

DOI: <https://doi.org/10.18359/ravi.5676>



Implicaciones de educar para la inclusividad en los espacios de educación superior*

Dorys Noemy Ortiz Granja^a ■ Darwin Joaquín Robles^b

Resumen: en clave reflexiva, el presente artículo aborda la cuestión de la educación inclusiva considerando sus retos y desafíos para las Instituciones de Educación Superior. Se trata de un tema de suma importancia en el momento actual, ya que puede conducir a una revolución educativa e incluso social si se asume como una real aceptación de la diversidad a todo nivel. El texto inicia con el abordaje de la educación inclusiva considerando ciertas generalidades, para luego centrarse en una posible definición tanto desde el cumplimiento de los derechos, según la legislación propuesta en el país, como la consideración y atención a la diversidad. Se plantea la importancia de tener en cuenta la educación inclusiva en relación con los Objetivos del Desarrollo Sostenible planteados por la ONU, y potenciar su calidad para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades. Se avanza hacia la formulación de algunos principios que orienten la práctica de una verdadera educación inclusiva y se plantea la construcción de una epistemología apropiada considerando dimensiones políticas, epistémicas, sociológicas, antropológicas, ético-filosóficas, pedagógicas, didácticas y psicológicas. Como elemento final se analizan las condiciones necesarias para desarrollar la educación inclusiva, y entre ellas se destaca la formación de los docentes.

Palabras clave: educación inclusiva; calidad; acceso; igualdad de oportunidades

Recibido: 23 de marzo de 2021

Aceptado: 2 de noviembre de 2021

Disponible en línea: 23 de diciembre de 2022

Cómo citar: Ortiz-Granja, D. N., y Robles, D. J. (2022). Implicaciones de educar para la inclusividad en los espacios de educación superior. *Academia y Virtualidad*, 15(2), 29-40. <https://doi.org/10.18359/ravi.5676>

* Artículo de reflexión.

a Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria. Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.

Correo electrónico: dortiz107@puce.edu.ec ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0617-0361>

b Magíster en Filosofía Contemporánea. Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto, Colombia. Correo electrónico: darwin.joaqui.r@uniminuto.edu ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4833-7652>

Implications of educating for inclusiveness in higher education institutions

Abstract: in a reflective tone, this article addresses the issue of inclusive education considering its challenges and those for Higher Education Institutions. It is a topic of great importance at present, since it can lead to an educational and even a social revolution if it is assumed as a real acceptance of diversity at all levels. The text begins with the approach to Inclusive Education considering certain generalities, and then focuses on a possible definition, both stemming from the fulfillment of rights, according to the legislation proposed in the country, as well as the consideration and attention to diversity. The importance of considering Inclusive Education in relation to the Sustainable Development Goals set forth by the UN is raised, as well as enhancing its quality to ensure access and equal opportunities. Progress is made towards the formulation of some principles that guide the practice of a truly inclusive education and the construction of an appropriate epistemology is proposed, considering political, epistemic, sociological, anthropological, ethical-philosophical, pedagogical, didactic and psychological dimensions. As a final element, the necessary conditions to develop Inclusive Education are considered, and among them, teacher training is highlighted.

Keywords: inclusive education; quality; access; equal opportunities

Implicações de educar para a inclusão nas áreas do ensino superior

Resumo: em forma reflexiva, este artigo aborda a questão da educação inclusiva considerando seus desafios para as Instituições de Ensino Superior. Este é um tema de grande importância na atualidade, pois pode levar a uma revolução educacional e até social se for assumido como uma aceitação real da diversidade em todos os níveis. O texto inicia com a abordagem da Educação Inclusiva considerando certas generalidades, e depois foca em uma definição possível tanto a partir do cumprimento dos direitos, conforme a legislação proposta no país, quanto da consideração e atenção à diversidade. Ressalta-se a importância de considerar a Educação Inclusiva em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU, bem como aprimorar sua qualidade para garantir o acesso e a igualdade de oportunidades. Avança na formulação de alguns princípios que orientam a prática de uma verdadeira educação inclusiva e propõe-se a construção de uma epistemologia adequada considerando as dimensões política, epistêmica, sociológica, antropológica, ético-filosófica, pedagógica, didática e psicológica. Como elemento final, são consideradas as condições necessárias para desenvolver a Educação Inclusiva, e dentre elas, destaca-se a formação de professores.

Palavras-chave: educação inclusiva; qualidade; acesso; oportunidade igual

Introducción

La propuesta del artículo es plantear la importante diferencia entre abordar la educación inclusiva en lugar de la inclusión educativa. Es relevante resaltar la importancia de saber educar primero en lo que significa la inclusión para luego hacer el proceso en plenitud. No sirve de nada que las instituciones realicen una transformación curricular y hasta infraestructural si quienes educan no están lo suficientemente capacitados para ser partícipes de lo que significa educar para la inclusividad.

