



---

## **Los desafíos de la Educación inclusiva en Colombia: una revisión desde los artículos que abordan su práctica en el Municipio de Tierralta**

*The challenges of inclusive education in Colombia: a review of the articles  
that address its practice in the municipality of Tierralta*

*Silvia Echavarría*

[silviaechavarria.est@umecit.edu.pa](mailto:silviaechavarria.est@umecit.edu.pa)

*Licenciada En Ciencias Naturales Y Educación Ambiental de la Universidad De Córdoba 2013, Especialista En Pedagogía Ambiental de la Universidad Popular Del Cesar 2017 y Magíster En Administración y Planificación Educativa De La UMECIT 2020. Es docente en básica primaria desde 2015 y actualmente desarrolla su Doctorado en la UMECIT.*

29

---

*Leidy Esmeralda Herrera Jara*

[leidyherrera@umecit.edu.pa](mailto:leidyherrera@umecit.edu.pa)

*Doctora en Ciencias Forenses de la universidad Popular Autónoma de Veracruz 2016-2018, Doctora en Educación de la universidad Norbert Wiener 2013-2015, Maestría en Docencia e Investigación Universitaria de la universidad Sergio Arboleda 2012 -2014, Docente investigador UMECIT desde el año 2019*

### **Resumen**

La educación inclusiva es un tema que recientemente ha adquirido una gran relevancia tanto a nivel mundial, regional, como local, en función de una visibilización cada vez más grande en relación a las demandas en el marco



de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la atención a la diversidad. En el caso de Colombia, sucede que, si bien desde una perspectiva legal, la educación especial está contemplada en el sistema educativo, la realidad indica que aún existen barreras sociales, culturales y educativas que no permiten consolidar lo propuesto en el texto legal. En este trabajo, nos proponemos abordar algunas de estas barreras. Puntualmente, vamos a centrarnos en aquellas vinculadas a los actores de la comunidad educativa en general. Para ello, se hará una revisión bibliográfica extensiva sobre estudios de caso y análisis mixtos de artículos de investigación científica sobre la temática en el Municipio de Tierralta, Córdoba, Colombia. Los resultados preliminares han puesto de manifiesto algunos ejes conflictivos con relación a la educación especial.

**Palabras clave:** educación, inclusión, discapacidad, Tierralta, integración.

### ***Abstract***

Inclusive education is a topic that has recently acquired great relevance at a global, regional and local level, in terms of an increasingly greater visibility in relation to the demands within the framework of the teaching-learning processes in the context of attention to diversity. In the case of Colombia, although from a legal perspective, special education is contemplated in the education system, the reality indicates that there are still social, cultural and educational barriers that do not allow the consolidation of what is proposed in the legal text. In this paper, we propose to address some of these barriers. Specifically, we will focus on those related to the actors of the educational community in general. To this end, we will carry out an extensive literature review of case studies and a mixed analysis of scientific research articles on the subject in the municipality of Tierralta, Córdoba, Colombia. Preliminary results have revealed some conflicting axes in relation to special education.

**Keywords:** education, inclusion, disability, Tierralta, integration.

## **Introducción**

La educación permite el desarrollo de habilidades técnicas, cognitivas, y sociales, que dota a los individuos de una serie de herramientas para desenvolverse en la mayoría de los aspectos de la vida. Por ello, la educación figura como un derecho fundamental junto con otros como, por ejemplo, la salud, el trabajo, o la vivienda digna. No obstante, no se resume solo en eso, la educación es, para un segmento amplio de la población una oportunidad para mejorar sus condiciones económicas y sociales. Esto significa que el acceso o no a una educación de calidad es una condición determinante en el ascenso social y el desarrollo integral como persona.

Así mismo, esta postura es aplicable al ámbito social; el desarrollo económico y social de un país, pasa necesariamente, por garantizar que la educación sea de calidad y su cobertura llegue al total de la población. Esto último es de suma importancia porque, desde el punto de vista del deber ser, la educación está llamada a dar solución a las desigualdades de base, generadas en el seno de una sociedad. Dicho de otro modo, si la educación no es accesible a la totalidad de la población de un país, esta solo será un factor que contribuya al aumento de la desigualdad, sobre todo, en términos económicos, sociales, y de oportunidades.

Esto último parece ser el destino de las poblaciones con alguna condición de necesidades especiales. Según el informe presentado por el Ministerio de Salud Colombiano, para agosto de 2020 había en total 1.319.049 personas con discapacidad identificada y localizada en el registro oficial del Ministerio de Salud y Protección Social. Esta cifra equivale al 2,6% de la población total nacional. De las cuales Bogotá (18,3%) Antioquia (13,8%), Córdoba (5,4%), Huila (5,1%), Santander (4,7%), y Cali (4,2%) son las entidades territoriales con mayor número de personas con necesidades especiales. En estas, se concentran la mitad del total de personas registradas (50,5%). (Cubillos Álzate & Perea Caro, 2020).

