive education is largely perceived as something that affects only students with disabilities, a problem that puts other vulnerable groups at a disadvantage. Therefore, this article aims to develop a critical reflection on a new model of integration of inclusive education that includes the different dimensions of the school process, both the governmental regulatory guidelines and the processes of cooperation between local actors.

For this analysis a broad definition of the concept of "educational inclusion" was taken into account, whose characteristics are not limited to the provision of educational resources for people with disabilities or learning disabilities, orienting such definition to the importance of "otherness" as a fundamental practice in educational environments and taking into account that students' identities are influenced by contextual factors such as school climate, educators' perceptions, racism, power, privilege and oppressive structures.

*Corresponding author.

E-mail address: manuel.ordonez00@usc.edu.co (Manuel Arturo Ordóñez-Santos)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

Los sistemas educativos en todo el mundo están cambiando y evolucionando constantemente (Burner, 2018) y, en consecuencia, la educación inclusiva es una de las discusiones permanentes más delicadas, dada la imperativa necesidad de que todos los niños y jóvenes disfruten de una experiencia educativa que les permita desarrollar todo su potencial. No obstante, los obstáculos que enfrenta la educación inclusiva son bien conocidos en la actualidad, incluyen insuficiencias en las políticas y el apoyo legal (Pivik et al., 2002), los recursos y las instalaciones (Solórzano Salas, 2013), el personal especializado, la formación del profesorado (Raja, 2017), las técnicas pedagógicas, los planes de estudio flexibles (Haigh, 2002), el liderazgo de apoyo y las actitudes culturales.

Por otra parte, es importante señalar que el término "educación inclusiva" se ha convertido en sinónimo de educación para estudiantes con discapacidad. Aunque esta puede seguir siendo su motivación principal, una práctica inclusiva será pertinente cuando abarque todos los diversos atributos y cualidades de los sujetos en escolaridad, como el origen étnico, el idioma, el género y el estatus socioeconómico. Por lo tanto, los factores clave en la implementación de la educación inclusiva comprende el ámbito institucional de la escuela en un sentido integral: las dinámicas de aula, los planes escolares y su constante revisión y ajuste, la formación y el apoyo a todos los profesores en las prácticas inclusivas (no solo a los "especializados") y el apoyo a la dirección de la escuela para promover una visión inclusiva que atraviese el currículo y la convivencia escolar.

La inclusión educativa en el contexto colombiano se ha enfocado, principalmente, en la inclusión de aquellos con desventajas físicas o de aprendizaje, mientras que el reto aquí es, también, tomar en cuenta la igualdad de oportunidades educativas, reconociendo las circunstancias socioeconómicas del estudiante como formas de vulnerabilidad y

desigualdad. La inclusión en la educación significa (o debe significar) el respeto a la diversidad de todos los estudiantes, lo cual hace necesario incluir cambios de fondo en cuanto al contenido educativo, el enfoque pedagógico y didáctico, las estrategias educativas y la estructura del sistema educativo.

Por lo tanto, la educación a nivel nacional requiere que la política articule y apoye claramente la educación inclusiva, que se disponga de sistemas sólidos de recolección y sistematización de datos, que se ofrezca flexibilidad en los planes de estudio y que se coordine con otros aspectos de la sociedad en los que pueda influir la educación inclusiva, como el empleo; de tal manera que la educación inclusiva se desmarque del ámbito clínico y abra la posibilidad de un modelo de inclusión que responda a las diferencias físicas y de aprendizaje, reconociendo, además, los diversos factores de exclusión y su impacto en el ejercicio efectivo del derecho a la educación por parte de los niños y jóvenes.

En este sentido, el presente artículo de reflexión aboga por la superación de la inclusión educativa definida estrictamente en el contexto de las necesidades clínicas para el diseño de políticas públicas educativas en Colombia, utilizando como marco de referencia el modelo de cuatro niveles de la inclusión sugerido por Göransson & Nilholm (2014) y la pedagogía de las diferencias de Skliar (2019) acerca de las necesidades de una educación inclusiva que se nutra de la experiencia y de la alteridad.