No es pertinente asignar el término de inclusión a todas aquellas personas que poseen alguna capacidad especial, dado que, de cierta manera, todos forman parte de lo que significa “diferente”; es decir, todas las personas tienen alguna capacidad específica y, por tanto, todas forman parte de lo que significa la inclusión.

Esto es aún más determinante en el campo educativo donde se manifiesta con más claridad, la gran diferencia entre vincular e integrar. No se necesita ser integrado sino ser vinculado a partir de lo que se “es” como ser diferente y único; para ello, es relevante que todas las personas se vean involucradas en el proceso, sean formadas para formar a su vez; es decir, hay que desaprender ciertas actitudes y comportamientos para aprender una nueva forma de experiencia y convivencia con los otros.

El presente artículo está organizado en cinco grandes segmentos. En el primero se contextualiza el tema de la educación inclusiva; en el segundo se intenta dar una definición sobre ella con el aporte de personas significativas que lo han trabajado; el tercero describe algunos principios que organizan una práctica inclusiva y el cuarto y quinto segmento describen las condiciones y factores que intervienen para lograr una educación inclusiva de calidad.

Contextualización sobre la inclusión

En los últimos años del siglo xx, inició un fenómeno de enorme trascendencia para el sistema educativo en todo el mundo, puesto que se comenzó a hacer referencia a la integración, según Giné (2002) como resultado de movimientos sociales

que estaban y siguen estando a favor de los derechos de las minorías, clásicamente desterradas del sistema educativo denominado “normal”.

Incluso la legislación en Colombia ha promulgado ciertas leyes que señalan la atención, protección e inclusión de las personas que tienen diferentes tipos de discapacidad como lo expresa Hernández (2019); entre las principales se pueden citar: la Ley 762 de 2002, gracias a la cual se aprueba la Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

En años posteriores se promulga la Ley 1145 de 2007 para organizar el Sistema Nacional de Discapacidad; luego, se estableció la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 de 2009 y la Ley Estatutaria 1618 de 2013, con la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Finalmente, también existe el Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva.

Estos cambios también se dieron gracias a un mejor nivel de conciencia colectiva acerca de las condiciones en las que viven las personas que tienen alguna discapacidad y cuya marginación significaba el empobrecimiento de su desarrollo personal y social. Echeita y Duk (2008) afirman que es así como surge una gran discusión acerca de lo que se podría considerar como inclusión educativa, que fue una de las primeras y más grandes aspiraciones de los sistemas educativos en todos los países de habla hispana y también de Colombia:

Como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región. (p. 1)

Además, los nuevos movimientos educativos buscan que las personas que poseen algún tipo de discapacidad sigan su proceso escolar en un centro ordinario (Blanco, 2006), lo cual ha generado

cambios muy importantes a nivel organizacional, metodológico, curricular y modificaciones en los recursos materiales, tecnológicos y humanos en las instituciones.

Además, esto ha requerido contundentes modificaciones en la forma de enfrentar la educación, según Giné (2002), generando desde oportunidades hasta malestares; sin embargo, el balance está por hacerse pero se puede afirmar que ha provocado no pocas reacciones en todas las personas: estudiantes, padres y madres de familia, personal administrativo y directivo, y especialmente en los docentes que han tenido que modificar sus propuestas didácticas para adaptarlas a las nuevas circunstancias (Corredor, 2015).

También se debe considerar que, a lo largo de los años, se han hecho muchas distinciones entre educación ‘especial’ e ‘inclusiva’, como lo propone Florián (2019) y los dos conceptos se siguen debatiendo enérgicamente, porque ambos están presentes en la política y la práctica en muchos países.

La historia de la educación muestra que ambos conceptos están íntimamente relacionados y se han ido modificando con el tiempo, llegando al debate singular acerca de si la educación inclusiva puede o debe reemplazar a la educación especial. De acuerdo con Florián (2019), se recalca la importancia de distinguir claramente entre la forma como los educadores especiales pueden trabajar en apoyo de la educación inclusiva y la tarea de esta, que aborda las barreras que enfrentan los miembros de grupos marginados, para una participación efectiva.