De la población caracterizada, se conoce que el 90% de los niños y niñas con discapacidad, no asisten a una institución educativa regular. El 24,7% de las personas con discapacidad entre 6 y 11 años tiene acceso a la educación y solo el 5,4% de la población discapacitada accede a la educación superior. Además, se conoce que el 34% de la población con discapacidad registrada no sabe leer ni escribir. (Fundación Saldarriaga, 2020).

En el caso de las cifras para niños y niñas menores de 5 años con algún tipo de discapacidad, la primera aproximación fue presentada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (en adelante, DANE) en el Censo General de Población del año el 2005, en donde se encontró que, “para dicho año existían 96.273 personas menores de 5 años con algún tipo de discapacidad, los cuales representaban el 2,0% de la población total en esta edad” (DE CERO A SIEMPRE, 2013).

Estas cifras suponen una importante brecha de desigualdad entre la población con alguna discapacidad y la que no, en el acceso a la educación. Las instituciones educativas del municipio de Tierralta no están exentas de esta problemática ya que se han observado dificultades relacionadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje con estudiantes que requieren de una formación inclusiva y equitativa.

Entre las dificultades más relevantes se puede mencionar: Identificación, caracterización y registro de la población con discapacidad en el área rural y urbana, escasez de profesionales capacitados para la atención oportuna y seguimiento de los casos registrados en la secretaría de salud del municipio, desconocimiento de los lineamientos al interior de las instituciones de educación formal para la atención de personas con discapacidad, currículos formulados de manera no inclusiva los cuales reflejan estereotipos discriminadores y acentúan el tradicional etnocentrismo, docentes carentes de una preparación específica, herramientas y condiciones especiales para el ejercicio de la labor educativa inclusiva.

Todos estos aspectos confluyen en un territorio golpeado por la violencia de grupos armados al margen de la ley, el desplazamiento forzoso y la ausencia de dirigentes políticos comprometidos con el desarrollo de la región. El contexto social del Municipio de Tierralta muestra un alto grado de deterioro del tejido social, caracterizado por la desintegración de las familias, altas tasas de dependencia económica que representa el 15.10% y es causal de pobreza extrema, resaltando que el 41.41% de los hogares viven en condiciones de hacinamiento, y hay exclusión de personas y grupos sociales en escenarios de participación ciudadana. (Alcaldía de Tierralta, Córdoba, 2020)

Esta situación genera una cultura de exclusión para la población con necesidades especiales en el municipio y dificulta el acceso equitativo a los derechos establecidos en la política pública nacional de discapacidad e inclusión social, establecida por el Ministerio de Salud y Protección Social para el periodo 2013-2022.

Es en este marco que se propone analizar y revisar los estudios e investigaciones que hayan abordado la problemática en el municipio señalado a fines de identificar y poner de manifiesto las inconsistencias y muchas veces contradicciones entre las propuestas legales o políticas y las realidades empíricas con relación a la educación inclusiva.

### **Marco teórico**

De acuerdo con el CEUPE (2022), la inclusión es la actitud, tendencia o política de integrar a todas las personas en la sociedad, con el objetivo de que estas puedan participar y contribuir en ella y beneficiarse en este proceso. La palabra, como tal, proviene del latín *inclusio, inclusiōnis*.

La inclusión busca lograr que todos los individuos o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para

realizarse como individuos. La inclusión se formula como solución al problema de la exclusión que es causado por circunstancias como la pobreza, el analfabetismo, la segregación étnica o religiosa, entre otras cosas.

Para algunos autores (Acevedo et al., 2019), es el Estado, a través de sus instituciones, el organismo que debe implementar planes y políticas para corregir estas situaciones y propiciar la inclusión y el bienestar social. La contracara de la Inclusión como una política activa son las situaciones de exclusión, que consisten en marginar a determinados grupos de personas basándose en distintos parámetros, como pueden ser creencias, raza, origen, entre otros. Esta exclusión trae como consecuencia el detrimento de las personas que se ven afectadas, pues suele ir de la mano de la privación del acceso a determinados bienes, que pueden ser tanto económicos, sociales como simbólicos, llegando incluso a vulnerarse derechos humanos fundamentales. Es esta situación la que las políticas de inclusión buscan subsanar, al devolver a estos individuos afectados su plena calidad de sujetos de derechos, garantizando así las posibilidades de desarrollarse y acceder a los bienes necesarios para dicho desarrollo.

