

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN BIOLOGÍA.

DANIELA SALAMANCA MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

BOGOTÁ D.C. 2019

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN BIOLOGÍA.

DANIELA SALAMANCA MARTÍNEZ

Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Biología

Directora

PAOLA ANDREA ROA GARCÍA

Línea de Investigación

**TRAYECTOS Y ACONTECERES ESTUDIOS DEL SER Y EL QUEHACER DEL
MAESTRO DESDE LA PEDAGOGÍA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN BIOLOGÍA
BOGOTÁ D.C. 2019**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma de la Directora

Firma del Jurado

Firma del Jurado

DEDICATORIA

El esfuerzo, dedicación y tiempo que me llevo hacer este trabajo de grado y culminar mi carrera como Licenciada en Biología está dedicado a mi familia, quienes estuvieron presentes en cada momento y nunca me cortaron las alas para ser quien soy en este momento.

A mi mamá, mi ángel de la guarda que desde el cielo me cuida y quien guía mis pasos durante cada momento de mi vida.

A mi papá, que con su perseverancia y apoyo incondicional me motiva día a día a ser mejor persona y a luchar por aquello que quiero.

A mi hermana, quien con sus palabras me enseña que siempre debo soñar en grande y que no debo ponerle límite a mis sueños.

A mi sobrino, quien con sus sonrisas y juegos me demuestra que nunca debo dejar de ser niña y que debo disfrutar la vida sin límites.

A ustedes cuatro les dedico este logro, que por sencillo que sea les demuestra que todo lo que hago en mi vida es por ustedes, gracias por cada palabra, abrazo y beso que me brindaron durante estos 5 años.

Este logro no es solo mío, también es de ustedes.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Virgen por guiarme en cada decisión y en cada momento durante la carrera y por permitirme culminar este proceso en mi vida.

A la profesora Paola Roa por guiarme durante mi proceso académico desde los primeros semestres y por asesorarme en la construcción de este trabajo de grado, a la profesora Leslie Sánchez por atraparme y enseñarme que existen nuevas formas y maneras de enseñar la biología. Así mismo a la línea de investigación Trayectos y Aconteceres: Estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía por permitirme tener momentos de encuentro y desencuentro como sujeto y por enseñarme que existen nuevas formas de ver y entender la realidad problematizando desde lo cotidiano.

A los estudiantes de educación especial del Instituto Pedagógico Nacional, quienes desde los primeros semestres me adentraron en el mundo de la educación especial y me permitieron conocer nuevas formas de aprender y enseñar todo lo que implica la vida y lo vivo.

A mis compañeros, amigos y ahora colegas de carrera quienes con sus palabras, acciones y momentos vividos me permitieron formarme como persona y como maestra más allá de lo que la academia me enseñó.

A mi amiga María Fernanda por demostrarme que las ciencias naturales y las ciencias sociales no están tan alejadas una de la otra, que con la unión de ambas se pueden lograr grandes cosas en la escuela, gracias por cada noche de tertulia tratando de enseñar y aprender algo de la otra ciencia y por permitirme soñar un proceso educativo basado en la interdisciplinariedad.

Finalmente, a la Universidad Pedagógica Nacional por ser mi segundo hogar, por abrirme sus puertas y por permitirme formarme como la maestra que soy hoy en día, por brindarme la oportunidad de conocerla desde diferentes ámbitos y por brindarme la posibilidad de salir del país a demostrar lo orgullosa que estoy de ser parte de la educadora de educadores.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excellence in Education</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 1 de 7

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La inclusión educativa en la formación de Licenciados en Biología
Autor(es)	Salamanca Martínez, Daniela
Director	Roa García, Paola Andrea
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 68 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES; LIMITACIÓN; DISCAPACIDAD; INCLUSIÓN; INTEGRACIÓN; FORMACIÓN; LICENCIADOS EN BIOLOGÍA

2.Descripción
<p>La propuesta de este trabajo de grado se origina desde la implementación de la práctica pedagógica con los estudiantes de educación especial del Instituto Pedagógico Nacional, en donde se problematiza y cuestiona la formación de los Licenciados en Biología en relación con la atención de esta población y cómo desde la enseñanza de la Biología se pueden llevar a cabo procesos de inclusión dentro y fuera del aula de clase teniendo en cuenta la pertinencia de las orientaciones pedagógicas establecidas en la Política Nacional de Inclusión del país.</p>

3.Fuentes

- Bonilla, Y. (2016). *Inclusión educativa: Una mirada hacia la práctica docente* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cañas, M. (2016). *Tejiendo redes de inclusión* (tesis de especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Colegio Bolivia. (2015). *Horizonte institucional en el marco del Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rep-blica-de-bolivia-ied>.
- Colegio Bolivia. (2015). *Sistema institucional de evaluación el aprendizaje y promoción de los estudiantes de educación básica y media del Colegio Bolivia*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rep-blica-de-bolivia-ied>.
- Colegio Entre Nubes Sur Oriental I.E.D. (2017). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I.* Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-entre-nubes-sur-oriental-ied>.
- Colegio Estanislao Zuleta I.E.D. (2018). *Sistema institucional de evaluación de los estudiantes - SIE- de los niveles de educación inicial, básica y media del Colegio Estanislao Zuleta*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-estanislao-zuleta-ied>.
- Colegio José Martí I.E.D. (2017). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I.* Recuperado de <https://iedjosemarti.edu.co/wp/sample-page/>.
- Colegio La Paz C.E.D. (s.f). *Sistema Institucional de evaluación del Colegio La Paz*. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-la-paz-ced>.
- Colegio Manuela Beltrán I.E.D. (2018). *Sistema de evaluación Manuelista "SIMADES"*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-manuela-beltran-ied>.
- Colegio Marco Fidel Suarez I.E.D. (2019). *Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIE) del Colegio Marco Fidel Suarez I.E.D.* Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-marco-fidel-suarez-ied>.
- Colegio María Mercedes Carranza I.E.D. (2019). *Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE)*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-maria-mercedes-carranza-ied>.

Colegio República de Panamá I.E.D. (2019). *Pacto por la convivencia*. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rep-blica-de-panam-ied>.

Colegio Rodolfo Llinás I.E.D. (2017). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I.* Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rodolfo-llin-s-ied>.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, España: Paidós

Departamento Administrativo de la Función Pública. (2009). *Ley 1346*. Recuperado de http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=37150.

Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”. *Revista Digital Umbral* 2000, (13), 1-10. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Recuperado de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Fundación Saldarriaga Concha. (2019). *¿Cuáles son los retos de la educación inclusiva en Colombia para el 2019?* Recuperado de <https://www.saldarriagaconcha.org/cuales-son-los-retos-de-la-educacion-inclusiva-en-colombia-para-2019/>.

Fundación Saldarriaga Concha. (2013). *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*. Recuperado de https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/GOBIERNO_MEN/1-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas-que-favorecen-la-atencion-a-la-diversidad.pdf.

Guzmán, L., Jiménez, N., Patiño, D., Toro, M., Vargas, N., y Velásquez, M. (2009). *Las utopías son posibles. La resignificación de la discapacidad, un paso hacia la inclusión*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial

Jerez, A. (2 de noviembre de 2018). En Colombia se necesitan más colegios con atención a la población con discapacidad. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/en-colombia-se-necesitan-mas-colegios-con-atencion-a-la-poblacion-con-discapacidad-289084>.

La inclusión desde las aulas. (26 de agosto de 2018). *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/la-inclusion-desde-las-aulas-articulo-808111>.

Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D. (2019). *Sistema de evaluación liceísta "Liceo Femenino Mercedes Nariño SIEL"*. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/liceo-femenino-mercedes-nari-o-ied>.

López, A., Chica, J., & Vargas, L. (2013). *Enseñanza de las ciencias naturales en espacios no convencionales: Una propuesta para favorecer el aprendizaje significativo*. (trabajo de investigación monográfica). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia.

Martínez, A. (2018). *Propuesta educativa orientada a estudiantes con necesidades educativa especiales para el aprendizaje de las ciencias naturales* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Martínez, A. (s.f.). *Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica de la pedagogía*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3020*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%2008%20DE%202017.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para todos. *Altablero. El periódico de un país que educa y se educa*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación*. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/196-orientaciones-generales->

para-la-atencion-educativa-de-las-poblaciones-con-discapacidad-en-el-marco-del-derecho-a-la-educacion.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Salud. (2013). *Ley Estatutaria 1618. Artículo 11*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>.

Moreno, L. (2010). *El discurso de calidad en la década de 1990 y sus relaciones con el maestro. Una mirada desde la pedagogía* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Muriel, D., y Galeano, J. (febrero de 2015). ¿Hay inclusión educativa en Colombia? Primera parte: niños y niñas con discapacidad cognitiva. *Hecho en Cali.com*. Recuperado de <http://www.hechoencali.com/portal/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-encolombia-primera-parte>.

Presidencia de la Republica de Colombia. (1996). *Decreto 2082. Artículos 11,13 y 14*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf.

Rueda, L. (5 de abril de 2018). Primeros avances de la educación inclusiva para personas con discapacidad en el país. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/primeros-avances-de-la-educacion-inclusiva-para-personas-con-discapacidad-en-el-pais-articulo-748183>.

Villalba, G. (2016). *Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

4.Contenidos

Este trabajo está estructurado en seis capítulos en donde en el primero se problematiza la pertinencia que tiene para la formación de Licenciados en Biología el trabajar con población con

necesidades educativas especiales y la existencia de escenarios que permitan visibilizar esta población. El segundo capítulo alude al enfoque metodológico basado en la mirada arqueológica-genealógica, resaltando porqué este trabajo se enmarca bajo la genealogía y describiendo las fases que permitieron tanto de la construcción como del análisis del archivo.