La educación inclusiva en la política educativa: el caso de Colombia

En Colombia, una compleja red de leyes, reglamentos, planes de estudio, documentos y estamentos locales, así como tratados y lineamientos internacionales, construye el sistema educativo desde el nivel institucional hasta la práctica diaria (Aguilar-Barreto, Velandia-Riaño, Aguilar-Barreto & Rincón Álvarez, 2017). El marco normativo establecido en la Constitución Política, sobre el cual se debe

desarrollar la prestación del servicio de educación para las personas con discapacidad, se encuentra en el derecho a la educación (Art. 67) y la Ley 115 de 1994, que señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación y cumplir una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

Posteriormente, el Decreto 1860 de 1996, por el cual se reglamentó parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, puede considerarse como el primer intento de la legislación colombiana de inclusión educativa, pues, en el artículo 38 se propuso la posibilidad de introducir excepciones al desarrollo del currículo general de las instituciones educativas, ayudando a integrar con los estudiantes las limitaciones o habilidades excepcionales de la edad promedio para garantizar la calidad. Sin embargo, este artículo fue derogado por el Decreto 230 de 2002, que definía los criterios de evaluación y promoción de los estudiantes y establecía el mínimo requerido para estar en el programa de estudios.

Paralelamente, en junio de 1994, representantes de 92 gobiernos, entre ellos Colombia, y 25 organizaciones internacionales, formaron la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, España y acordaron una nueva declaración dinámica sobre la educación de todos los niños y jóvenes discapacitados, que pedía que la inclusión fuera la norma.

El Decreto 2082 de 1996 dispuso que, para lograr la integración escolar, los centros educativos deben desarrollar programas individuales y diseñar herramientas para evaluar a los estudiantes en el entorno social, donde se determinarán sus necesidades de educación especial. Para ello, ordena establecer aulas de apoyo especial en instituciones educativas formales, informales y no formales, una organización académica e institucional integral, así como grupos de colaboradores con una amplia

variedad de colaboradores, incluyendo logopedas e intérpretes de lenguaje de señas.

Sin embargo, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 80 de 2004 constituye un antecedente en política pública en inclusión educativa y los compromisos para su implementación. Parte del plan de desarrollo 2003-2006 “Hacia un Estado Comunitario” vinculando como estrategias para su materialización la participación de instituciones del Estado en las diferentes entidades territoriales, la sociedad civil y la ciudadanía. Establece la igualdad de las personas con discapacidad en el acceso a bienes y servicios dentro de los principios rectores de la política, incluyendo educación, seguridad social, vivienda, transporte y justicia.

No fue, sino hasta 2005, con las estrategias de política para la atención educativa a poblaciones en condición de vulnerabilidad, cuando se establecieron los 3 ejes fundamentales de la política de gobierno en términos de educación inclusiva más allá de las discapacidades, habilidades excepcionales o dificultades de aprendizaje. Estos lineamientos sugieren la ampliación de cobertura, con especial atención a la población vulnerable como un mecanismo de equiparación de oportunidades, además de diseñar lineamientos para la formación docente en el marco de la diversidad, programas iniciales y de actualización.

Más recientemente y como estrategia para avanzar en la educación inclusiva, la Ley 1618 de 2013 estableció las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El objetivo de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, propendiendo por la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009. En particular, con respecto a la educación, en virtud del

artículo 7 de esta ley, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) formulará programas destinados a desarrollar estrategias para la promoción y enseñanza de los derechos de los niños con discapacidad y garantizará una educación primaria inclusiva adecuada, de acuerdo con la diversidad de los estudiantes.

En este sentido, la disposición normativa que reglamenta la educación inclusiva en Colombia se sustenta, principalmente, en la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, es decir, el uso dominante del término inclusión está relacionado con la educación y la discapacidad, a pesar de que diversos investigadores sugieren la importancia de una definición amplia de inclusión que concierna a todos los sujetos y grupos marginados en la construcción de políticas públicas educativas, y no únicamente a aquellos que presenten vulnerabilidades clínicas (Hayes & Bulat, 2017; Vlachou, 2004).