Siguiendo la propuesta de Companioni y Martínez (2019), la inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. El término "inclusión educativa" implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela en la que no coexistan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan discapacidad.

La educación inclusiva supone un modelo de escuela en el que los profesores, los escolares y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a

una cultura, raza o religión diferente (Martín González, Gonzáles Medina, Navarro Pérez, & Lantigua Estupiñán, 2017). Estas prácticas deben dar una gran variedad de posibilidades para llegar a aprender, haciendo énfasis en los distintos dónde, cómo, cuándo y con quien, dando más libertad de elección a los estudiantes y promoviendo el desarrollo de su autoestima, así como la cooperación entre los alumnos al momento de aprender.

La inclusión educativa supone un nuevo modelo de escuela, profesores distintos, padres diferentes, escolares que tengan o no necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento en comunidad con la participación de todos los niños, adolescentes y jóvenes, para así evitar todas las prácticas excluyentes (Coelho, Cadima y Pinto, 2019).

### ***Acerca de las Necesidades Educativas Especiales***

Con el término NEES se hará referencia a las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos. Recordemos que el término y su desarrollo conceptual se inician, formalmente, a partir del informe Warnock de 1978 (Norwich, 2019), en el que se pretendía hacer un análisis sobre el estado de la Educación Especial (EE) en el Reino Unido (Luque Parra, 2009).

Siguiendo a Luque Parra (2009), se define el concepto de NEES como aplicable a cualquier alumno o persona que precisa más atención del contexto de lo habitual, haciendo énfasis en que esto puede ser utilizado en cualquier contexto de dificultad, sin necesidad de precisar gravedad o intensidad del sujeto que requiere apoyo. No obstante, hay que señalar que dichas necesidades no son de corte genérico o global, sino que surgen del análisis caso por caso del individuo enmarcado en su contexto social, que luego se ven extendidas a la situación escolar donde se ven manifiestas dichas

dificultades que impiden el desarrollo social, emocional e intelectual del sujeto.

En la actualidad, las demandas sociales se dirigen hacia el establecimiento de mecanismos que den respuesta a la diversidad. De hecho, todos los alumnos tienen necesidades educativas, y hay que tener en cuenta que, además de especiales, también son personales. Las necesidades especiales, obvias de algunos alumnos, no deberían cegar a las escuelas en cuanto a las necesidades de todos los estudiantes (González, 2010). Por ende, no es tanto cuestionarse si se otorga o no una educación inclusiva como un fenómeno particular, puesto que en cualquier aula que haya necesidades de aprendizaje distintas (y las hay) es necesario aplicar prácticas que tiendan a la inclusión de todo el alumnado, no discriminando puntualmente por un tipo de necesidad especial. Esto no quita que hay necesidades especiales que requieren un tipo de atención particular, pero marcarlas como algo radicalmente distinto a la de otros estudiantes solo refuerza los estigmas ya presentes con relación a dichas prácticas. Lo que los niños con necesidades especiales requieren con frecuencia no es algo radicalmente diferente de otros niños, sino simplemente lo que todos los niños necesitan: un mejor y más vigoroso currículum, desarrollado a través de una más variada e ilustrada pedagogía. El estar incluido en su comunidad y ser valorado por ello, tiene a la larga más importancia para los sujetos que los logros académicos (González, 2010).

### ***Inclusión como Política Educativa***

La diversidad de la población atendida por los sistemas educativos latinoamericanos genera preguntas sobre la atención especializada que también requieren otros grupos para el ejercicio de sus derechos. La inclusión como práctica debe propender por alcanzar tanto a niñas y niños con derechos específicos derivados de sus identidades (étnicas, lingüísticas, entre otras) como a niños y niñas que demandan condiciones específicas para el

logro del aprendizaje –por ejemplo, con alguna discapacidad visual–, como a niños migrantes, nacionales y extranjeros. Si bien en el mundo anglosajón y europeo la educación inclusiva (inclusive education) se ha consolidado como una opción de educación “para todos” (Mendoza Zuany, 2018), en el marco latinoamericano se sigue sosteniendo el imaginario de que la educación inclusiva es educación para estudiantes con algún tipo de discapacidad. Este imaginario se sostiene pese a prácticas de los distintos Estados de aplicar este concepto más amplio de educación para todos, pero no ha podido redundar en un cambio real.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) proponen una útil tipología de seis formas de concebir la inclusión. La primera forma se refiere a la que se ocupa de estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales. La segunda es la de concebirla como una alternativa a la exclusión de alumnos por motivos disciplinarios, es decir, por “mal comportamiento”. La tercera se refiere a la educación para todos los grupos vulnerables y susceptibles a la exclusión. La cuarta es la inclusión que propicia una escuela común para todos. La quinta es concebida como “educación para todos”, en la línea de las conferencias de Jomtien y Dakar, que apuntala su noción ampliada. Y la sexta es un enfoque de principios morales explícitos que fundamentan acciones, planes, prácticas y políticas tanto educativas como sociales, e implica un proceso multiactoral, continuo y permanente que reconoce los contextos particulares y las tensiones permanentes entre inclusión y exclusión (Mendoza Zuany, 2018).