El tercer capítulo se menciona el trayecto histórico que han tenido los conceptos de limitación y discapacidad y cómo posibilitaron el desarrollo de una política educativa de inclusión. El cuarto capítulo hace referencia al recorrido histórico de han presentado los conceptos de inclusión e integración y cómo a partir de la política educativa de inclusión, las instituciones educativas empiezan a desarrollar programas y planes de apoyo para la atención a los estudiantes con NEE.

En el quinto capítulo se menciona la importancia que tiene para la formación y la práctica pedagógica de los Licenciados en Biología trabajar con estudiantes con NEE y qué aspectos debe tener en cuenta a la hora de hacerlo y finalmente en el sexto capítulo se reúnen algunas conclusiones y consideraciones finales que se generaron durante la realización de este trabajo.

5. Metodología

Este trabajo de grado está posicionado desde la mirada arqueológica-genealógica y los elementos de la caja de herramientas propuestas por Michael Foucault, ya que desde el rastreo de documentos seleccionados como fuentes primarias se pudo realizar la construcción del archivo donde se logró visualizar y problematizar la formación de los Licenciados en Biología en relación con el proceso de enseñanza de la Biología a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a partir de una lectura hipertextual de estos documentos seleccionados, los cuales dieron origen a unas líneas de fuerza que posibilitaron establecer la ruta de escritura de cada uno de los capítulos que conforman este trabajo.

6. Conclusiones

Realizar este trabajo bajo la mirada arqueológica-genealógica permitió identificar y enunciar cinco líneas fuerza, las cuales fueron necesidades educativas especiales, limitación, discapacidad,

inclusión e integración, en donde el principal hallazgo es que existe realmente una diferenciación entre los conceptos de limitación-discapacidad e inclusión-integración, pues estos conceptos han sido entendidos de formas distintas desde los años 90, dando como resultado la circulación de algunas prácticas discursivas tanto en los escenarios educativos como sociales.

Si bien la política educativa de inclusión promueve la atención educativa a las personas de esta población desde diferentes ámbitos, no propone u orienta cómo desde cada disciplina se puede favorecer el proceso de enseñanza a estos estudiantes, de tal manera que son pocos los licenciados fuera de los licenciados en educación especial que problematizan y cuestionan su formación hacia la atención de esta población.

Además, permitieron identificar que el reconocimiento de la población con Necesidades Educativas Especiales dentro de la formación de Licenciados en Biología permite que estos como sujetos activos dentro la escuela, reconozcan la posibilidad de llevar a cabo el proceso de enseñanza de la biología saliéndose de los esquemas y paradigmas que circulan alrededor de esta población.

Elaborado por:	Salamanca Martínez, Daniela
Revisado por:	Roa García, Paola Andrea

Fecha de elaboración del Resumen:	19	11	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
1. ¿ES IMPORTANTE LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA PARA LA POBLACIÓN CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?	5
1.1 OBJETIVOS	12
2. LA MIRADA ARQUEOLÓGICA-GENEALÓGICA COMO POSIBILIDAD DE PENSAMIENTO	14
3. LIMITACIÓN Y DISCAPACIDAD: ¿UNA MISMA FORMA DE ENTENDER Y TRATAR LAS DIFERENCIAS?	19
3.1 La inmersión del concepto de discapacidad en los años 2000.....	21
3.2 ¿Hablar de limitación es hablar de discapacidad?	22
4. INCLUIR E INTEGRAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA.....	28
4.1 La transformación en la gestión académica como principio para promover la educación inclusiva	31
5. RECONOCIENDO LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA.	35
5.1 El maestro de biología y su papel en la inclusión educativa	37
5.2 Los espacios no convencionales y el juego como una posibilidad en la enseñanza de la biología para las NEE.	39
CONSIDERACIONES FINALES.....	43
BIBLIOGRAFIA.....	45
ANEXO 1: MATRIZ DOCUMENTAL.....	50

ALTOS - BAJOS - GORDOS
BLANCOS - NEGROS
CON RUEDAS
CON CROMOSOMAS
SORDOS - CIEGOS - MUDOS



SOMOS NIÑOS.

INTRODUCCIÓN

El interés por conocer la relación entre las prácticas pedagógicas de los maestros de biología y la población con necesidades educativas especiales surge desde la práctica pedagógica realizada por la autora con esta población desde los primeros semestres de su formación en la Licenciatura en Biología, la cual permitió generar cuestionamientos y problematizaciones acerca del papel que tiene el maestro de biología dentro del proceso de la educación inclusiva y cómo desde su formación se está visibilizando a esta población.

Para reconocer esto, fue necesario comprender cómo desde las prácticas discursivas que circulan en lo común se entiende y caracteriza a esta población y cómo desde el establecimiento de una política de inclusión el maestro de biología está involucrado en dicho proceso, ya que, como actor significativo de la escuela y la sociedad, tiene la posibilidad de generar y promover prácticas inclusivas dentro y fuera de la escuela (Guzmán et al. 2009).

De manera que, para lograr esto se retoman elementos de la mirada arqueológica-genealógica y de la caja de herramientas propuesta por Michael Foucault con las cuales se hace posible la construcción de un archivo basado en documentos de diferentes campos que reflejan las relaciones, diferencias y puntos de encuentro entre el saber y el poder que posibilitan la construcción de discursos y prácticas que configuran a los sujetos de la población con necesidades educativas especiales (de ahora en adelante NEE), generando la circulación de ciertas verdades que como lo menciona Foucault (1996) son producto de un sistema de poder que las produce.

La realización de este archivo permitió identificar cuatro líneas de fuerza las cuales son limitación, discapacidad, inclusión e integración y éstas posibilitaron la construcción de dos capítulos en donde se menciona cómo se han venido entendiendo estos conceptos históricamente y desde que puntos de vista están siendo trabajados y asumidos tanto en la escuela como en la sociedad. Encontrando como principal hallazgo que estas líneas

de fuerza se trabajan indistintamente desde hace algunos años y por tanto permiten entender el porqué de ciertas prácticas educativas y sociales alrededor de esta población.

Dichas prácticas están enmarcadas dentro de una política educativa de inclusión, en la cual el derecho a la educación para estas personas es un derecho fundamental y por ende tanto la familia como la escuela y la sociedad deben velar por el cumplimiento de este a partir de un proceso formativo que brinde una educación de calidad y en igualdad de condiciones sin importar cual sea la NEE.

En relación con lo anterior y articulando las experiencias vividas en la práctica pedagógica, es que surge la necesidad de establecer una quinta línea de fuerza la cual permitió la escritura de un capítulo en donde se cuestiona y problematiza el papel del maestro de biología y su formación en relación con el proceso educativo de la población con NEE. Permitiendo resaltar la importancia que tiene que esté desde su formación y su campo de conocimiento reconozca que puede llevar a cabo un proceso de enseñanza que esté orientado en una educación que se base en el sujeto y en las particularidades de su necesidad y no en una educación que responda a los estándares globales de calidad y competitividad.

De este modo, este trabajo se considera como una apuesta y un llamado a los maestros de biología tanto en formación como en ejercicio, a que reconozcan como desde los procesos de inclusión en la escuela la enseñanza de la biología también es posible, apostando a transformar aquellos paradigmas que circulan alrededor de esta población y demostrando que si bien su formación no está centrada en atender a esta población no puede ser ajeno a las realidades educativas y sociales que están presentes.

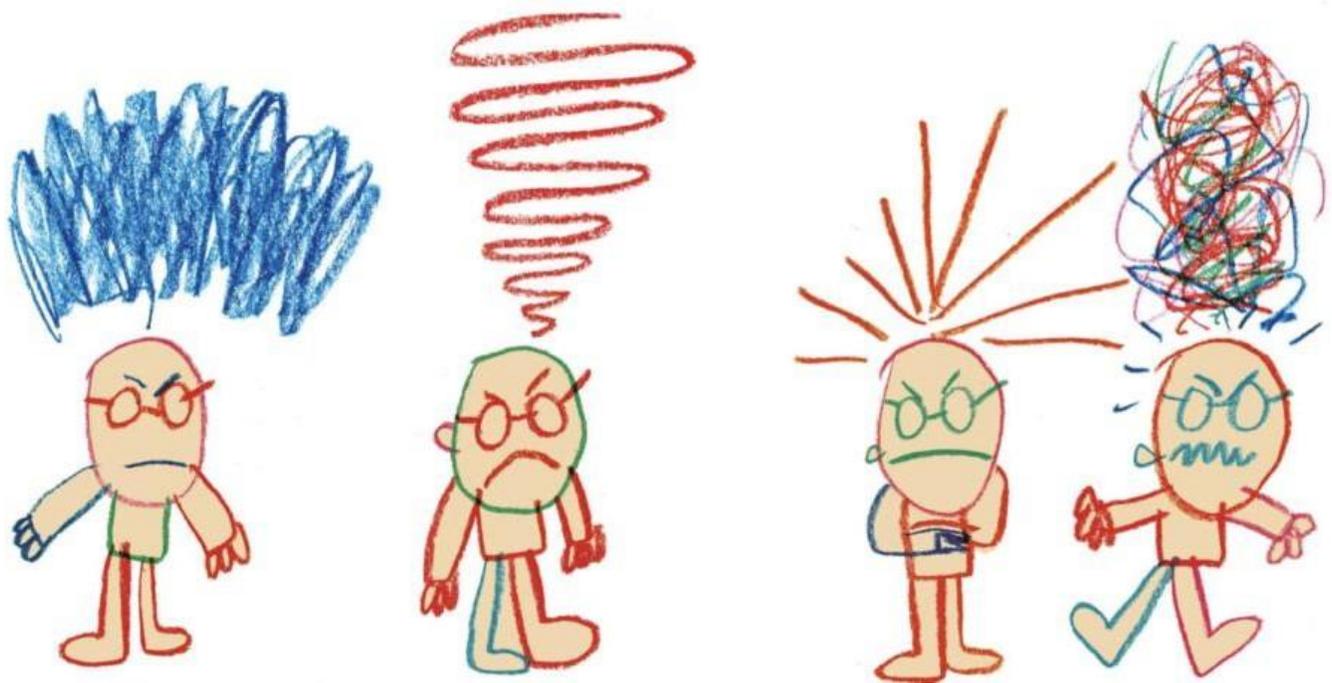
Asimismo, este trabajo está estructurado en seis capítulos en donde en el primero se problematiza la pertinencia que tiene para la formación de Licenciados en Biología la existencia de escenarios que permitan visibilizar aquellas poblaciones con las que comúnmente esté no trabajaría, la importancia de la práctica pedagógica y del rastreo de documentos para la formulación de aquella pregunta que orienta este trabajo y de los objetivos que se proponen para el mismo.