Se busca, de esta forma, comprender el significado, alcances y limitaciones de la educación inclusiva, como lo expresa Ocampo (2017), ya que un enfoque inclusivo favorece la consideración de todos los aspectos vinculados al educando: el aula, sus propias características, tanto de los que requieren apoyo como de los que no, para trabajar con todos ellos y resolver problemas en una forma colaborativa más que impositiva. También se requiere que los docentes cuenten con una formación particular para atender las diversas necesidades que se pueden presentar y apoyo en su clase para que puedan enfrentar las situaciones que se les presenten. Según Ortega (2018):

La labor en los establecimientos educativos se caracteriza, en un primer momento, por la cercanía y las relaciones que se construyen a partir de historias, relatos y experiencias que los docentes cimientan en el territorio y en sus aulas de clase. (p. 93)

La calidad también es un aspecto esencial de la educación según Papahiu *et al.* (2004) y, si se la piensa desde la perspectiva de la inclusión, debería implicar que las instituciones que apuestan por esta la consideren básicamente como educación inclusiva.

Finalmente, la igualdad de oportunidades también estaría implícita en la calidad de la educación ofrecida y facilitaría el acceso de todas las personas sin excluir a ninguna por razón de sus condiciones físicas, emocionales, cognitivas, sociales o culturales. Brasil ha sido o sigue siendo testigo de ello, dado que, según Pacheco *et al.*, (2018) “uno de los problemas de la educación en el espacio rural es la exclusión escolar” (p. 15).

Sin embargo, la inclusión no debe reducirse a modificaciones o adaptaciones curriculares, como lo expresan Guerrero *et al.* (2017), sino que se requieren otros cambios que comprometan a toda la institución educativa, si se desea que ofrezca una verdadera educación inclusiva, puesto que se trata de una filosofía articulada con ciertos principios que determinan, finalmente, la metodología escogida en las aulas.

No se trata de los recursos, aunque hay que tomarlos en cuenta, sino de formar parte de una institución en la que se valore la diversidad y se hagan los esfuerzos necesarios para asumirla en todas las áreas. Implica que toda la comunidad educativa se apropie del reto de conceptualizar la diversidad en todas sus formas y, concomitantemente con esto, proponer las modificaciones más pertinentes a todo nivel para asimilar y trabajar con esta (Crisol Moya *et al.*, 2015).

Se trata de un proceso participativo, puesto que compromete a todos los estamentos y no solo a los educadores o a los educandos con necesidades educativas diferentes. Además de estos aspectos, Ainscow (2016) dice que también se deben considerar otras características de la educación inclusiva como: 1) la preocupación por todos los

estudiantes, tengan necesidades educativas especiales o no; 2) considerar que su presencia y participación es importante, en todas las actividades del centro educativo y que lo hagan de manera activa para limitar los efectos y resultados de la exclusión y 3) se trata de un proceso en marcha que requiere un seguimiento continuo hasta que se instaure completamente en el sistema educativo; no es una práctica aislada que obligue a ciertos docentes; se la puede concebir como una auténtica revolución educativa que afecta a todos los estamentos.

Definición de educación inclusiva

Según Ocampo (2017), existen muchas formas de definirla y abordarla, razón por la cual se van a considerar sus aspectos más relevantes. En gran medida, la educación inclusiva se trata de una lucha y de un proyecto político que abarca campos más amplios y no solo el de la educación con el objetivo de eliminar los efectos opresivos que experimentan diversos colectivos de ciudadanos que han sido excluidos naturalmente, debido a condiciones físicas, sociales o culturales. El fin último de esta lucha es conseguir que vivan una vida más vivible sin advertir los efectos de la exclusión.

De esta forma, se trata de una reformulación radical e intencionada de todos los campos de la ciencia educativa actual, que implica también una reforma social de todos los ámbitos sin distinción alguna, con una perspectiva crítica hacia los dispositivos de diversa índole (sociales, políticos, culturales, económicos, éticos y educativos) que han avalado, durante generaciones, la exclusión, en lugar de reducirlos o eliminarlos (Navarro y Amaro, 2016). En este sentido, la educación inclusiva debe reflexionar profunda y críticamente sobre el *modus operandi* de la exclusión y de sus efectos en la educación superior.

Desde una perspectiva más social, la educación inclusiva se convierte en una estrategia de transformación basada en la consolidación de una nueva visión sobre la ciudadanía, el rol de los ciudadanos y la democracia, mediante un conjunto de argumentos políticos y éticos más amplios. Por tanto, debe ser entendida y conceptualizada como una herramienta, tanto política como ética e ideológica

que articula, con sus proposiciones, el establecimiento de las transformaciones y cambios a todo nivel que las personas reclaman actualmente, en la sociedad posmoderna.

Al proponer y llevar adelante una reforma social y democrática radical, cuasi revolucionaria, no simplifica ni cosifica el discurso de los derechos humanos, más bien pretende reconstruir y repensar los paradigmas, enfoques y modelos educativos y explicar los fenómenos sociales y humanos implicados en el proceso. Para lograr esto, la educación inclusiva pretende fomentar la construcción y planteamiento de políticas intersectoriales que favorecen el desarrollo humano y la consideración de la diversidad.