En relación con el término “inclusión educativa”, en organismos internacionales como OCDE y UNESCO, se advierte una evolución de las políticas de “discapacidad” a las políticas de inclusión, y, de acuerdo con ello, en los dos se evidencia un tránsito del modelo médico de la discapacidad al modelo social de la misma (Maldonado, 2013). El primero considera a ésta como un problema individual y, por tanto, la responsabilidad recae sobre el estudiante. Por su parte, el modelo social postula que la discapacidad no

requiere de cura, sino que son las propias instituciones educativas las que, por su parte, generan barreras que influyen en el acceso y participación del estudiantado en situación de discapacidad. En este marco, las propuestas de OCDE y UNESCO tienen como objetivo dar un marco general y compartido sobre la educación inclusiva que, luego en cada caso, se adapte a las particularidades de cada contexto regional y nacional. Además, se encargan de dar lineamientos obtenidos a partir de investigaciones conjuntas para ofrecer aspectos fundamentales de la educación inclusiva, siempre desde el modelo que integra a todos. Ahora bien, ambas agencias adoptan presupuestos teóricos que difieren sustancialmente. Por un lado, la OCDE establece una correlación entre desarrollo económico y posibilidades de inclusión, teniendo como cimiento una propuesta multicultural, buscando el reconocimiento de cada una de las particularidades y diferencias. En cambio, la UNESCO busca reconceptualizar la pedagogía inclusiva desde referentes basados en la pedagogía crítica de Mc Arthur (2010) y el modelo de derechos humanos de Rubio (2017), en la que se aboga por una “pedagogía post-inclusiva” bajo una concepción de justicia social y equidad (Martínez Usarralde, 2021).

Dicho esto, también es necesario no caer en la ingenuidad y entender que la inclusión educativa no es algo que pueda darse por la mera firma de una ley o un decreto, sino que deben transformarse las prácticas educativas en los distintos niveles que atraviesan la formación tanto de futuros ciudadanos como en los profesorado que formarán a los futuros educadores. Este cambio debe estar dado fundamentalmente por la posibilidad de tener una actitud de buena predisposición a la diversidad, en un marco que históricamente ha tendido hacia la homogeneización, lo cual es lógico que suponga cierto nivel de resistencia. Harasymiw, Horne (1976) y Clark (1977) resaltan las siguientes ideas: a algunos profesores de la escuela ordinaria les falta formación para trabajar con el alumnado con N.E.E.; el profesorado del aula ordinaria considera que si hay especialistas

éstos están más preparados para trabajar con el alumnado con N.E.E.S; también, piensan que el hecho de estar en el aula alumnos con deficiencia quita tiempo para el resto de la clase, es decir, la presencia de estos niños repercute negativamente en el resto de los compañeros de la clase (Alemany Arrebola & Villuendas Giménez, 2004).

### ***Marco metodológico***

Este trabajo se sustenta sobre la llamada investigación documental, entendida como una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. Así, el proceso de investigación documental no es una mera recopilación de datos con parámetros, sino que implica necesariamente un re-ordenamiento que permita generar interpretaciones e hipótesis sobre los mismos a partir de un nuevo ordenamiento que antes no existía.

39

---

Se analizaron un total de  $n = 38$  documentos académicos de distintas tipologías (tesis, libros, artículos de investigación), cuya característica metodológica primordial fuera que se tratara de análisis de casos, investigación acción o investigación pro proyecto, que la población objeto de estudio fuera parte del espectro de la NEES y que la fecha de publicación fuera no más de diez años (2013).

Para el análisis de los documentos, se buscaron las categorías problemáticas con relación a las NEES en cada una de las investigaciones, y luego se codificaron aquellas que tenían un alto grado de similitud entre sí. Una vez codificadas, se analizó cómo cada una de ellas expresa o manifiesta un desafío para la educación especial en el Municipio de Tierralta.