Hacia una definición amplia de la inclusión educativa en el sistema educativo colombiano

A pesar del consenso sobre la importancia de las prácticas inclusivas en el entorno educativo (Rivera Porras, Carrillo Sierra, Silva Monsalve & Galvis Velandia, 2019), no se puede encontrar una definición estándar a nivel global de educación inclusiva. Al respecto, Hansen & Qvortrup (2013) reconocen que, en las últimas décadas, ha habido una discusión académica sobre el sentido del concepto de inclusión, y la importancia de dicha discusión sobre su significado es que las definiciones reflejan la comprensión y afectan la práctica del concepto y, al mismo tiempo, cómo la educación inclusiva se aplica y vincula a diferentes estudiantes.

Con el fin de proporcionar una visión más amplia del concepto, Göransson & Nilholm (2014) identificaron cuatro niveles de definiciones, que ilustran las definiciones estrictas y amplias. El

primer nivel es un tema de orientación única y los otros tres de orientaciones múltiples. Las dos primeras categorías ejemplifican la definición estricta de inclusión y tratan solo de la educación para niños y jóvenes con discapacidades. El nivel más bajo se refiere a la ubicación de estudiantes con discapacidades en un aula de educación general o regular. Luego, viene la inclusión como respuesta a las necesidades sociales o académicas; de aquellos que presentan desigualdades socioeconómicas o culturales. Las dos categorías siguientes tratan de la definición amplia y se refieren a la educación para todos los estudiantes más allá de sus diferencias. Es decir, inclusión para atender las necesidades sociales o académicas de todos los educandos y, finalmente, inclusión para crear comunidades.

Por su parte, Haug (2017) diseñó un modelo de inclusión amplia que distingue entre una dimensión horizontal y una dimensión vertical. La dimensión horizontal implica la comprensión general y la forma de operar de la educación inclusiva en el ámbito público. Esta es la institucionalización del contenido sustancial del concepto, de lo que realmente se trata la inclusión. La dimensión vertical se refiere a la coherencia entre los diferentes niveles políticos y organizativos de la sociedad y la escuela. De acuerdo con el autor, la combinación de estas dimensiones crea la base para comprender y practicar eficazmente la inclusión educativa.

Sin embargo, para comprender completamente las prácticas involucradas en ambas dimensiones, es imperativo enfatizar el papel de la cooperación entre los diferentes agentes involucrados. Si la estructura y la enseñanza de las escuelas colombianas contradicen las políticas inclusivas, no basta con centrarse únicamente en el contenido de las políticas públicas. Si el objetivo son las escuelas inclusivas, es necesario un sistema educativo inclusivo, pero no es suficiente. Colombia puede tener una política inclusiva, pero no una política inclusiva en las escuelas y viceversa; es decir, una política inclusiva que incluya prácticas escolares inclusivas: la existencia de una no supone

la otra ni tampoco que haya una articulación real entre las mismas.

Es precisamente aquí donde la ampliación del concepto de inclusión educativa puede resultar más útil. Así como la inclusión educativa sostiene que los individuos tienen identidades que se cruzan y que no debe entenderse como una visión matizada de la identidad personal de los sujetos, también debe explicar, a través del concepto de “diferencia”, cómo se excluyen algunos grupos de identidad, mientras que otros se incluyen a través de un tipo de privilegio inherente determinado por patrones sociales, puesto que existen diferencias entre estos grupos, pero también al interior de cada grupo identitario. Al ofrecer, además, un análisis global de las jerarquías de poder presentes entre y dentro de los grupos, la visión amplia de la inclusión educativa muestra su utilidad como un enfoque para examinar las relaciones sociales dentro y fuera del sistema educativo colombiano.

Cabe reconocer que la educación inclusiva es un proceso a largo plazo que, en su esencia, trata de desarrollar estrategias efectivas para combatir la exclusión en un entorno cada vez más diverso. En su intento por contrarrestar la exclusión y responder positivamente a la diversidad, la inclusión es un concepto en constante evolución. Por este motivo, la inclusión educativa debe pensarse de manera dinámica, ya que también cambia constantemente en respuesta a nuevos desarrollos y desigualdades sociales complicadas que fluyen y refluyen con el tiempo. Es un proceso de cambio, que se desarrolla constantemente en respuesta a los cambios sociales y principalmente a las transformaciones verticales (políticas educativas) que describe Haug (2017).