De esta forma, la educación inclusiva persigue la construcción de nuevos escenarios sociopolíticos y educativos que permitan, no solo apostar por el reconocimiento del derecho a la educación, sino por la formulación y ejecución de un nuevo orden ético. Se trata de un modelo distinto que no posee una epistemología y una construcción teórica definidas aún, pero cuya riqueza permite considerar los desafíos del nuevo milenio en sus variadas dimensiones y aristas tanto políticas como históricas, sociales, culturales y económicas.

En tal sentido, la educación inclusiva apuesta por la reconstrucción y reconceptualización del currículo, la didáctica, la gestión de la institución, la evaluación y muchos aspectos más, para albergar a todos los educandos, desde la educación de sus talentos y, entonces, requiere la construcción de nuevas perspectivas para concebir la educación general y particular.

En el mismo sentido, Ainscow (2016) afirma que el proceso de volver más inclusiva la educación implica algunas condiciones como un incremento de la participación de los educandos en los procesos educativos, lo que puede contribuir a disminuir la exclusión; dar importancia a la reflexión y luego transformar la política y la cultura institucional para atender la diversidad en el aula y en la comunidad y, finalmente, la participación de todos los agentes educativos en el proceso, tanto de quienes tienen necesidades educativas especiales como de aquellos que no, con la finalidad de involucrarlos

y que sean activos constructores y reformadores de la educación y más aún de los procesos sociales implicados.

Pese a estos planteamientos, también hay que considerar que los centros educativos, a todo nivel, todavía presentan limitaciones, según Giné (2002), en varios aspectos que afectan la posibilidad de desarrollar una inclusión verdadera, dentro de las más relevantes están las siguientes:

- Dificultades para establecer criterios adecuados de identificación de las necesidades de los estudiantes que requieren integración.
- La atención y prevención de las dificultades que tienen los estudiantes.
- La realización de apoyos pedagógicos individuales centrados en el estudiante y, en ciertos casos, fuera del contexto natural de su desarrollo (el aula), por lo que no se consideran sus condiciones.
- Un apoyo limitado cuando existen varios problemas que se conjugan en el entorno escolar.
- A menudo, los docentes no poseen las habilidades necesarias y, en ocasiones, tampoco el deseo de tomar responsabilidad por lo que sucede en su clase, porque creen que ese es trabajo de los psicólogos o psicopedagogos del departamento respectivo.

Además, es muy importante comprender a la educación inclusiva como un “movimiento de reforma”, en palabras de Ocampo (2017), de tal forma que se la pueda defender como una opción válida que busca una transformación significativa tanto de la educación como de otros campos sociales, culturales e incluso políticos y económicos. En este sentido, la educación inclusiva no es solo para las instituciones que forman; la reforma debe incluir a todo el conjunto de la sociedad y así ressignificar la ciudadanía e incluso la democracia.

Principios de la educación inclusiva

Partiendo de las ideas propuestas en los párrafos anteriores, entonces se pueden señalar algunos principios que aportan para considerar la

educación inclusiva en las aulas universitarias según el postulado de Giné (2002):

- Una concepción compartida por los diferentes estamentos acerca del desarrollo social fundamentado en la interacción (Calderero *et al.*, 2014; Beltrán *et al.*, 2015; Joaqui y Ortiz, 2017), que implique además a todos los educadores para que puedan asumir y tener una visión compartida sobre el tema.
- Una comprensión asumida por todos los educadores de construir experiencias de aprendizaje productivas para los educandos (Simon *et al.*, 2015; Navarro y Amaro, 2016). Esta comprensión debe incorporar todas las formas de evaluación posibles, especialmente, la autoevaluación como un elemento importante que facilita el progreso de la institución al permitir la toma de decisiones sobre lo que sucede en la institución (Hernández y García, 2017).
- Modificación de la postura institucional que pasaría desde una perspectiva individual centrada en el estudiante que se ‘integra’ a otra más comunitaria, en la cual la institución construye respuestas adecuadas diferenciadas y eficaces para las distintas necesidades (Giné, 2002) y en la que se considera tanto la autoestima de los involucrados y el reconocimiento de los logros, por más pequeños que sean, así como el mantenimiento de un adecuado equilibrio entre la presión necesaria para impulsar al cumplimiento de los objetivos y el apoyo para reconocer los avances logrados.
- Potenciar una práctica reflexiva, tanto individual como colectiva, de tal manera que se pueda construir una verdadera comunidad de aprendizaje (Bell *et al.*, 2010).
- Las modificaciones institucionales pueden requerir una gran cantidad de recursos de todo nivel, desde adecuaciones físicas hasta curriculares y didácticas por lo que hay que considerar las fuentes necesarias para cubrir los cambios.
- La dimensión ética es un valor importante a la hora de pensar la educación inclusiva, particularmente si se trata de una ética

relacional (Ortiz, 2009) en la que se busca atender a cada uno, en sus particulares condiciones y capacidades.