El segundo capítulo alude al enfoque metodológico basado en la mirada arqueológica-genealógica, resaltando porqué este trabajo se enmarca bajo la genealogía y describiendo las fases tanto de la construcción como del análisis del archivo que permitieron evidenciar las líneas de fuerza de esta investigación; en el tercer capítulo se menciona el trayecto histórico que han tenido los conceptos de limitación y discapacidad, cómo posibilitaron el desarrollo de una política educativa de inclusión y cómo estos se han venido tratando y trabajando indistintamente desde los años 2000.

El cuarto capítulo también hace referencia al recorrido histórico de han presentado los conceptos de inclusión e integración y cómo a partir de la política educativa de inclusión, las instituciones educativas empiezan a desarrollar programas y planes de apoyo para la atención a los estudiantes con NEE; dando continuidad al quinto capítulo donde se menciona la importancia que tiene para la formación y la práctica pedagógica de los Licenciados en Biología trabajar con estudiantes con NEE y qué aspectos debe tener en cuenta a la hora de hacerlo.

Finalmente, el sexto capítulo reúne algunas conclusiones y consideraciones finales en las cuales se menciona que el planteamiento de este trabajo bajo la mirada arqueológica-genealógica es solo una forma de entender, interpretar y problematizar estas temáticas desarrolladas, pues es importante reconocer que no se pretende hacer que todos los Licenciados en Biología hablen de inclusión y encaminen sus prácticas pedagógicas hacia la misma sino por el contrario lo que se propone es hacer un llamado para que estos desde su formación como maestros se pregunten qué entienden por inclusión y cómo desde la enseñanza de la biología esta se puede llevar a cabo dentro la escuela.

Con el fin de reconocer que el proceso de inclusión en la escuela no es asunto de unos pocos sino por el contrario es un asunto de todos los actores que la conforman, pues desde cada campo de conocimiento se pueden desarrollar e implementar estrategias pedagógicas que permitan que los estudiantes de esta población tengan una educación basada en el reconocimiento y desarrollo de sus necesidades.



[Imagen de Gusti Rosemfet]. (2017). Libro *No somos angelitos*. Editorial Océano

1. ¿ES IMPORTANTE LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA PARA LA POBLACIÓN CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

A lo largo de la práctica pedagógica se ha evidenciado la necesidad que, dentro de la formación de Licenciados en Biología, existan escenarios que permitan el reconocimiento de aquellas poblaciones con las que comúnmente no se trabajaría; poblaciones que están determinadas social y educativamente por ciertas características enmarcadas dentro de unas NEE que los hacen diferentes de la población regular y que por tanto establecen las formas en las que el proceso de enseñanza debe ser impartido.

Hablar de inclusión dentro de la formación de Licenciados en Biología permite tener momentos de encuentro y desencuentro que posibilitan problematizar si en realidad como futuros maestros del país se está pensando y visibilizando las diferentes formas en las que lo vivo y la vida se manifiestan y entienden. Por tanto, no es suficiente tener en cuenta aquellas reflexiones que se originan a partir de la práctica pedagógica sino también es necesario ponerlas en tensión con aquellos discursos que están dentro las reglamentaciones establecidas para trabajar con estas poblaciones.

Es así como este trabajo se enmarca en una perspectiva cualitativa e interrogativa de la educación, al reflexionar qué de los discursos normativos se valida y aplica en las prácticas escolares y sociales. Esto con el fin de llegar a esos lugares comunes en donde estos discursos y prácticas generadas para esta población convergen y así poder identificar estereotipos o tendencias que se han venido generando y trabajando durante el transcurso de los años con los estudiantes de esta población.

Para encontrar, visibilizar y cuestionar estos lugares comunes es necesario conocer aquellas reglamentaciones que a nivel nacional tratan de definir a las personas que hacen parte de la población con NEE, como la ley 115 de 1994, el decreto 2082 de 1996, la resolución 2565 de 2003, el decreto 366 de 2009, entre otras, las cuales delimitan el papel que tiene la familia, la escuela, el maestro y la sociedad en relación con la formación académica y social de estas personas.

Estas reglamentaciones basadas dentro de un marco educativo, de salud y social dan origen a una categoría mencionada desde el inicio de este trabajo “necesidades

educativas especiales”, en la cual todas aquellas personas y condiciones que no estén dentro de lo normal tienen un lugar, pero es en este momento donde se debe empezar a generar un cuestionamiento de aquello que social y educativamente está dentro de los rangos o límites de lo normal; si bien las personas que presentan estas condiciones de NEE no responden de la misma manera a las exigencias sociales y educativas esto no quiere decir que no lo hagan de una manera adecuada.

Lo anterior se puede resaltar a partir de la revisión documental realizada la cual será detallada más adelante, en donde se identificó que esta categoría de NEE presenta cuatro subcategorías importantes como lo son limitación, discapacidad, inclusión e integración. Estas categorías han pasado por diversos momentos para ser nombradas, lo que permite entender que dentro de cada periodo de nombramiento se generaron unos discursos y unas prácticas que no siempre llevaron a entender estos términos de la misma forma como actualmente se está viendo.

Pero no solo una revisión documental permite dar cuenta de esto, pues las interacciones y observaciones en el aula de clase a partir de la práctica pedagógica con esta población también son importantes, a la hora de conocer e identificar qué de lo que está implícito dentro de las políticas de inclusión se está trabajando en la escuela y por qué se está trabajando de esa forma. Esto no con el fin de castigar y estigmatizar las prácticas educativas de la escuela, la familia y el maestro, sino por el contrario con el fin de cuestionar cómo estos actores están viendo, trabajando y visibilizando a los estudiantes que hacen parte de esta población.

Estas reflexiones y cuestionamientos generados tanto de la revisión documental como de la práctica pedagógica permiten entender varios puntos centrales, los cuales serán tratados dentro de cada uno de los capítulos de este trabajo; el primer punto central y quizás el más importante será tratar de entender como históricamente las personas con NEE se han venido constituyendo y quizás en algunos momentos las han venido moldeando dentro del marco de lo normal y lo anormal teniendo en cuenta los factores patológicos.

Dichas constituciones de estos sujetos enmarcadas dentro de lo normal y lo anormal conllevan a unas prácticas en la escuela que están relacionadas con aquello que estos

estudiantes deben aprender y es aquí donde surge el segundo punto central de este trabajo el cual se enfoca en reconocer cómo los procesos formativos de las personas con NEE están orientadas hacia una educación de calidad y competitividad, que le permita al estudiante ser una persona autosuficiente a partir de unas habilidades para la vida enfocadas hacia el progreso y la prosperidad. Es decir, que el papel de la escuela y la educación para esta población está dirigido hacia una educación para el trabajo, que le permita al sujeto ser independiente pero que así mismo aporte al desarrollo social y económico del país.

Estos términos de NEE, educación de calidad, educación para el trabajo y muchos otros no siempre se han visto y trabajado de la misma manera, ya que con el paso de los años los fines educativos y sociales para esta población han ido cambiando, esto es visible a partir de la revisión documental de las Políticas Educativas de Inclusión en Colombia desde el año 1994 hasta el año 2009, en la cual se hacen evidentes los cambios en el discurso y quizás en algunos momentos en las prácticas que se han venido trabajando con esta población; dichos discursos y prácticas están directamente relacionados con los saberes que circulan para estos sujetos y las diferentes formas en las que las instituciones deben organizarlos respondiendo a las necesidades particulares de la población y a las necesidades propias del contexto nacional.

Para identificar estos cambios, se toma como documento de partida la Ley General de Educación de 1994 en la cual “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”. (MEN, 1994, p.12), a partir de esta ley se puede reconocer que desde dicho contexto y hasta la actualidad el derecho a la educación es fundamental en las personas de esta población pero al mismo tiempo salen a relucir los primeros intentos por categorizar las diferentes limitaciones dentro de lo sensorial, lo psíquico, lo cognoscitivo, lo emocional y lo mental y las diferentes formas en que las entidades territoriales deben propiciar programas de apoyo pedagógico, terapéutico y tecnológico que permitan una atención integral para dichas personas.

Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. (MEN, 1994, p.12)

A partir de estos fundamentos y con la expedición del Decreto 2082 en el año 1996, se dan las primeras orientaciones para que las instituciones educativas privadas y estatales que atienden a la población con limitaciones desarrollen adecuaciones tanto en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en su currículo.

En el proyecto educativo institucional del establecimiento de educación formal que atiendan personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, especificará las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y, en general de accesibilidad que sean necesarias para su formación integral. (Decreto 2082, 1996, p.2)

Adecuaciones que están encaminadas hacia una potencialización de las habilidades de estos estudiantes a partir de un perfeccionamiento tanto de la labor del maestro como de la institución, es decir, que desde este momento el papel social y educativo del maestro comienza a ser necesario para dicha población pues es quien a partir de su formación tienen las herramientas pedagógicas y metodológicas que le permiten llevar a cabo la transposición de ciertos saberes y enfocarlos en estrategias pedagógicas que permitan en el estudiante con NEE un desarrollo de potencialidades a partir del establecimiento de unos logros específicos para sus limitaciones.