De igual manera, una perspectiva amplia de la inclusión educativa puede usarse para enfatizar la noción de que los estudiantes marginados o discriminados a menudo experimentan una variedad de marginación y discriminación tanto a nivel individual como a nivel institucional. Estos efectos

crean el tipo de estratificación social y educativa que los diseñadores de políticas educativas en Colombia buscan contrarrestar (Rhenals-Ramos, 2021), pero que, en cambio, quedan atrapados porque estos mismos no consideran la naturaleza cruzada de dichos efectos en las formas en que definen e implementan la educación inclusiva. Si los investigadores combinaran ambas dimensiones, entonces, la inclusión educativa ayudaría a identificar los procesos de discriminación y exclusión, mientras que las estrategias de inclusión ayudarían a abordar estos problemas y generarían un panorama educativo más pertinente para todos los estudiantes colombianos.

De acuerdo con el Boletín Técnico de Educación Formal (EDUC) del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la tasa de deserción para 2018 de Colombia fue del 3,2% (DANE, 2019), cifras que tienden a reproducir la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, causando un círculo vicioso que adscribe a las generaciones venideras en dinámicas adversas con relación a sus posibilidades de bienestar en el mediano y largo plazo. Estos resultados señalan el papel decisivo que juegan las jerarquías de poder en las sociedades y cómo estas jerarquías influyen en las trayectorias educativas de los niños y jóvenes. Dentro de estas jerarquías, algunos grupos serán excluidos en detrimento de otros, debido a cómo la sociedad los percibe, y esta clasificación de grupos asigna diferentes cantidades de privilegios a cada grupo.

Según Beltrán Villamizar et al (2015):

Más allá de garantizar el ingreso a las IE [Instituciones Educativas], el sistema educativo [colombiano] tiene el reto de garantizar las condiciones de permanencia de los alumnos, a través de las adaptaciones curriculares que respondan y atiendan los requerimientos de cada uno de ellos. En la práctica, estas adaptaciones no son del todo claras, situación que somete a los estudiantes a

rechazo por parte de sus compañeros, condición desfavorable para el aprendizaje por entornos no adecuados a sus requerimientos, retraso en las competencias que deberían adquirir en su etapa de formación, situaciones que desembocan en deserción o cambio hacia instituciones, centros o internados que conservan el enfoque de educación especial e incluso exclusivamente terapéutico (p. 71).

Como respuesta a estas necesidades, el Ministerio Nacional de Colombia requiere un modelo conceptual amplio de inclusión educativa para poder disminuir el impacto de las desigualdades sociales o factores de exclusión. Se sugiere que este modelo abarque tres áreas críticas: igualdad de acceso, educación equivalente e igualdad de valor de la educación. También pueden describirse como estrategias de igualdad de oportunidades, de trato y estrategias de igualdad de resultados. Estas áreas críticas se describen a continuación:

a. La igualdad de acceso incluye factores como las opciones educativas, la información sobre las opciones actuales, las admisiones y el proceso de selección, el género y las circunstancias sociales.

b. Algunos factores centrales para garantizar la equivalencia son los siguientes: la educación ofrecida; la enseñanza llevada a cabo de acuerdo con el programa curricular pertinente, los objetivos del programa y los planes de estudio; el tiempo suficiente para el aprendizaje; el personal capacitado, un director de escuela eficaz, el apoyo a los estudiantes y la evaluación de los educandos en igualdad de condiciones. Las cuatro últimas son condiciones centrales para potenciar la inclusión y la participación en la vida diaria de la escuela.

c. La igualdad de valor de los programas educativos se basa en los siguientes aspectos: estudios posteriores, sociedad y vida laboral. Los efectos de los desequilibrios en el aspecto socioeconómico, por ejemplo, las expectativas de los diferentes padres, la disponibilidad de recursos educativos en el hogar

o los "efectos secundarios", es decir, la influencia del nivel socioeconómico, se transmiten a través de diversos mecanismos al interior de las instituciones educativas.

Bajo este enfoque, el Estado debe cambiar su papel de dirección por normas a un enfoque por resultados y objetivos (es decir, las características del enfoque vertical). Esta reforma de la gestión por objetivos amplía el papel del Estado a la formulación de objetivos generales que debe alcanzar cada gobierno local, y los gobiernos locales empiezan a ser responsables de llevar a cabo las actividades a través de la cooperación con los demás agentes de su entorno (las características del enfoque horizontal). Esto da, a los gobiernos locales, un compromiso por alcanzar los objetivos a través de diferentes medios, estrategias y culturas, como el consenso, los compromisos sociales y las soluciones según las necesidades municipales, y puede llevar no solo a procesos educativos variados, resultados y culturas procesales/institucionales diversas, sino también a la creación de filosofías específicas de la educación inclusiva, la integración y la escuela para todos.