En virtud de los aspectos antes mencionados, entonces, es de gran interés para las personas implicadas en procesos educativos inclusivos el pensar una epistemología coherente con su práctica. Para hacerlo, es necesario establecer o advertir algunas dimensiones de análisis que, según Ocampo (2017), abarcan diversos ámbitos: políticos, epistémicos, sociológicos, antropológicos, ético-filosóficos, pedagógicos, didácticos y psicológicos. Cada uno de ellos aporta fundamentos teóricos importantes para una mejor comprensión y análisis de la educación inclusiva. A continuación, se propone una breve descripción de estas dimensiones.

Política: plantea la importancia de desarrollar una lucha en este campo para consolidar una nueva visión de ciudadanía y democracia en relación con una concepción diferente del ser humano, más integral y más diverso.

Epistémica: la necesaria reconceptualización de la educación inclusiva que supere sus orígenes fundantes en la educación especial y se enriquezca de otras disciplinas que pueden aportar para el desarrollo de este campo del saber.

Sociológica: la necesidad de pensar la educación inclusiva más allá de las aulas, como un movimiento social que favorece el reconocimiento y la riqueza implícita en la diversidad.

Antropológica: significa asumir la cuestión de la diversidad según Ortiz (2015) como una característica de la humanidad.

Ético-filosófica: implica apostar por una ética del encuentro o relacional como lo expresan Joaqui y Ortiz (2017) en la que se promueva la interacción y el desarrollo mediante la convicción de que el otro es diferente e importante por tal razón.

Pedagógica: la importancia de educar desde el talento y el énfasis en los aspectos más positivos del ser humano según Herrera *et al.*, (2015) y no desde el déficit y los problemas.

Didáctica: la necesidad de modificar las prácticas pedagógicas en el aula, para atender las

necesidades de los estudiantes diversos, presentes en ella.

Psicológica: el reconocimiento de la diversidad como un aspecto clave del aprendizaje no solo de los contenidos de la disciplina sino de la humanidad que habita en cada ser humano. Esto implica, además, el reconocimiento y aceptación de la subjetividad como constituyente del ser humano y de las múltiples identidades que las personas asumen y manifiestan en su formación (Ortiz, 2015).

En este proceso, es importante observar que la educación inclusiva, al promover un cambio de concepción, tanto sobre la educación como los procesos sociales sobre los que repercuten las acciones en los entornos educativos, se vincule con el desarrollo sostenible, en palabras de Echeita *et al.*, (2014), ya que sin una garantía de sostenibilidad ningún proyecto tiene viabilidad y tampoco puede mantenerse a largo plazo. Al considerar la sustentabilidad de la educación inclusiva, entonces también se puede hacer referencia al *Índice de inclusión*, como lo expresan Navarro y Amaro (2016), que presenta un conjunto de valores que permitirán a la educación inclusiva sustentarse en una práctica de sostenibilidad para eliminar las barreras a la participación y aprendizaje en el ámbito escolar.

Este trabajo apoya y va en consonancia con la propuesta de la ONU según Kioupi y Voulvoulis (2019), misma que planteó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) hasta 2030 en los cuales se prevé un futuro de equidad inclusiva, justicia y prosperidad en los límites ambientales. Estos objetivos ponen énfasis en la educación como un medio para alcanzar las metas planteadas.

Sin embargo, la interconexión de los objetivos y la complejidad de la sostenibilidad son difíciles de relacionar con los resultados del aprendizaje educativo. Hay que pensar una educación para el desarrollo sostenible como una herramienta que puede brindar la transformación necesaria para que la sociedad alcance un estado sostenible, mediante un trabajo participativo para construir una visión común de sostenibilidad, identificar las competencias necesarias y desarrollar pedagogías y estrategias de aprendizaje apropiadas, que se vuelvan inclusivas a largo plazo (Ortega, 2018).

Condiciones para una educación inclusiva

En párrafos anteriores se han señalado algunos referentes importantes para lograr una educación inclusiva; sin embargo, también se requiere de algunas condiciones importantes, que pueden agruparse de manera ecosistémica según Gifre y Esteban (2012) en diversos estamentos, como la comunidad, la institución, los docentes y los estudiantes.

En la comunidad: se requiere desarrollar y consolidar la colaboración entre la escuela y la familia, fortaleciendo su comunicación y su participación, tanto en eventos formales como informales.

En la institución: se dice generalmente que el cambio más importante es el que proviene del interior y esto también se aplica a la institución porque su funcionamiento debe experimentar más modificaciones para adaptarse a las condiciones diversas de los educandos.