## ***Categorías encontradas y ejes de discusión***

### ***La población indígena***

Curiosamente, la integración de la población indígena ha resultado en uno de los focos de conflicto para las políticas de educación intercultural. En primer lugar, es llamativo que al realizar búsquedas con relación a las NEES, surjan resultados con relación a la población indígena, puntualmente al grupo Emberá Katio (el grupo indígena con más presencia demográfica en el Municipio de Tierralta). Cuando se dice que es llamativo, se hace referencia a que en Colombia ya ha habido un proceso de más de una década de restitución de poder y decisión con relación a la formación educativa para los grupos indígenas, llegando a modelos educativos mixtos en los que los grupos indígenas toman parte de las decisiones con relación a qué se enseña, de qué forma y con qué fines. Sin embargo, esto ha generado de forma involuntaria, una fragmentación entre los grupos indígenas y la población no indígena. Los primeros buscan restituir saberes y conocimientos propios de su cultura, incluyéndolos en el currículo. Pero esto resulta en un problema natural, y es que las familias de los niños no aceptan que se relegue la formación tradicional y comunitaria propia de su lugar en pos de una cultura desconocida y en la que la población indígena total en una institución es realmente pequeña. Esto ha generado tensión entre ciertas instituciones que han sido asignadas a la atención de la población indígena y otras que no aceptan dicho elemento. No es que no reciban población indígena (de hecho gran cantidad de escuelas del municipio reciben a esta población), sino que no se ha encontrado una manera armónica de integración real, por fuera de ciertas normativas nacionales y algunas municipales. A esto se le suma la tensión agregada de los alumnos con NEES, que ya de por sí no suelen encontrar un marco educativo integrador real en las instituciones, lo que termina por saturar-en términos de recursos humanos- las capacidades administrativas de los centros escolares. Este aglomerado de conflictos da

lugar a una situación ambigua y a un lugar gris tanto para las poblaciones indígenas como para los estudiantes con NEES . Esta situación ambigua se describe a continuación como una tensión entre inclusión e integración.

### ***La tensión inclusión-integración***

La segunda categoría encontrada, y que manifiesta un matiz del problema indígena, pero que se aplica en mayor medida a la población con NEES, es una creciente tensión que se manifiesta entre la inclusión de la población con NEES y su integración real a la vida escolar institucional. Es decir, se reconoce y hay evidencia de sobra de que no hay barreras ni legales, ni institucionales para que un alumno con NEES pueda acceder a su educación tanto primaria como secundaria en los establecimientos municipales. Sin embargo, en la realidad cotidiana, hay una gran cantidad de barreras que terminan provocando que no haya una integración del estudiante, sino más bien una mera presencia de él con determinadas particularidades. Entre las barreras mencionadas se destacan tres.

41

---

La falta de formación y capacitación en términos prácticos y empíricos para la integración de alumnos con NEES. Sucede muy a menudo que los distintos profesores con distintas trayectorias y formaciones comparten algo en común: solo han tenido uno o dos espacios de formación con relación a la educación especial. Y dichos espacios de formación han sido de carácter estrictamente teórico y no práctico. Esto genera que al momento de tener que lidiar con uno de estos estudiantes en el aula, terminan haciendo exactamente lo contrario a integrar, puesto que lo señalan y marcan como un diferente, que tiene que tener su propio docente, su propio currículo, entre otros. Todo esto impide el desarrollo y consolidación de un aula realmente integradora, y se relaciona con el próximo punto a señalar.

La forma de referirse y entender el rol del profesor de educación especial. Para empezar, en muchas ocasiones ni siquiera hay profesionales preparados

en las instituciones para trabajar con estos estudiantes. En los casos en que los hay, suele ocurrir que son pocos y no dan abasto con su trabajo para poder integrar como corresponde y trabajar en conjunto tanto con el docente del aula como con la comunidad educativa. Esto genera a su vez una percepción distorsionada, en la cual el profesor de educación especial es el profesor particular de estos estudiantes, y debe encargarse de ellos sin interrumpir o incomodar al normal funcionamiento del aula. Esto es absolutamente lo contrario a la propuesta de un aula inclusiva, donde el profesor de educación especial lo que hace es apoyar al docente del aula, trabajar conjuntamente para desarrollar estrategias conjuntas para que todos los estudiantes puedan consolidar su trayectoria escolar.

Esto conlleva a un tercer problema que se identifica y muchas veces no se sabe abordar por tener distorsionada la percepción del rol del profesor de educación especial. En el caso de los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, pero dicho problema no va acompañado de un diagnóstico estricto o condición que lo señale como el “beneficiario” de una profesora particular para él (cosa que ya de por sí es un error epistemológico como se ha señalado). Estos estudiantes quedan a la deriva metafóricamente hablando, puesto que ni el docente del aula ni el docente de apoyo se hacen cargo completamente de él.