Limitaciones que desde el año 2003 a partir de la Resolución 2565 empezaron a ser entendidas como discapacidades y que desde entonces generaron cambios en el discurso y en las prácticas relacionadas hacia la atención social y la oferta educativa para las personas de esta población.

Cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome Down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales. (Resolución 2565, 2003, p.2)

Dichos cambios se generaron a partir de una nueva categorización entre las discapacidades, puesto que se tienen en cuenta unas subcategorías dentro de las ya establecidas y además se establecen unas nuevas, esto conllevó a establecer a que cada categoría debe tener una atención específica promovida por profesionales especializados en áreas de la salud (psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social) y la educación (educación especial y lengua de señas) (Resolución 2565, 2003). Esta relación entre las áreas de la salud y la educación generaron un cambio en las formas de atender a los estudiantes con NEE, ya que permitieron evidenciar que cada discapacidad tiene unas barreras para el aprendizaje diferente a las demás y por tanto deben ser atendidas según sea el caso.

Esta atención integral y específica para cada tipo de discapacidad va a permitir una educación sin discriminación en donde todas las personas con discapacidades van a hacer atendidas con igualdad según su necesidad o barrera para el aprendizaje como se menciona en el Decreto 366 del año 2009 “La población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación” (p.1).

A partir de estos cambios tanto en las formas de reconocer como en las de trabajar con estudiantes de esta población y atiendo a la orientación de no permitir la discriminación en el ámbito educativo, es que en el año 2007 se inicia a hablar de una educación enfocada hacia la inclusión, haciendo referencia a la atención de ciertas necesidades particulares que se le brinda a las personas de esta población a través de la participación de diferentes sectores educativos y sociales, generando una visibilización de la misma que permite disminuir la exclusión o discriminación que se generan hacia esta. Para garantizar que se lleve a cabo el cumplimiento de la educación inclusiva es necesario:

“Incorporar la política de educación inclusiva en las diferentes instancias y áreas de la secretaría de educación y definir una persona o área responsable de coordinar los aspectos administrativos y pedagógicos necesarios para la prestación del servicio educativo a estas poblaciones”. (Decreto 366, 2009, p.2).

Esto quiere decir que la educación para las personas con alguna NEE desde el año en mención se convirtió en un asunto que debe ser asumido por diferentes instancias tanto de carácter educativo, administrativo y social a nivel nacional generando una intersectorialidad que tiene como fin promover una corresponsabilidad en donde la atención para estas personas debe ser con base en la calidad y equidad.

Estos hallazgos mencionados anteriormente y que fueron encontrados a partir de la revisión documental permiten reconocer de forma histórica cómo desde la década de los 90 hasta la actualidad se han venido presentando cambios entre lo que se entiende por limitación y discapacidad y como esto permitió que emergieran discursos y prácticas enfocadas hacia la integración y la inclusión a partir de la Política de Inclusión en el Sistema Educativo Colombiano, teniendo en cuentas las formas en las que cada limitación o discapacidad debe ser atendida.

Transiciones y cambios que están permeados como lo menciona Deleuze (1987) por formas de contenido que hace referencia a lo que está dentro de las reglamentaciones y formas de expresión es decir las prácticas que generan dichas reglamentaciones. Las cuales permiten problematizar esa categorización entre las discapacidades y las formas en las que dicha atención generó ciertas prácticas dentro de la familia, la escuela y la sociedad.

Son estas transiciones históricas entendidas de manera no lineal las que permiten que este trabajo este enmarcado dentro de la mirada arqueológica porque se busca desarmar el discurso y las prácticas para ver más allá de lo que es evidente y con esto problematizar tanto el pasado como el presente de estas acciones y así poder evidenciar el cómo se dieron algunos cambios en las mismas y por tanto en las formas de pensar y hablar de los sujetos hacia esta población. Además, desde la mirada genealógica se pretende mostrar las condiciones que posibilitaron que estos cambios generaran transformaciones

en la escuela y como éstas dieron paso a una serie de discursos y prácticas que pueden estar o no aún presentes en la formación de las personas con NEE.

Es así, como este trabajo adquiere importancia para la formación de Licenciados en Biología ya que pone en cuestión la formación del mismo hacia la visibilización e intervención con esta población, además le permite pensarse como sujeto y como maestro y así cuestionar sus propios discursos, prácticas y observar si estas están encaminadas a responder con lo que políticamente está establecido o si por el contrario están encaminadas a reconocer las mil y un posibilidades que existen a la hora de trabajar con esta población a partir de sus características particulares teniendo en cuenta las experiencias y las formas en las que entienden e interpretan todo lo que los rodea.

De esta manera la pregunta que orienta este trabajo es ¿Cómo desde la formación de Licenciados en Biología se están pensando y visibilizando prácticas pedagógicas que involucren a la población con necesidades educativas especiales?

1.1 OBJETIVOS

Objetivo General

Problematizar la formación de los Licenciados en Biología desde las necesidades educativas especiales y los discursos que orientan sus prácticas pedagógicas.

Objetivos Específicos

Analizar algunas políticas nacionales que se ha expedido en relación con la educación para la población con necesidades educativas especiales.

Reflexionar la incidencia que tienen los discursos legislativos para la población con necesidades educativas especiales en la consolidación de prácticas pedagógicas incluyentes desde la formación de Licenciados en Biología.

Cuestionar la formación de los Maestros de Biología teniendo en cuenta las alternativas educativas en los procesos de enseñanza de la Biología hacia la población con necesidades educativas especiales.

UN DÍA ME
PRESENTARON
A LA FAMILIA,

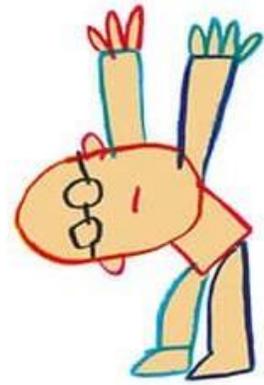


TODOS DICEN
COSAS
ENCANTADORAS
SOBRE MÍ.



OTRO
DÍA A LOS
AMIGOS

Y LUEGO
A TODA LA
COMUNIDAD.



[Imagen de Gusti Rosemffet]. (2017). Libro *No somos angelitos*. Editorial Océano

2. LA MIRADA ARQUEOLÓGICA-GENEALÓGICA COMO POSIBILIDAD DE PENSAMIENTO.

Este trabajo está orientado desde la mirada arqueológica-genealógica planteada por Michael Foucault, donde a partir de la caja de herramientas que es entendida como aquel instrumento que desde una lógica propia y a partir de reflexiones transitorias, permite identificar las relaciones de poder y las luchas alrededor de ellas desde las prácticas y los discursos (Martínez, s.f). Permitiendo así visibilizar y problematizar aquello que permea ciertos saberes, poderes y subjetividades desde la cotidianidad, posibilitando encontrar aquellas fuerzas que desde una lógica propia reúnen estas categorías y permiten crear relaciones en donde aquellos discursos y prácticas que circulan están constituidos y catalogados desde ciertas verdades históricas que han marcado las formas en las que estas han sido entendidas y tratadas en el transcurso del tiempo.

Así los elementos de la caja de herramientas permiten localizar aquellos puntos de encuentro en donde diferentes fuerzas originadas en ciertos momentos convergen para permitir la circulación de unos discursos y unas prácticas en la sociedad. En este sentido, este trabajo no pretende encontrar el punto de inicio desde el cual los términos limitación, discapacidad, inclusión e integración empiezan a ser parte de la escuela y la sociedad, sino por el contrario lo que se pretende es encontrar esas convergencias históricas entendidas de manera no lineal entre estas fuerzas para así visibilizar las relaciones entre lo que en un momento estuvo vigente y lo que aún sigue presente.

Esta perspectiva permite encontrar no solo los saberes que circulan alrededor de la inclusión y la integración sino también encontrar aquellos mecanismo de poder que llevaron a entender estos términos de ciertas formas y por tanto a abordarlos de ciertas maneras no solo en la escuela sino también en la sociedad, logrando así un recorrido no lineal por las prácticas, los saberes, los sujetos y las transformaciones que se fueron generando alrededor de estos desde los años 90 hasta la actualidad.

Generando así una mirada desde la cual no se pretende crear juicios ni verdades absolutas ante lo que se dice y hace en los diferentes escenarios donde estos términos están presentes, sino por el contrario generar una ruta o un camino diferente para

entender los mismos y por tanto establecer nuevas formas en las que el maestro de Biología puede ser partícipe de un proceso de enseñanza diferente.

Retomando lo anterior y con los fundamentos de la arqueología-genealogía la primera parte del trabajo se basa en el rastreo y la construcción del archivo, es decir, la búsqueda y recopilación de documentos (ver anexo 1) con los cuales se hace evidente la formación histórica de las fuerzas centrales del trabajo desde diferentes campos a partir del reconocimiento de las funcionalidades de los discursos y las prácticas en ciertos momentos específicos; para este trabajo se toma como documentación primaria las políticas de inclusión en Colombia, trabajos de grado producidos por maestros en ejercicio y los Proyectos Educativos Institucionales de algunas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Con el fin de visibilizar las relaciones entre los conceptos, los sujetos, las instituciones y los poderes se realiza la tematización de dichos documentos primarios, es decir, se hace una desarticulación de cada uno para identificar cómo la circulación de las prácticas y los discursos establecen unas categorías iniciales las cuales van a permitir evidenciar las convergencias existentes entre los diferentes documentos, algo que una lectura individual de los mismos no va a permitir.