En este sentido, es importante potenciar los procesos de evaluación a todo nivel y la colaboración entre los diferentes estamentos y entre los mismos educadores para que asuman que el cambio más importante es el de la visión institucional que incluya la atención a la diversidad.

En los educadores: se requiere potenciar el trabajo colaborativo que implica, desde la participación de dos docentes en el aula hasta la realización de una planificación conjunta de las actividades y la colaboración en las mismas.

Otra condición importante para alcanzar una educación inclusiva son las *estrategias de enseñanza-aprendizaje* que involucran el diseño de las actividades en el aula, las mismas que deben tener un carácter colaborativo y participativo, optimizando los recursos existentes.

Todo ello requiere realizar modificaciones importantes en el currículo para atender la diversidad lo cual, a su vez, motiva a formar adecuadamente a los docentes, modificar los objetivos meso y microcurriculares y las prácticas y estrategias de enseñanza y de didáctica en el aula.

En los educandos: se requiere la definición de criterios claros sobre la diversidad y sobre la evaluación de las condiciones y posibilidades del

estudiante para cumplir el currículo propuesto, así como determinar el acompañamiento necesario para que lo logre en los plazos definidos.

Las sociedades latinoamericanas afrontan grandes retos para potenciar y volver efectiva la práctica de una educación inclusiva según Montánchez *et al.* (2017), debido a la situación económica inestable de muchos países como Venezuela, recientemente Bolivia y Ecuador, lo que genera la idea de que aún hay un gran camino por recorrer (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020). Para concretar y consolidar los cambios para una educación inclusiva de calidad es necesario fomentar la formación académica de los docentes, como lo expresan Montánchez *et al.*, (2017), mejorar su entorno laboral y sus condiciones de trabajo de tal manera que su práctica pedagógica tenga un sentido y significado especial.

Así, existen algunas prácticas educativas como lo expresan Grande y González (2015) en estructuras, recursos y estrategias que ya se están llevando a cabo en algunas instituciones educativas y que han demostrado su capacidad para dar respuesta a la diversidad desde un enfoque inclusivo de la educación. Además, un estudio realizado por Winberg *et al.* (2019) encontró que es importante desarrollar espacios diversos, que pueden servir como entornos de transición y que pueden ayudar a que los modelos de educación compatibles se adapten a las necesidades de grupos con necesidades educativas especiales.

Factores que favorecen una educación inclusiva

Todos los elementos señalados anteriormente aportan para el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad. En un estudio realizado en México (García, 2015), se ha validado una escala para valorar la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica como factores clave que permiten identificar y valorar las áreas de oportunidad para brindar una educación para todos.

Sin embargo, muchos trabajos, en palabras de Ferrer (2014), hacen hincapié en la formación de los docentes, como un aspecto clave del proceso, debido a ellos son los llamados a practicar la inclusión en las aulas. Una política inclusiva en

la institución sería un marco vacío y sin sentido, si los docentes, que se encuentran activamente dando clases e investigando, no participan y no se empoderan del proceso.

La formación de los educadores puede conducir a prácticas inclusivas creativas (Ferrer, 2014), ya que la educación inclusiva es, en sí misma, un modelo innovador, que propone la creación de escuelas comprensivas y eficaces mediante ideas, estrategias y mucha creatividad, con docentes comprometidos con la tarea de la inclusión y que pueden emplear la tecnología en el proceso.

En este sentido, la formación de los docentes, ya sea en la teoría de la educación inclusiva o en didáctica y tecnologías vinculadas a ella, parte del principio general de que ellos deben ser competentes, como lo expresan Palomares *et al.* (2012), tanto didáctica como emocionalmente para ejercer la docencia y mucho más si se trata de una práctica inclusiva.

Así, según Pegalajar (2017), en un estudio sobre las percepciones de futuros docentes de educación infantil y primaria con respecto al uso de las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula ordinaria, demuestra que existen percepciones a favor de las posibilidades didácticas de estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que también se pueden usar para fomentar la inclusión.

En este caso, los educadores señalan que contribuyen al proceso de desarrollo profesional, porque facilitan la inclusión de personas con características diferentes y, así, dan respuesta a la diversidad mediante la participación activa de los educandos en el proceso educativo, una mayor flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyen al desarrollo profesional del educador. Esto también se puede evidenciar en estos tiempos de crisis derivados de la pandemia; tal como lo expresan Villalba y Losada-Sierra (2020), “la pandemia nos viene enseñando nuevas dimensiones relacionales entre los seres humanos” (p. 8).