La evidencia empírica indica que, para tener éxito, tanto los importadores como los exportadores de filosofías inclusivas deben respetar los valores locales. Esto significa que es muy difícil para un país y sus escuelas, implementar una política inclusiva avanzada en un corto período de tiempo cuando contrasta con las tradiciones nacionales establecidas (Prato, Hernández Vergel, Fuentes Lievano & Gamboa Suárez, 2018). Cada país debe desarrollar su propio camino hacia la educación inclusiva, y para ello requiere la participación activa de los grupos de interés locales, porque son ellos quienes experimentan los efectos de sus condiciones sociales (Mitchell, 2008).

La alteridad como lente para un sistema educativo inclusivo en Colombia

Aunque es evidente que, desde su formulación inicial, ha habido sólidos debates académicos

sobre lo que es la alteridad y lo que significa en la práctica (Vila Merino, 2019), las ideas asociadas a la alteridad cobraron especial relevancia en los medios académicos durante y después de la propuesta filosófica desarrollada por Emmanuel Lévinas (Fernández Guerrero, 2015). La alteridad suele entenderse como la entidad en contraste con la que se construye una identidad, e implica la capacidad de distinguir entre el yo y el no yo y, en consecuencia, asumir la existencia de un punto de vista alternativo (Levinas, 1998).

En este sentido, el término "alteridad" significa simplemente una cualidad de no ser igual, ser distinto o diferente de lo que se experimenta o se conoce de otra manera. La mayoría de las veces, la alteridad se interpreta refiriéndose a los rasgos distintivos de dos o más grupos diferentes o refiriéndose a las cualidades especiales de cada grupo que los hace diferentes o únicos en relación con otro. Esta experiencia de ser otro puede expresarse de muchas maneras. Por lo general, la edad, la etnia, el sexo, la capacidad física, la raza, la orientación sexual (Yances Padilla & Sierra Pineda, 2019), la clase socioeconómica y otros factores demográficos son los más comunes para que un individuo o una sociedad sean nivelados o identificados como de un determinado tipo (Chaparro Rodríguez, Jaimes Márquez & Prada Núñez, 2018).

Debido a estas diferencias, la educación es uno de los agentes más importantes en la construcción de la "alteridad". Por ejemplo, en la educación y a través de ella, la "alteridad" puede construirse o reconstruirse de muchas maneras. Los entornos escolares, las interacciones sociales de profesores y alumnos dentro y fuera de la escuela, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones entre alumnos y profesores, la naturaleza y los contenidos de las asignaturas, los planes de estudio, el uso de la lengua, etc., son factores relevantes en el proceso de construcción de la alteridad.

Por lo tanto, en sociedades multiculturales como la colombiana, se espera que la educación se diseñe de manera tal, que todos los grupos de diversidad tengan la misma atención y tratamiento en el proceso de construcción y los contenidos o enfoques de los sistemas educativos deben diseñarse como el representante adecuado de cada grupo. Como han dicho muchos estudiosos, en las sociedades diversificadas, la educación no debe estructurarse únicamente para mantener el poder, la historia, la cultura, los valores, las creencias, las visiones del mundo, etc. de los grupos dominantes. Así pues, solo a través de enfoques educativos multiculturales puede lograrse la coexistencia pacífica (Skliar, 2019).

Es decir, las identidades están conformadas por las experiencias en los grupos sociales y por la manera en que las personas, como miembros de esos grupos, se encuentran con las estructuras sociales institucionalizadas. Dentro de este marco, la identidad se entiende mejor como punto de partida para la alteridad y la creación de coaliciones, lo que permite a los académicos y a los activistas, dentro y fuera de los grupos identitarios, abordar las múltiples maneras de la identidad. En otras palabras, la alteridad permite prestar atención a las dinámicas sociales inter grupales e intragrupales.