A medida que se desarticula cada documento se empieza a observar como en la matriz de tematización algunas de las categorías iniciales empiezan a ser recurrentes durante cada documento, lo que le permite al investigador reconocer como estas han llegado a ser prácticas y discursos cambiantes, es decir, cómo el sentido de las palabras ha cambiado o permanecido durante el tiempo. Terminada esta tematización, se procede a realizar una lectura hipertextual de la matriz final, con el fin de identificar cuales categorías son más recurrentes y así mismo cuáles de estas se consideran fuerzas para el trabajo de investigación partiendo del análisis de la relación entre discurso-práctica en cada una.

Identificando las posibles fuerzas del trabajo se procede a realizar las matrices de segundo orden, las cuales hacen referencia a los conceptos teórico-metodológicos de la mirada arqueológica-genealógica, es decir, al saber entendido desde los conceptos, los sujetos y las instituciones que conforman prácticas con las cuales es posible formar una disciplina, y al poder entendido como aquellas acciones que hacen que los sujetos, las

instituciones y los conceptos funcionen articuladamente, esto con el fin de problematizar los relatos y las relaciones que se han venido dando entre el saber, el poder y los sujetos.

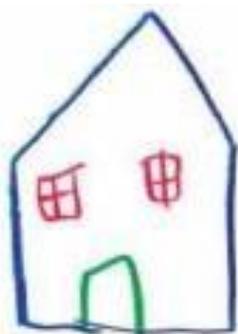
Al entrecruzar estas dos matrices, salen a relucir aquellas líneas de fuerza las cuales pueden ser comprendidas como aquellas relaciones que muestran desde otra perspectiva la relación entre saber-poder, que dan origen a nuevas formas de interpretar los discursos y las prácticas alrededor de las limitaciones, las discapacidades, la inclusión y la integración. La emergencia de estas líneas permite visibilizar los puntos de surgimiento y convergencia de estas que pueden venir desde diferentes campos y así mismo permite identificar las condiciones que conllevaron la implementación de ciertos discursos de verdad alrededor de las mismas.

Esto quiere decir que a partir de la lectura vertical y horizontal de las matrices y de la emergencia de las líneas de fuerza, se establece la ruta de escritura con la cual se va a realizar la reconstrucción del texto en forma de capítulos, en los cuales se abordan de manera específica cada una de las fuerzas a partir de nuevos enunciados que son propuestos por el investigador.

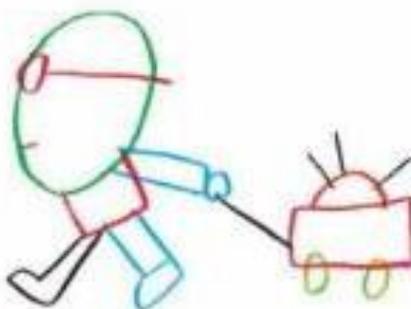
Esta ruta de escritura debe involucrar las relaciones entre las fuerzas y las miradas de la arqueología-genealogía, de esta manera se puede identificar cómo dentro de dichas fuerzas se definen, promueven e incitan a los sujetos y de esta manera cómo se producen los discursos, las realidades y las verdades que circulan en la sociedad, las cuales no están localizadas o neutralizadas sino por el contrario están circulando por redes de poder que las transforman e interrelacionan dependiendo del interés y de diferentes estrategias.

Visibilizar como se configuran, es encontrar el campo de lucha de las diferentes fuerzas, que no pueden atribuirse a los sujetos, ya que esta se da en los intersticios, los cuales no muestran unas figuras que repiten significados, sino por el contrario es ver las relaciones, las situaciones, los reemplazamientos, desplazamientos, giros y conquistas que permiten visibilizar e interpretar los diferentes orígenes. Foucault (2004) (como se citó en Moreno 2010).

En ese sentido, dentro de cada capítulo se abordan una o varias líneas de fuerza y se muestra como la historicidad de los discursos y las prácticas de poder han generado y posibilitado la constitución de los sujetos que están involucrados en estas, pero al mismo tiempo también se muestra cómo a partir de las interpretaciones de la autora estos discursos, prácticas y constitución de sujetos ha posibilitado o imposibilitado que en escenarios como la escuela y que en sujetos como los maestros también haya llegado y permeado ciertas verdades momentáneas que generan cambios en las dinámicas escolares, es decir, se plantea cómo estos discursos de verdad generaron que la escuela y los maestros tuvieran que llevar a cabo ciertas prácticas con las cuales se ejercían ciertas formas de poder a los sujetos que hacen parte de la escuela y que interaccionan con estos.



CUANDO LLEGUÉ
A CASA
PAPÁ Y MAMÁ
NO SABÍAN
QUÉ HACER
CONMIGO.



[Imagen de Gusti Rosemfet]. (2017). Libro *No somos angelitos*. Editorial Océano

3. LIMITACIÓN Y DISCAPACIDAD: ¿UNA MISMA FORMA DE ENTENDER Y TRATAR LAS DIFERENCIAS?

“La discapacidad es uno de esos imaginarios dominantes, recreado en diferentes culturas y momentos históricos, negando el reconocimiento de la persona como ser humano singular”.

Guzmán, et al., (2009)

Para poder reconocer cuáles han sido las formas de entender y abordar la educación para la población con necesidades educativas especiales, es necesario hacer un recorrido histórico no solo desde los documentos sino también desde las prácticas educativas y sociales que se han originado alrededor de esta población, esto con el fin de reconocer por qué en ciertos momentos se entendía y trabajaba de cierta manera con esta población y que de todo esto llevó a que en la actualidad se hable ya sea de limitación o discapacidad.

Además, este recorrido permite identificar desde qué campos de conocimiento y desde qué ámbitos sociales y políticos se ponen en circulación ciertas verdades o mitos alrededor de las personas con NEE a partir de las divergencias o semejanzas entre estos términos y sus prácticas, para así poder entender por qué dentro de la escuela y la sociedad se generan ciertas verdades y prácticas alrededor del proceso educativo para estas personas y cómo esto conlleva a que los maestros piensen o no trabajar con esta población independientemente de su campo de conocimiento.

Para esto se realiza una articulación tanto de los documentos como de las prácticas que se tenían alrededor de esta población desde la década de los 90 hasta la actualidad, en donde se identifica que en los primeros años de esta época las personas que presentaban alguna NEE estaban inmersas dentro de la categoría de limitación, lo que generaba que, en la escuela, la familia y la sociedad se llevaran a cabo ciertos discursos y prácticas alrededor de esta población. Dicha denominación tenía como base los diagnósticos dados desde el campo médico en donde se podía catalogar la normalidad o anormalidad de una persona a partir de la realización y análisis de exámenes patológicos que

soportaban la naturaleza de estas y a partir de estos diagnósticos se inicia a hablar de diferentes limitaciones como la física, sensorial, psíquica, cognoscitiva, emocional, auditiva, visual y mental.

Es así como en estos años era común referirse a las personas de esta población como anormales o subnormales, ya que como lo menciona Guzmán et al. (2009) “Las personas con discapacidad no están exentas de ello, han pasado por diferentes realidades que se originan y se transforman en un imaginario social que parte de la dicotomía normalidad-anormalidad respondiendo a un momento socio-histórico” (p.13). Es decir, que esta denominación estaba enmarcada en unas verdades que se originaron a partir de unos discursos y unas prácticas que estaban circulando en ese momento en la sociedad.

Esta denominación también conllevó a que socialmente las personas pensaran que estas condiciones de anormalidad se presentaran por castigos divinos o por brujería que les hacían a los progenitores de estas personas, en ese sentido se generaban prácticas de estigmatización o discriminación tanto a la persona como a su familia. Educativamente y como se mencionó en el primer capítulo de este trabajo, estas personas tenían el derecho a la educación sin importar su limitación por tanto las instituciones educativas que prestaran dicho servicio debían contar con profesionales de apoyo, equipos terapéuticos, recursos físicos y económicos que les permitieran a estas personas obtener una educación digna y de calidad a pesar de su condición.

Por el cual se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales. (Decreto 2082, 1996, p.1)

Para asegurar esto las instituciones gubernamentales como los ministerios y las secretarías de educación debían “Promover programas y servicios de educación especial, tanto para “alumnos subnormales” como para estudiantes sobresalientes” (Fundación Saldarriaga Concha, 2013, p.15). A partir de lo anterior se puede evidenciar cómo en la escuela también llegó el discurso de la subnormalidad y en este sentido las prácticas que

giraban en entorno a la educación de estas personas estaban centradas en promover una rehabilitación tanto educativa y social como de salud y trabajo, pues estas personas seguían siendo parte de la sociedad a pesar de su limitación y por tanto debían tener una participación dentro de la misma.

3.1 La inmersión del concepto de discapacidad en los años 2000.

Esta categorización de limitación se siguió trabajando durante toda esta época hasta aproximadamente los años 2000 en donde la palabra limitación empieza a ser remplazada por la palabra discapacidad, pues se puede pensar que hablar de limitación en esta década suena despectivo y discriminador y como se afirma en la Ley 1346 (2009) “Reconociendo también que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherente del ser humano” (p.1). Esto quiere decir que algunas prácticas y discursos sociales llevaron a entender que llamar limitación a una condición diferente podía generar exclusión y vulneración de los derechos fundamentales de estas personas.

Hablar de discapacidad también conllevó a clasificar esta según los diagnósticos médicos, por tanto, se empieza a reconocer que las discapacidades desde sus generalidades podían ser de tipo motor, emocional, cognitivo y sensorial; pero a partir de diagnósticos interdisciplinarios se empieza a reconocer que dentro de estas categorías tienen cabida nuevas subcategorías las cuales responden a ciertas particularidades de estas personas, es así como desde esta década las discapacidades son entendidas y atendidas teniendo en cuentas sus condiciones particulares.