Además, en las investigaciones realizadas, según Goleman (2016), se ha comprobado la importancia de las emociones y su influencia en

la formación de todas las personas y más aún de los docentes que van a trabajar en la educación de otras personas. Sin embargo, es necesario concretar las estrategias mediante el aporte de los recursos precisos con la finalidad de que la educación consiga formar profesionales que se realicen como seres humanos y puedan estimular y sentir sus emociones, valores y actitudes de forma creativa.

Este aspecto constituye un requisito ineludible para favorecer una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminaciones. Palomares *et al.* (2012) parten de la base de que:

Aprender a ser un docente competente implica poder movilizar el saber de forma apropiada, incorporando a su metodología una lógica basada en la idea de que las competencias se crean frente a situaciones que, desde su origen, plantean un problema. (p. 2)

Una investigación realizada en Ecuador (Monánchez *et al.*, 2017) subraya la importancia de la formación docente en varios campos: teórico sobre educación inclusiva; el marco legal intercultural; la identificación de casos especiales que se pueden encontrar en las aulas y cómo abordarlos; las metodologías inclusivas; la práctica de actitudes y actividades inclusivas; y, apoyar iniciativas locales que fomenten un aumento de la conciencia sobre la inclusión y su vínculo con una educación de calidad.

Sin embargo, el proceso de formación no lo tiene que hacer solo el docente; puede estar acompañado por otros pares, expertos en el tema, que le ayuden a desarrollar sus competencias en el ámbito de la inclusión. De ahí la importancia crucial de los formadores de docentes para el desarrollo de habilidades para la práctica educativa, especialmente en esta área de tanta diversidad según Clarke y McFlynn (2019). Sin embargo, la cuestión de ¿quién es el formador de los docentes? todavía requiere refinamiento y explicaciones más amplias destacando la complejidad que rodea los roles y ámbitos de estos formadores.

Según Barricelli *et al.*, (2016) otra práctica que ha aportado resultados interesantes es la reflexión colaborativa entre docentes acerca de su labor y más aún en el área de la educación inclusiva. Los resultados muestran la importancia de una

práctica crítica y reflexiva a propósito de la actividad docente, en particular con respecto a la relación entre los docentes y las personas con necesidades educativas especiales y sobre las condiciones para mantener la participación de cada uno en la dinámica de las interacciones y en la actividad.

Esta investigación muestra que uno de los conflictos más importantes para los docentes es la forma de atender las peculiaridades de los educandos con necesidades educativas especiales y las demandas del grupo en determinadas condiciones institucionales. En el mismo sentido, Krischler *et al.* (2019) estudiaron las percepciones sobre la inclusión y encontraron que los maestros en servicio perciben la educación inclusiva de formas muy diferentes, con actitudes diversas para cada grupo, y los docentes con una comprensión más profunda de la educación inclusiva desarrollan actitudes más positivas y se sienten mejor preparados para poner en marcha prácticas inclusivas.

Así, el trabajo docente es una pieza clave para lograr una educación inclusiva, particularmente desde el inicio de la vida académica en las aulas, teniendo en cuenta que sus percepciones y su formación son aspectos muy importantes de trabajar y potenciar para lograr una verdadera inclusión o, en palabras de Pérez (2020), “no hay manera de sostener y mejorar la forma académica si, en definitiva, no se tiene tiempo para estudiar” (p. 88), y esto, en definitiva, está ausente: el estudio académico de lo que significa educar para la inclusión.

Conclusiones

La reflexión y la práctica de la educación inclusiva favorecen el cumplimiento de los objetivos y leyes formuladas en el país para el respeto de los derechos de todas las personas, sin restricción debido a sus características.

La educación inclusiva requiere la ampliación de perspectivas en todos los involucrados en el proceso educativo y en todos los niveles en razón a que en los entornos educativos coinciden personas con intereses, motivaciones y capacidades bastante diferentes y no solo por cuestiones de habilidades o características cognitivas o mentales, sino también por procedencia étnica y cultural. Además,

de aquellos que poseen características particulares o incluso un tipo de discapacidad o capacidad especial.

Es imperativo que, cuando la institución opte por una educación inclusiva, advierta las distintas necesidades de cada una de las personas. Sin embargo, hay que reconocer también que prestar atención a cada individualidad complica mucho el desarrollo de las actividades. Por ello, es importante proporcionar el apoyo más adecuado a las necesidades más visibles en los estudiantes para facilitar su proceso educativo y el logro de los objetivos del nivel formativo en el que se hallen.

En los últimos años se ha producido una transformación conceptual en cuanto al tema de la inclusión, pasando de la inclusión educativa a la educación inclusiva que reformula la propuesta educativa para integrar la diversidad en todos los estamentos de la organización. Esta transformación se ha producido gracias al impacto y la consideración de variables de diversa naturaleza desde las físicas, psicológicas, hasta las sociales y culturales que dan cuenta de la riqueza que existe en el país y en cada región y que necesitan atención.