### ***La trayectoria educativa breve***

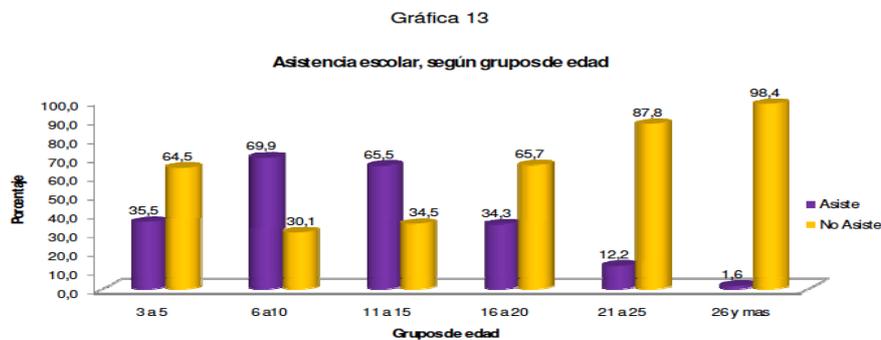
Los temas señalados se agrupan e interactúan entre sí, lo que da lugar a la consecuencia observable más directa en el grupo de estudiantes con NEES, el abandono escolar. En gran cantidad de casos, estos estudiantes no logran concluir con la educación secundaria, y en la mayoría de los casos ni siquiera la primaria. En Colombia, las cifras de la población en situación de discapacidad proceden de diferentes fuentes entre ellas el censo 1.993, la prueba piloto de Yopal realizada en el 2.001, la prueba piloto de Soacha realizada en el 2.003, el censo 2.005, el registro para la localización y

caracterización de personas con discapacidad, y de estudios realizados como el de la Universidad Javeriana, el estudio de prevalencia de discapacidad del Valle del Cauca entre otros; sin embargo, existen diferencias metodológicas importantes que en muchos casos no permiten la comparación entre ellos. (Fundación Saldarriaga,2020).

El 62.7% (371.665) de las personas con discapacidad según el registro, saben leer y escribir. El 86.7% (514.020) no asiste actualmente a algún centro educativo y el 12.4% (73.359) si lo hace. La mayor asistencia se presenta en el grupo de edad de 6 a 10 años (24.433), seguida por el grupo de edad de 11 a 15 años (23.859).

### Gráfico 1

Asistencia Escolar según grupos de edad.



Fuente: Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad DANE. Total registros con información 592.582.

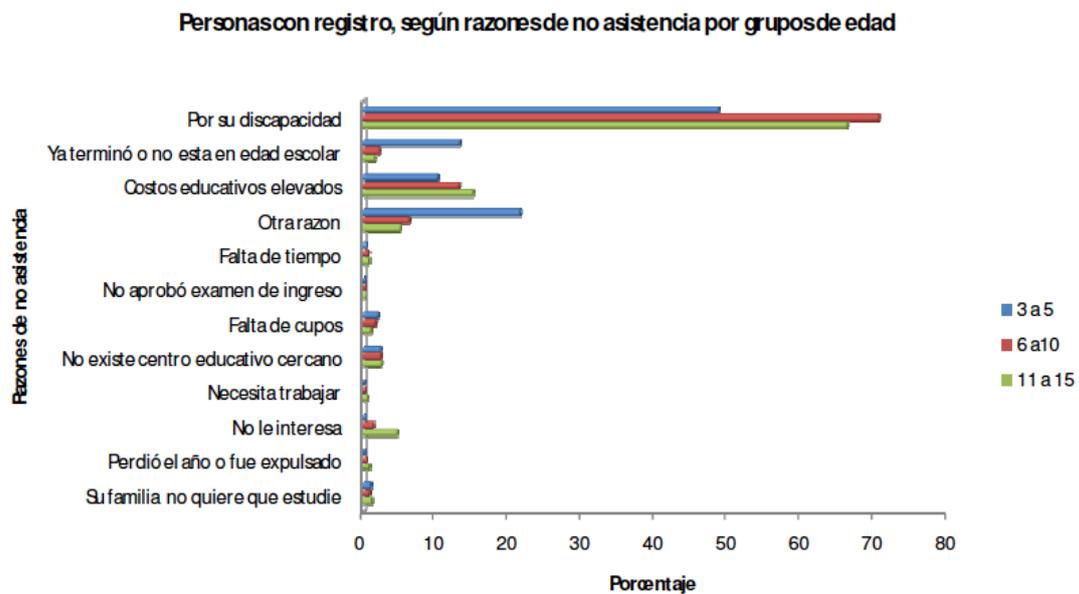
*Fuente.* Información facilitada por el DANE, Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad.