(...). Por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome Down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que, como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Resolución 2565, 2003, p.2)

Además, esta clasificación también permitió que se tuvieran en cuenta otras condiciones que no estaban establecidas en un primero momento, pues como se evidencia en la cita anterior las condiciones como el autismo, la hiperactividad, el déficit de atención y el

Síndrome de Down empiezan a ser tenidas en cuenta, esto quiere decir que tanto las entidades gubernamentales como las instituciones educativas generaron nuevas formas de visibilizar las diferentes condiciones y particularidades que presenta esta población.

Estos cambios que generaron las nuevas formas de ver a esta población permitieron que en el escenario educativo se establecieran nuevas formas y orientaciones para brindar el servicio educativo a estas personas, reconociendo que cada discapacidad presenta ciertas barreras para el aprendizaje las cuales deben ser abordadas desde la participación plena y efectiva de estas personas en la sociedad, favoreciendo así unas condiciones de igualdad entre la población con discapacidad y la población regular (Ley 1346, 2009).

Es decir que lo que se pretendía en ese momento era lograr que las personas con discapacidad ejercieran su derecho a la educación en las mismas condiciones que una persona sin discapacidad, por ende, la educación para estas personas seguía estando centrada en una educación de calidad basada en una formación continua que permitieran el máximo desarrollo académico y social de estas personas pensando en el progreso y prosperidad tanto del individuo como de la nación.

Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. (Ley 1346, 2009, p.9)

3.2 ¿Hablar de limitación es hablar de discapacidad?

A partir de lo anterior se puede identificar que desde los años 2000 se pretende generar una diferenciación entre lo que se entiende por limitación y discapacidad, teniendo en cuenta las condiciones que cada una presenta a partir de diagnósticos interdisciplinarios, los cuales posibilitaron ampliar y tratar detalladamente ciertas condiciones particulares dentro de la población.

Esta diferenciación y desde la lectura hipertextual de los documentos, solo se produjo a nivel del concepto, es decir, se dejó de hablar de limitación porque la transcendencia que

tenía este término generaba un impacto negativo en quien lo dice y hacia quien iba dirigido, pero si se mira detalladamente ambos conceptos han sido entendidos y trabajados de la misma manera en el transcurso del tiempo.

Por ende, los discursos y las prácticas tanto educativas como sociales siguen estando encaminadas hacia un mismo horizonte desde los 90, llegar a una educación de calidad que les permita a estas personas ser autosuficientes a partir de un desarrollo académico y social en entornos donde exista la igualdad de condiciones y no existan escenarios de discriminación y exclusión por su condición.

Al entender esto, se puede evidenciar porqué tanto en las políticas como en las mismas instituciones educativas y los actores que hacen parte de esta hablan de discapacidad más no de limitación, pero se siguen llevando a cabo prácticas escolares y sociales que fueron establecidas desde que el término de limitación fue introducido a la realidad escolar y social del país. Por esto se pueden encontrar afirmaciones como la siguiente, en donde las discapacidades son entendidas a partir de ciertas limitaciones en las condiciones o conductas que presenta un individuo, es decir, ambos conceptos se están tratando indistintamente.

La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple. (Decreto 366, 2009, p.1)

Este trato indistinto entre los conceptos produjo que entidades como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, entre otros generaran políticas a nivel nacional que permitieran llevar a cabo prácticas escolares y sociales que fueran en pro del reconocimiento de los derechos de estas personas, dicho reconocimiento se iba a lograr a partir de una atención integral y una rehabilitación social enfocada a trabajar las diferentes dimensiones que las personas de esta población poseen.

(...). El Ministerio de Educación Nacional coordinará con los ministerios de Trabajo y Seguridad Social, Salud, Desarrollo Económico y Comunicaciones, y sus entidades adscritas y vinculadas, el diseño y ejecución de programas de atención integral en educación, salud, recreación, turismo, cultura, deporte y trabajo para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, según sus competencias. (Decreto 2082, 1996, p.2

Pero quizás lo más importante de resaltar de estos hallazgos es cómo a partir de estas legislaciones y recomendaciones que se hacen dentro de estas, las prácticas escolares se empezaron a encaminar hacia una adecuada atención de esta población a partir del mejoramiento en la formación docente, de la capacitación de estos y de la creación de lugares dentro de las instituciones que estuvieran enfocadas en brindar apoyo únicamente a estas personas como las aulas de apoyo especializadas.

Generando que las instituciones educativas empezaran a basar sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) a favor de la atención diferencial de esta población pero que siguieran trabajando estos conceptos con las mismas bases de hace algunos años, las cuales tienen como principio la formación ocupacional y el desarrollo de habilidades para la vida que logren hacer que estas personas sean independientes y autosuficientes de acuerdo con la realidad del país, esto a partir de una modificación tanto de las pedagogías como de los criterios para evaluar si estos fines fueron alcanzados o no, como afirma Cañas (2016):

(...). Pero en especial se propone que la pedagogía esté ajustada a las necesidades de los estudiantes, por ende, el nivel de calidad no podría ser definido desde estándares globalizadores sino que debe ser redefinido en relación a las características de los estudiantes. (p.30)

Desde esta perspectiva el PEI de cada institución puede orientar las formas en las que el proceso de enseñanza es brindado a estas personas, a partir del modelo pedagógico que esta trabaje y estableciendo criterios metodológicos, actitudinales y evaluativos que relacionen el principio y fin de la educación de estas personas tanto a nivel nacional como institucional, por tanto “Los establecimientos educativos estatales adoptarán o

adecuarán, según sea el caso, su proyecto educativo institucional, de manera que contemple las estrategias, experiencias y recursos docentes, pedagógicos y tecnológicos, necesarios para atender debidamente esta población” (Decreto 2082, 1996, p.4).

Es así como se reconoce que en la actualidad las instituciones educativas que brindan el servicio educativo a estudiantes de esta población, deben mencionar desde que ámbitos se están entendiendo las discapacidades, cuál o cuáles de ellas van a trabajar y cómo a partir de su misión y visión como institución van a lograr un abordaje adecuado de las mismas garantizando que estos estudiantes al graduarse van a ser personas con la capacidad de llevar a cabo su proyecto de vida en igualdad de condiciones que las personas de educación regular.

Para esto se toma como referencia la misión institucional del Colegio Manuela Beltrán ubicado en la ciudad de Bogotá, en la cual se puede evidenciar como a pesar de que no existe una distinción clara entre limitación y discapacidad siempre se ha querido que la educación para la población con NEE se base en una formación productiva, que lleve al estudiante a ser un individuo independiente y al mismo tiempo sea parte activa de la sociedad.

Somos una institución educativa distrital de carácter técnico comercial con formación humana integral e incluyente y de calidad para niños, niñas, jóvenes, adultos sordos y oyentes en los niveles de preescolar, básica y media, dirigida a desarrollar habilidades y saberes para la vida que promuevan una actitud emprendedora, con responsabilidad social (...). (Colegio Manuela Beltrán, 2018, p.8)

Este propósito de brindar una educación de calidad a esta población responde a unos estándares globales que enmarcan el progreso y la prosperidad de la nación y del individuo a partir de la adquisición de habilidades para la vida que permiten que estos sujetos sean autónomos e independientes en todas las dimensiones que sea necesario. Dicha autonomía e independencia va a generar que estos sujetos no sean discriminados y excluidos por su condición sino por el contrario van a favorecer unos discursos y unas

prácticas enmarcadas en las categorías de inclusión e integración en el campo social, educativo, laboral, entre otros, en donde sin importar sus condiciones serán sujetos activos y por ende sus aportes serán tenidos en cuenta para la construcción de una sociedad que tolere y respete las diferencias. El abordaje de los conceptos de integración, inclusión y de las prácticas y discursos alrededor de éstas serán abordado en el siguiente capítulo.



TENGO UN AMIGO,
ES UN CROMOSOMA
DE MÁS.

[Imagen de Gusti Rosemffet]. (2017). Libro *No somos angelitos*. Editorial Océano

4. INCLUIR E INTEGRAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA.

“Así mismo la integración hace referencia al paradigma educativo que antecede al de la educación inclusiva su énfasis estaba en atender a las personas en situación de discapacidad bajo el término de necesidades educativas especiales”

Cañas (2016)

En el anterior capítulo se discutió acerca de cómo los conceptos de limitación y discapacidad se trabajan indistintamente en la actualidad, esto permitió identificar el por qué y cómo de algunas prácticas y discursos que se vienen generando alrededor de la población con NEE en la escuela, la familia y la sociedad.

A partir de esto se reconoce la emergencia en primera medida del concepto de integración entendido como la manera en que la población con NEE sería atendida bajo esta denominación y por tanto se iban a generar unas prácticas en las cuales estas personas iban a estar todas juntas en una misma aula recibiendo procesos educativos pertinentes. Estas prácticas de integración generaron discriminación y exclusión hacia estas personas y por tanto este concepto empieza a ser remplazado por el concepto de inclusión el cual pretende romper esas prácticas y discursos de discriminación, teniendo en cuenta ciertos momentos históricos y sociales a partir de los cuales se establecieron unos parámetros en las primeras políticas educativas del país que generaron la circulación de unos discursos y unas prácticas enfocadas hacia esta población.

Teniendo en cuenta esto se inicia la construcción de una política educativa de integración en Colombia, la cual está orientada al reconocimiento educativo, social y laboral de las personas con limitaciones o discapacidades que están presentes en la sociedad, es decir, esta política no deja de lado ninguna condición o particularidad sino por el contrario las reúne a todas y a cada una le propone una atención y trato adecuado dependiendo de su diagnóstico.

Integración social y educativa. Por el cual esta población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios. (Decreto 2082, p.1)

Esto permite evidenciar que los discursos y las prácticas establecidas en esta política de inclusión están orientados bajo los mismos principios y fundamentos desde el año 1994, es así como en un primer momento el derecho a la educación para esta población fue titulado bajo el nombre de educación inclusiva, generando como premisa una educación que responde y respeta los derechos fundamentales de estas personas desde el ámbito personal, educativo y social, respondiendo así a las dinámicas generadas nacional e internacionalmente en donde la educación para todos debe primar en el sistema educativo del país.