Este es un paso necesario en el proceso de construcción de movimientos sociales que se basan en las conexiones y desconexiones creadas por las experiencias de "discriminación, marginación y privilegio" de los participantes dentro y entre los diferentes grupos. Como señala también Skliar (2019), el compromiso con el concepto de alteridad recuerda a los académicos y activistas que deben pensar nuestra relación con aquello que difiere de lo que generemos de nosotros mismos. La alteridad proporciona un marco para dar cuenta y examinar, deliberadamente, las diferentes formas en que las dinámicas sociales que se entrecruzan afectan a las personas dentro de los grupos y entre ellos.

En este sentido, la alteridad es tanto una aspiración conceptual como un imperativo en la ejecución de políticas públicas. Como se mencionó en el apartado anterior, la incorporación de la multiplicidad de dimensiones que se entrecruzan en los proyectos y acciones pedagógicas debe ser cada vez más normativa en el ámbito público. Comprometerse con la alteridad en lo público exige que se oriente hacia: a) dar cuenta de las formas en que la raza/etnia, la clase, el género, la sexualidad, la religión, la ciudadanía, la capacidad y la edad, entre otros factores, dan forma a la dinámica estructural del poder y la desigualdad en los espacios sociales y las identidades individuales, y b) fortalecer la sinergia entre los agentes que intervienen en los sistemas educativos.

Es allí en donde el marco conceptual de inclusión educativa de Haug (2017) recuerda su importancia y sus ventajas para integrarse al reconocimiento de la alteridad. Las distintas formas de discriminación, segregación y exclusión impregnan todas las dimensiones del sistema educativo (a nivel vertical u horizontal) y, a la inversa, los procesos de escolarización reproducen la desigualdad social. La alteridad al interior de un esquema de inclusión educativa cooperativo (horizontal) y normativo (vertical) puede proporcionar una visión más completa de cómo las identidades situadas múltiples posicionan la proximidad de los estudiantes al poder y la autoridad de manera diferente, creando una intercesión ética para meditar las relaciones asimétricas en entornos educativos y promover relaciones más equitativas y espacios de aprendizaje inclusivos.

Aunque la alteridad centra las experiencias de los marginados, también impulsa la autorreflexión crítica de todos los involucrados en el proceso educativo, incluidos los estudiantes con limitaciones físicas o dificultades de aprendizaje, en el sentido que busca la colaboración entre los agentes internos y externos a través de la conversación y el reconocimiento del otro (Skliar, 2019). En estas

relaciones de conversación, se busca aumentar la conciencia colectiva de los jóvenes y las personas y, al mismo tiempo, participar en la autorreflexión a través de las interacciones con los estudiantes.

Desde el enfoque de la alteridad, los propósitos de los proyectos colaborativos al interior del aula deben: a) generar oportunidades para la construcción de coaliciones, b) facilitar relaciones más simétricas con los estudiantes participantes, y c) contemplar maneras de mediar o combatir la escolarización opresiva. Estas búsquedas de justicia social deben aprovechar las múltiples formas en que los niños y jóvenes conocen el mundo social y su papel en el mismo, con la intención de colaborar con los estudiantes vulnerables para generar políticas y programas educativos socialmente más justos y, principalmente, más inclusivos, reconociendo las múltiples identidades, el conocimiento colectivo y personal y la intuición cultural de los participantes.

Algunas consideraciones finales sobre educación inclusiva

En este artículo se definió el concepto de inclusión educativa y se enfatizó la importancia de ampliar el alcance de la educación inclusiva de acuerdo con las dimensiones propuestas por Haug (2017), específicamente en Colombia, que actualmente se enfoca de manera marcada en los niños y jóvenes con discapacidades, hacia una definición ampliada que comprenda a todos los estudiantes. A esto siguió una introducción de la lente teórica principal: la alteridad. No solo se ha planteado la tesis de la alteridad, sino que también se ha argumentado que una lente de alteridad en la educación inclusiva es esencial para identificar la interacción de múltiples factores que conducen a procesos de exclusión en las escuelas hacia diferentes grupos de estudiantes en Colombia.

Es cierto que surgen complicaciones al poner en práctica el modelo conceptual propuesto. La implementación de la educación inclusiva en

esta definición ampliada probablemente requerirá cambios en las actitudes y, además, en las prácticas en todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, mientras una sola categoría de diferencia entre los niños y jóvenes (la discapacidad) continúe siendo el foco principal de la educación inclusiva, su implementación adicional estará plagada de suposiciones de que la educación inclusiva es solo el desarrollo posterior de la educación especial.