La principal razón por la cual las personas en edad escolar no asisten a los establecimientos educativos es por su discapacidad. A medida que aumenta la edad, esto se ve acrecentado puesto que se ha normalizado que los estudiantes con discapacidad no puedan tener una trayectoria escolar completa o adecuada a su edad. De hecho, se puede ver claramente cómo

los estudiantes que se escolarizan a menor edad, a medida que pasan tiempo en el sistema educativo, son excluidos de forma sistemática. Y se podría pensar que la razón de esto es compleja, multifactorial o de difícil identificación, pero el Gráfico 3 apoya la hipótesis aquí planteada.

## Gráfico 2

Razones de no asistencia a establecimientos educativos por grupos de edad

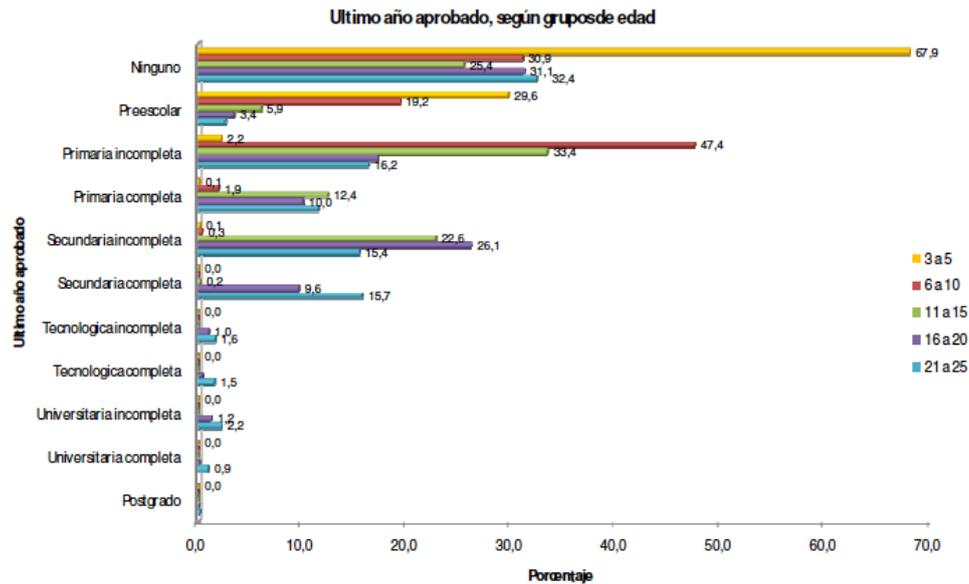


*Fuente.* Información facilitada por el DANE. Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad.

Si bien hay algún grupo de caso excepcional, la abrumadora mayoría de casos de abandono escolar se da porque la institución no es capaz de responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Para completar el análisis, nótese el Gráfico 4 donde se señala el último año de escolarización concretado.

### Gráfico 3

Último año aprobado según grupos de edad



Fuente: Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad DANE. Total datos analizados 135.733

Fuente. Información facilitada por el DANE. Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad.

La mayoría de los casos resulta en ninguno, seguido por la primaria no completa. Y esto se distribuye similar para todas las edades. Lo que elimina el factor etario y pone de manifiesto que el sistema escolar como tal, al menos en lo que respecta a las personas con discapacidad, y puntualmente en el municipio de Tierralta, está muy lejos de poder incluir y ni hablar de integrar a estudiantes con NEES.

### La tensión armada

Un último asunto que surge del análisis, y que, si bien no afecta exclusivamente a la población escolar con NEES, es un factor que, en el

municipio de Tierralta, así como en otros lugares como Córdoba empieza a ser señalado como algo preocupante y va en aumento de forma cada vez más notoria: los grupos paramilitares armados y su incidencia en la escolarización. El problema en sí se relaciona con el apartado anterior vinculado a las trayectorias, puesto que muchas familias señalan que, ante la urgencia de moverse de un sitio a otro para evitar las represalias o la presencia paramilitar cerca de sus hogares, sus hijos deben moverse de una a escuela a otra de forma repentina y muchas veces con condiciones económicas extremadamente adversas y preocupantes. Esto, que de por sí es un problema que afecta a muchas instituciones de nivel primario en el municipio, se extiende más gravemente a los estudiantes con NEES.