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión (...). (MEN, 2007).

De esta manera, desde el inicio de la educación inclusiva se pretendía que la sociedad reconociera las diferencias, las tolerara y las hiciera parte de la cotidianidad contribuyendo así a no permitir prácticas que estuvieran encaminadas a la discriminación y por tanto a la exclusión de estas personas en ninguno de los ámbitos mencionados anteriormente. Pero esta política ha tenido algunos cambios durante los últimos años, los cuales están orientados a incluir el concepto de integración y trabajarlo de forma articulada con la inclusión, a partir de los mismos fundamentos con los cuales se creó esta política y reconociendo que se deben seguir cumpliendo los derechos fundamentales de la población con NEE.

Por tanto, y como lo menciona la Fundación Saldarriaga Concha (2013) “La denominada integración escolar surge de la necesidad de que todos aprendan juntos, dejando de lado la segregación que la educación especial desarrolló, con los paradigmas de su momento”

(p.17), es decir, que desde el momento en que las personas con NEE fueron tenidas en cuenta en el sistema educativo colombiano se dio origen a una rama de la educación conocida como educación especial, la cual se dedicada exclusivamente a la atención y formación de las personas con algún tipo de limitación o discapacidad. Esto ocasionó que únicamente esta rama se preocupara por la educación de esta población y para poder cumplir con dicho propósito fue necesario empezar a formar personal docente y de apoyo que tuviera todos los conocimientos, habilidades y capacidades para atender a estos estudiantes.

Quizás esto puede llegar a causar como lo afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (como se citó en Cañas 2016) que “Las políticas de inclusión pueden llegar a ser excluyentes en sus discursos, en su implementación, en su falta de cobertura ante la demanda e incluso desde sí mismas frente a otras políticas” (p.68), es decir, que al querer articular tanto la integración como la inclusión en el sistema educativo del país, lo que se está generando es una discriminación o un sesgo de cualquier condición en algunos de los ámbitos y dimensiones que son importantes para la formación de estas personas.

Puede que esto se venga presentando desde hace algunos años, pero es importante mencionar que al no existir una diferenciación clara entre limitación y discapacidad hace que algunas prácticas que se realizan en la escuela, la familia y la sociedad vulneren de alguna forma algunos derechos tanto de las personas de esta población como de las personas que las rodean.

Pero esto no se trata de hacer que la educación especial desaparezca o de tratar de cambiar sus bases, pues como lo menciona Fernández se trata de hacer un llamado a la educación regular, a los actores (directivos, maestros y familia) que hacen parte de ella a que empiecen a modificar su estructura, su funcionamiento y apuesten a estrategias pedagógicas que den respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes que hacen parte de esta población (Fernández, 2003). Y para esto es necesario entender que la educación para las personas con NEE es un asunto de todos, en donde cada uno de los sectores de los que hacen parte éstas personas tienen un grado de responsabilidad para asegurar el cumplimiento de este derecho.

Por esta razón la política de inclusión empieza a tener en cuenta que para lograr una verdadera educación inclusiva debía promover cambios institucionales y en ese sentido se establece que todas las instituciones educativas públicas y privadas del país, debían promover la educación inclusiva por medio de la matrícula de estudiantes que hicieran parte de esta población, a los cuales a partir de un cambio en la gestión escolar se les iba a brindar el servicio educativo cumpliendo con los estándares de calidad y la formación de habilidades para la vida.

Así pues, la política de inclusión de la población con discapacidad busca transformar la gestión escolar para garantizar educación pertinente a estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otros retardos como autismo, limitación auditiva por sordera o por baja audición, limitación visual por ceguera o por baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples, como ocurre con los sordo-ciegos. (MEN, 2007)

4.1 La transformación en la gestión académica como principio para promover la educación inclusiva.

Esta transformación en la gestión escolar se debe dar a partir de la adaptación y adecuación del PEI, en donde la misión, visión, modelo pedagógico, entre otros deben responder a la diversidad de los estudiantes y permitir una transformación de las desigualdades a partir de estrategias, experiencias, recursos docentes, pedagógicos y tecnológicos (Decreto 2082, 1996). Que permiten atender debidamente a estos estudiantes y generar la oferta de nuevas oportunidades que le permiten fortalecer el desarrollo de habilidades para la vida teniendo en cuenta la igualdad y los principios de una educación de calidad.

A partir de esto y para favorecer la continuación de los estudiantes con NEE en el sistema educativo, se establece que dentro del PEI también se deben incluir “proyectos personalizados en donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo procure

desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal” (Decreto 2082, 1996, p.2).

Es así como a partir de la adaptación y flexibilización curricular de cada institución educativa se da inicio a la elaboración de los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR), a los Programas Individuales de Aprendizaje (PIA) y a los Planes Educativos Personalizados (PEP), los cuales desde la política nacional son entendidos como una herramienta de apoyo para la planeación de medidas, actuaciones y soportes que den respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes y permitan favorecer los procesos de desarrollo y aprendizaje a partir de evaluaciones continuas que contienen unos objetivos y unas recomendaciones específicas para cada necesidad. (Decreto 1421, 2017)

El proceso educativo de los niños con discapacidades cognitivas o motoras depende en buena medida de la elaboración de un currículo transformador, orientado a un componente interdisciplinar que favorezca el desarrollo integral de los niños, lo cual permitiría que la educación inclusiva se trabaje desde la capacidad de los estudiantes y no desde sus dificultades en el aprendizaje. (Bonilla, 2016, p.15)

Estos cambios tanto en la adaptación como en la flexibilización curricular a partir de los 3 planes o programas personalizados de aprendizaje, se deben realizar conjuntamente entre el orientador, los maestros de área, asignatura y el personal de apoyo con el fin de realizar ajustes razonables tanto para el proceso de enseñanza como para el proceso evaluativo del estudiante “Para los estudiantes con Necesidades Educativas Permanentes - NNEP, su evaluación será también teniendo en cuenta las adaptaciones curriculares sugeridas por las docentes de apoyo” (PEI Colegio José Martí, 2017, p.2)

Esto quiere decir, que si bien estos estudiantes van a tener metodologías diferentes para aprender alguna temática, también deben tener una manera de ser evaluados al igual que los estudiantes de educación regular, pues si bien los PIAR – PIA y PEP hacen que estos estudiantes tengan una educación personalizada por decirlo de alguna manera, también deben permitir que sean evaluados como los demás estudiantes, por tanto

dentro de estos programas deben existir estrategias que permitan que los maestros a partir de sus metodologías tenga la capacidad de convertir un criterio cualitativo a uno cuantitativo o viceversa.

Teniendo en cuenta lo anterior y resaltando la importancia de los PIAR-PIA y PEP tanto para el proceso de enseñanza y aprendizaje como para el proceso evaluativo, se hace necesario resaltar que algunas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá hacen énfasis de los mismos dentro del PEI y del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), con el fin de reconocer que estos cambios en el diseño curricular se han venido dando de manera transitoria y han permitido un trabajo interdisciplinario que posibilita que todos los maestros a partir de su campo de conocimiento hagan aportes a dichos planes, para así brindar una educación que responda a las necesidades y particularidades de cada estudiante con NEE.

Por lo tanto, en el siguiente capítulo se aborda de manera específica cómo el maestro de Biología también debe pensarse realizar su práctica pedagógica con estudiantes con NEE, a partir de ciertas bases que se deben tener y teniendo presente que los alcances en cuanto a conocimientos y maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza en esta población no serán los mismos que con la población de educación regular.

NOS GUSTA MOLESTAR
A LOS ANIMALES

APLASTAR CARACOLES

[Imagen de Gusti Rosemfet]. (2017). Libro *No somos angelitos*. Editorial Océano

5. RECONOCIENDO LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA.

“Cuando los educadores reconozcan a la persona considerada socialmente con discapacidad como un ser humano, la inclusión será una realidad”.

Guzmán, et al., (2009)

En el anterior capítulo se hizo la apertura a lo que sería el punto central en este último, el cual consiste en mencionar la importancia que tiene para la formación y la práctica pedagógica de los Licenciados en Biología trabajar con población con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta que esto puede ser visto y asumido como un reto desde el punto de vista pedagógico y didáctico.

Para poder llegar a esto, es necesario hacer dos planteamientos el primero relacionado con la formación de Licenciados en Biología y las maneras en las que desde su campo de conocimiento se está abordando la educación inclusiva, y el segundo relacionado con los recorridos históricos que han tenido los discursos y las prácticas desde la política de inclusión acerca de cómo se debe trabajar con esta población, esto con el fin de reconocer algunos aspectos que desde los planteamientos y punto de vista de la autora son necesarios para la enseñanza de la biología en estudiantes con NEE.

Desde la formación de Licenciados en Biología se reconoce que, dentro del plan curricular actual de la Licenciatura en Biología existen pocos escenarios académicos que permitan al maestro en formación adquirir algunas bases y conocimientos respecto al trabajo con población con NEE, lo que ocasiona que un pequeño porcentaje de los licenciados en formación se pregunte y cuestione acerca de su papel dentro de la educación inclusiva y cómo desde la enseñanza de la biología esto puede ser abordado.

En este sentido, se puede decir que la formación de Licenciados en Biología carece de bases que estén dirigidas al reconocimiento pleno de las NEE en la escuela, de las políticas educativas de inclusión que se manejan en la actualidad y del desarrollo de

propuestas educativas que estén encaminadas hacia la enseñanza de la biología a estudiantes de esta población teniendo en cuenta las particularidades de cada necesidad.