Esto es especialmente importante cuando se entiende que los niños y jóvenes no están determinados por condiciones de discapacidad, sino por las diversas aristas que componen lo complejo de sus identidades. Si los académicos y los profesionales no ven las diferencias dentro de los grupos, los estudiantes que enfrentan discriminación se volverán invisibles o serán desatendidos con respecto a las necesidades específicas que tienen. En la educación inclusiva existe la necesidad de desafiar el statu quo interrumpiendo las políticas y prácticas educativas que mantienen el enfoque en los estudiantes con discapacidades, mientras continúan marginando a otros, incluidos aquellos que presentan dos o más ejes de diferencia.

En síntesis, la educación inclusiva está llamada a abrir la discusión abierta que involucre una comprensión más profunda de los estudiantes, sus contextos y la construcción de conciencia crítica de los legados histórico-culturales de ventajas y desventajas que permean las escuelas colombianas y otras instituciones sociales, particularmente en un momento en que tales condiciones se complican en el marco de una época determinada por transformaciones sociales, económicas y medioambientales de escala global y local.

Referencias

- Aguilar- Barreto, A., Velandia –Riaño, Y. R., Aguilar- Barreto, C. P., & Rincón Álvarez, G. (2017). Gestión educativa: Tendencias de las políticas públicas educativas implementadas en Colombia. *Revista Perspectivas*, 2(2), 84–94. <https://doi.org/10.22463/25909215.1331>
- Beltrán, Y., Martínez, Y. & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62–75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning Og Forandring*, 1(1), 122. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Chaparro Rodríguez, J. C., Jaimes Márquez, M. C., & Prada Núñez, R. (2018). Modernidad y Educación: : Una reflexión a propósito de sus legados y desafíos. *Revista Perspectivas*, 3(2), 121–132. <https://doi.org/10.22463/25909215.1672>
- DANE. (2019). *Educación Formal (EDUC)*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf
- Fernández, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 39, 423–443. <https://doi.org/10.18172/brocar.2902>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Haigh, M. (2002). Internationalisation of the curriculum: Designing inclusive education for a small world. *Journal of Geography in Higher Education*, 26(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/03098260120110368>
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark-hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis. *Paideia*, 5, 8–19.

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hayes, A. & Bulat, J. (2017). Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low- and Middle-Income Countries. *RTI Press*, July.
- Levinas, E. (1998). *Discovering Existence with Husserl* (R. Cohen & M. Smith (eds.)). Northwestern University Press.
- Mitchell, D. (2008). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. Routledge. https://books.google.com.do/books?id=_rmfPwAACAAJ
- Pivik, J., McComas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97–107.
- Prato, J., Hernandez Vergel, V. K., Fuentes Lievano, M., & Gamboa Suarez, A. A. (2018). Análisis de las técnicas de enseñanza-aprendizaje para la elaboración de un protocolo terapéutico en infantes escolarizados con Síndrome de Down. *Revista Perspectivas*, 3(1), 85–101. <https://doi.org/10.22463/25909215.1426>
- Raja, F. (2017). Journal of Education and Educational Development. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 94–110.
- Rivera Porras, D., Carrillo Sierra, S. M., Silva Monsalve, G., & Galvis Velandia, L. N. (2019). Conocimiento y práctica pedagógica de los docentes en escolares con inatención, hiperactividad e impulsividad. *Revista Perspectivas*, 4(1), 66–76. <https://doi.org/10.22463/25909215.1764>
- Rhenals, J. (2021). Desigualdades Socioeducativas en el Contexto Colombiano: Perspectivas de Transformación Pedagógica en Tiempo de Crisis. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 10(1), 5–11. <https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.186>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Solórzano, M. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 89–103. <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.5>
- Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 173–192.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139449>
- Yances Padilla, J. Y., & Sierra Pineda, I. A. (2019). Representaciones sociales en jóvenes escolarizados: una lectura desde la sexualidad Social. *Revista Perspectivas*, 4(2), 6–12. <https://doi.org/10.22463/25909215.1965>