### ***Reflexiones finales***

A lo largo del artículo se han señalado las que, para el caso del municipio de Tierralta (y probablemente sean extrapolables al territorio colombiano), son las principales tensiones que se encuentran alrededor de la integración de la población estudiantil con NEES. En esta revisión se han puesto de manifiesto algunos factores que son completamente estructurantes, tales como pueden ser la falta de formación y las prácticas de aula con relación a este tipo de estudiantado; otros que se relacionan con prácticas y costumbres instituidas tales como la concepción de que el profesor de educación especial es el profesor particular de los estudiantes con NEES; otros que son muy particulares de la zona, como al tensión entre la educación indígena y la educación tradicional, que repercute indirectamente en los alumnos que padecen alguna discapacidad; y otros que son circunstanciales pero muy preocupantes tales como la presencia de grupos paramilitares y conflictos armados en la zona.

Todos estos problemas, cada uno a su manera, redundan a su vez en la falta de preparación para generar con ellos un aula realmente integradora, que no solo los incluya o integre a ellos, sino a la totalidad de los estudiantes.

En el fondo hay una discusión muy importante que solo se puede poner de manifiesto a través de este tipo de análisis. Hay muchos esfuerzos individuales, tanto de instituciones, como de actores particulares (ya sean docentes, directivos o mismas familias) para poder superar la adversidad en casos complejos o extremos (los casos de grupos paramilitares o marcos de desastres naturales que han acontecido). Estos esfuerzos, si bien son dignos de admiración y deben ser promovidos, no son la respuesta apropiada ante una normativa establecida que ya define no solo competencias y deberes sino también presupuestos para la atención no solo a los estudiantes con NEES sino a todos los estudiantes que se encuentran en situaciones donde peligran sus trayectorias educativas. Es decir, una educación que realmente integre a todos sus actores y no solo marque la inclusión de aquellos que son diferentes a la mayoría.

### **Bibliografía**

- Acevedo, P., Andrada, S., López, E., & Rotondi, E. (2019). Políticas de juventud en tiempos de Cambiemos. De la inclusión a la meritocracia. En: N. Nazareno, M. S, Segura & G. Vázquez (Eds.). Pasaron cosas. Política y políticas públicas en el gobierno de Cambiemos, pp. 335-357.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Alcaldía de Tierralta, Córdoba. (2020). Plan de Desarrollo 2020 -2023. Córdoba: Municipio de Tierralta.
- Aleman Arrebola, I., y Villuendas Giménez, D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia Revista de ciencias Sociales*, 34(1), 5-13.
- CEUPE, (2023). La inclusión. Consultado el 15/03/2023.
- Clark, R. (1977). Reexamining the methodology of research on media and technology in education. *Review of educational research*, 47(1), 99-120.

Coelho, V., Cadima, J., y Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800-816.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (CMEPT), celebrada entre el 5 y el 9 de marzo de 1990, Jomtien-Tailandia.

Cubillos Álzate, B., y Perea Caro, L. (2020). Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad PCD. Oficina de Promoción Social I 2020. Bogotá: Ministerio de Salud.

De cero a siempre. (2013). Boletín 5 - discapacidad en la primera infancia: Una realidad incierta en Colombia 2013. Bogotá: Ministerio de Salud

Fundación Saldarriaga. (2020). La Discapacidad y la Inclusión Social: Una Prioridad para todos los gobernantes locales Colombianos. Bogotá: Ministerio de Salud.

González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las NEE: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-89.

Harasymiw, S. y Horne, M. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10 (4), 393-400.

<https://www.ceupe.com.ve/blog/que-es-inclusion.html>

Llerena Companioni, O., y Salinas Martínez, C. (2019). Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje. Buenos Aires: Redes.

Luque Parra, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223.

Maldonado, V. y Jorge, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.

Martin González, D., Gonzales Medina, M., Navarro, Y., y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4 (40), 90-104.

- Martínez Usarralde, M. (2021). Inclusión Educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115.
- Mendoza Zuany, R. (2018). Inclusión como política educativa: Hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica, revista electrónica de educación*. 50(1), 1-26.
- Norwich, B. (2019, July). From the Warnock report (1978) to an education framework commission: A novel contemporary approach to educational policy making for pupils with special educational needs/disabilities. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 72). Frontiers Media SA.
- Rubio, D. (2017). Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos: por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos. *Revista Culturas Jurídicas*, 4(7), 1-9

Recibido: 28/03/2023

Aceptado: 17/10/2023

Cómo citar este artículo:

Echavarría, S. y Jara Herrera, L. (2023). Los desafíos de la Educación inclusiva en Colombia: una revisión desde los artículos que abordan su práctica en el Municipio de Tierralta. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 9, San Luis, p 29-49*