Además, también es fundamental que este movimiento de transformación no se quede solo en las aulas de clase; se debe extender a todos los ámbitos puesto que en el ecosistema la diversidad es la norma, así que también es necesaria e imperativa una transformación social que asuma la diversidad como la opción para el desarrollo humano.

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. doi: <https://doi.org/10.1093/ajcp/17.7.524>
- Barricelli, E., Dainez, D. y Bustamante, A. (2016). Educação Inclusiva no Contexto da Educação Infantil: O Trabalho Pedagógico em Foco. *Comunicações*, 23, 151-166. doi: <https://doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v23nespp151-166>
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 47-57.
- Beltrán, V. Y. I., Martínez, F. L. y Torrado D. O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista*

- Encuentros*, 13(2). DOI: <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Calderero, J. F., Aguirre, A. M. y Castellanos, A. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TICs. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131-151. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.11890>
- Clarke, L. y McFlynn, P. (2019). All animals learn but only humans teach: the professional place of teacher educators. *Journal of Education Sciences*, 9(3), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9030192>
- Clavijo, R. y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Corredor, Z. (2015). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 56-78.
- Crisol Moya, E., Martínez, J. y El Homrani, M. (2015). Hacia un aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Diálogo: Revista Multidisciplinaria*, 12(2), 217-258.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita Sarrionandia, G. y Navarro Mateu, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 46, 141-162.
- Ferrer, E. (2014). *La escuela inclusiva desde un punto de vista creativo*. Universidad de Zaragoza.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 77-93.
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Giné, C. (2002). Inclusión y sistema educativo. *Revista de educación*, 1(327), 11-29.
- Goleman, D. (2016). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Grande, P. y González, M. del M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 1(26), 145-162.
- Guerrero, H., Crissien, T. y Aniagua, R. (2017). Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): educación inclusiva a través de la autoevaluación. *Institución Educativa La Vecina*, 34, 218-266.
- Hernández, B. y García, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria. *Aprendizaje y Desarrollo Humano*, 1-9. San Luis Potosí: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Hernández, M. (2019). Discapacidad Colombia. *Legislación en Discapacidad*. <https://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion>
- Herrera, T. L., Buitrago, B. R. E. y Perandones, T. (2015). Psicología positiva e inteligencia emocional en educación. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 8(8), 139-153. DOI: <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i8.6915>
- Joaquí, D. y Ortiz, D. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia*, 23. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07>
- Kioui, V. y Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability*, 11(21), p. 6104. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11216104>
- Krischler, M., Powell, J. J. W. y Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Need*, 34(5), 632-648. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Montánchez, M. L., Jornet, J., Perales, M., Carrillo, S. y Wilches, S. (2017). *Educación inclusiva*. Universidad del Zulia.
- Navarro, D. y Amaro, A. E. (2016). Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva. *Opción*, 32(10), 376-393.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Universidad de Granada.
- Ortiz, D. (2009). Aportes de la ética relacional a la educación. *Sophia*, 103-131. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n5.2008.04>
- Ortiz, D. (2015). The intercultural education: The challenge of the unity in diversity. *Sophia*, 18(1), 91-110. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.05>

- Ortega, C. (2018). Interlocución, familia y escuela. *Nodos y nudos*, 6(45), 86-93. doi: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8322>
- Palomares, A., Garrote, D. y López, S. (2012). Aprender a ser un docente competente: un reto para la escuela inclusiva. *Vivat Academia*, 0(117E), 1. doi: <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1-17>
- Papahiu, P. C., Magdalena, M. y Robledo, P. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 47-84.
- Pegalajar, M. del C. (2017). El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva. *Digital Education Review*, 31(31), 131-149.
- Pérez Lasprilla, M. A. (2020). El aprendizaje autónomo en la educación superior, modalidad virtual: una lectura desde las antropotécnicas. *Academia y Virtualidad*, 13(1), 80-92. doi: <https://doi.org/10.18359/ravi.4361>
- Simón, R. C., Sandoval, M. M., Echeita, S. G., Calero, G. C., Núñez, G. B., Pérez, G. M. M. y García T. A. B. (2015). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 7. doi: <https://doi.org/10.18172/con.2784>
- Villalba Gómez, J. A. y Losada-Sierra, M. (2020). La dinamización en la educación: eje estratégico de las políticas públicas basado en la economía del comportamiento. *Academia y Virtualidad*, 13(2), 7-8. doi: <https://doi.org/10.18359/ravi.5221>
- Winberg, K., Bertilsdotter Rosqvist, H. y Rosenberg, D. (2019). Inclusive spaces in post-secondary education-exploring the experience of educational supports for people with a neuropsychiatric disability. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1263-1276. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445303>