No obstante, y debido a las realidades y dinámicas que existen en la escuela en la actualidad, es que dentro del nuevo plan curricular para la licenciatura se está apostado en incluir una asignatura relacionada con la enseñanza de la biología a la población con NEE, esto posibilita que aumente la cantidad de maestros en formación que piensen en trabajar con esta población y así mismo reconozcan su papel dentro de la formación de estas personas.

Si bien, es importante resaltar el paso que está dando la licenciatura en reconocer que el maestro de biología también debe estar involucrado en el proceso de la inclusión, también es importante y necesario hacer un llamado de cuestionamiento de cómo desde los fundamentos epistemológicos de la licenciatura se está entiendo la inclusión, y en ese sentido cómo se está pensando en llevar a cabo un espacio académico que relacione y apueste a una enseñanza de la biología que este fuera del rango de lo convencional, brindándole al maestro bases y herramientas que le permitan llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje pensado en el estudiante.

Para esto, es necesario tener en cuenta el recorrido histórico de los discursos y las prácticas que circulan en lo común que fueron mencionados en los capítulos anteriores, en los cuales se mencionan desde qué puntos de vista se entienden las limitaciones y las discapacidades y cómo esto permitió que se hablara de inclusión e integración en la escuela, para así reconocer que la educación inclusiva debe comprender una visión más amplia que este orientada a un cambio de mentalidad por parte de la familia, la sociedad y la escuela (Martínez, 2018).

Es así, como este capítulo se puede llegar a considerar como un llamado a los Licenciados en Biología en formación, para que reconozcan que en algún momento dentro de su labor como maestros tendrán que trabajar con uno o varios estudiantes de esta población, y como se menciona en las políticas de inclusión es necesario que estén en la capacidad de realizar tanto una flexibilización como una adaptación en los diseños curriculares que promuevan una educación de calidad y que responda a las necesidades particulares de cada estudiante.

Pero estos cambios curriculares deben ser promovidos por cambios en el pensamiento y accionar de los maestros, pues es necesario que reconozcan que el proceso educativo para esta población debe estar encaminado a salirse de los esquemas de la homogenización en las formas de enseñar que se vienen dando en el sistema educativo durante algunos años, pues es necesario que sus prácticas educativas permitan transformar progresivamente la escuela y la educación para estas personas y por tanto le den cabida a la diversidad y a la heterogeneidad, permitiendo así retroalimentaciones cíclicas tanto en las prácticas educativas como sociales y familiares que contribuyan a dejar a un lado la exclusión y segregación que se presenta en algunos momentos. (Guzmán et al., 2009)

5.1 El maestro de biología y su papel en la inclusión educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior y relacionando la labor del maestro de biología, es importante mencionar que existen escenarios como la práctica pedagógica que se realiza el VII y VIII semestre de la licenciatura, que permiten un acercamiento a lo que sería el trabajo con esta población a partir de la enseñanza de algunas temáticas propias de la biología. Estos escenarios posibilitan que el maestro se cuestione y empiece a generar nuevos aportes tanto a su formación como a la formación de estos estudiantes como lo menciona Martínez (2018):

En este caso la población con NEE se convierte en la posibilidad de repensar la práctica educativa del maestro, sus acercamientos, los contenidos desarrollados y las metodologías empleadas, generando una construcción particular de las dinámicas que en la escuela se aborden para ellos, reconociéndolos como sujetos diversos con construcciones propias de saberes (...). (p.28)

Esto quiere decir que desde el momento en que el maestro de biología tiene un acercamiento a la población con NEE se dará cuenta que es necesario hacer ajustes y modificaciones a lo que normalmente está acostumbrado a enseñar, pues como se mencionó en algún momento de este trabajo no es lo mismo el proceso de enseñanza con estudiantes de educación regular que en estudiantes con NEE y en este sentido las

dinámicas propias del maestro y de los conocimientos que quiere enseñar deben ser ajustados en pro del proceso formativo de estos estudiantes.

Con esto, no se quiere decir que se deben generar grandes cambios en los planes de estudio de esta asignatura porque no se puede llegar a pensar que estos estudiantes al tener alguna discapacidad no van a lograr aprender aquello que se les quiere enseñar, por el contrario, se deben generar ajustes pequeños y necesarios que promuevan en estos estudiantes la curiosidad y el interés por querer resolver aquellas preguntas que tienen acerca de lo vivo y la vida.

Para lograr generar dicho interés es importante que el maestro de biología reconozca que este proceso al igual que cualquier otro proceso educativo se va a generar gradualmente, en donde es necesario que las concepciones que tiene acerca de la inclusión estén encaminadas a implementar diferentes estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan establecer y reconocer los diferentes estilos de aprendizaje y las diferentes capacidades entre los estudiantes. (MEN, 2007)

Estas estrategias de enseñanza deben estar permeadas por la reflexión que como educador debe hacer a la hora de reconocer qué temáticas de la biología puede enseñarles a estos estudiantes y de qué formas las va a enseñar, pues es necesario mencionar que para los estudiantes de esta población el aprendizaje de conceptos es mayor cuando se hace a partir de actividades donde la experimentación y el trabajo con los sentidos está presente.

En ese sentido, es importante que el maestro realice aquellas adaptaciones curriculares que considere necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza de la mejor manera, teniendo en cuenta que dichas adaptaciones deben estar orientadas a permitir el desarrollo de potencialidades con las cuales estos estudiantes logren desenvolverse tanto en el entorno educativo como en el social.

Los estudiantes con NEE, necesitan el desarrollo de propuestas educativas y de metodologías que tengan en cuenta sus intereses, que les permita explorar la curiosidad y la imaginación, posibilitándoles una actitud crítica, reflexiva y

participativa frente a su proceso educativo y frente a su vida. (Martínez, 2018, p.166)

5.2 Los espacios no convencionales y el juego como una posibilidad en la enseñanza de la biología para las NEE.

Además, estos cambios en el diseño curricular y el desarrollo de nuevas propuestas para el aprendizaje, deben considerar el uso de otros espacios de enseñanza diferentes al aula convencional de clase, es decir, se deben tener en cuenta aquellos espacios no convencionales como la huerta, la granja, el museo, entre otros, que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y les permite crear relaciones de fácil asimilación entre la teoría y la práctica, a partir de la experiencia y motivación que estos lugares le brindan al estudiante. Como se menciona en el trabajo realizado por López et. al, estos espacios promueven un aprendizaje significativo de la biología y permiten potencializar la relación entre el conocimiento científico y la vida cotidiana en los estudiantes (López, Chica & Vargas, 2013).

Así mismo y en relación con estos espacios no convencionales, el maestro de biología también puede hacer uso de otras formas o herramientas que le permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza en esta población, es así como el juego también se convierte en esa herramienta que posibilita el desarrollo de un aprendizaje significativo en estas personas, pues como lo menciona el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018) “A través del juego pueden incentivarse todos los ámbitos del desarrollo, incluidas las competencias motoras, cognitivas, sociales y emocionales” (p.10), es decir, que el juego no solo va a permitir que los estudiantes con NEE desarrollen habilidades individuales sino también contribuye a la formación de habilidades de carácter social que también son importantes para esta población.

De esta manera, se reconoce que tanto los espacios no convencionales como el juego son parte fundamental a la hora de realizar esas transformaciones curriculares en este caso en el área de biología que están establecidas en las políticas educativas de inclusión, dichos cambios curriculares no solo van a permitir que estos estudiantes tengan una educación digna y de calidad como está establecido, sino también van a contribuir a brindar una educación que propicie el reconocimiento de las diferencias que existen en

la escuela y simultáneamente van a permitir que el maestro cuestione su papel en la misma y en el proceso formativo de estos estudiantes.

Así, tanto el maestro como la escuela y los demás actores que hacen parte de está, van a salir de los esquemas de esa educación en masa y homogeneizadora a la que están acostumbrados, a partir de la generación y promoción de prácticas educativas que favorezcan el desarrollo personal de estos estudiantes a partir de actividades educativas que están orientadas y ajustadas a las necesidades de cada estudiante.

De esta forma el maestro de biología está contribuyendo y reconociendo que la educación inclusiva es un asunto de todos, en donde la enseñanza de este campo de conocimiento no puede tener límites ni sociales ni educativos, pues este campo de conocimiento puede brindar muchas herramientas y estrategias con las cuales se pueden tratar temas que involucran a esta población pero que están inmersos dentro de unos tabús sociales que lo único que generan son acciones y prácticas discriminatorias.

Reconociendo que con pequeñas acciones que haga dentro y fuera del aula de clase se están generando grandes y progresivos cambios en el sistema educativo del país, en relación con las formas en las que el proceso educativo para las personas con NEE se está desarrollando desde las entidades gubernamentales hasta en las instituciones educativas.

De esta manera, se da cierre a este trabajo de investigación a partir del cual se trató de mostrar como desde la década de los 90 en el sistema educativo colombiano se están entendiendo y trabajando las limitaciones o discapacidades y cómo esto posibilitó que se estableciera una política de inclusión en la escuela a partir de la cual se establece que la inclusión y la integración es un asunto de todos.

Involucrando de esa manera al maestro de biología a que a partir de sus fundamentos tanto disciplinares como pedagógicos puede generar prácticas en las cuales se reconozca que a pesar de la existencia de unas discapacidades en la escuela y en el aula de clase, es posible llevar a cabo una práctica pedagógica basada en las diferencias, que resalte la importancia que tiene trabajar con todas las poblaciones sin importar su

condición, pues lo importante en la labor de educar es demostrar que sin importar cuales sean las condiciones, las particularidades y las diferencias todos somos iguales y merecemos las mismas oportunidades en todas las dimensiones de la vida.



[Imagen de Gusti Rosemffet]. (2017). Libro *No somos angelitos*. Editorial Océano

CONSIDERACIONES FINALES.

Es necesario que los Licenciados en Biología reconozcan a la población con NEE dentro de su formación, ya que permite que este como sujeto activo dentro la escuela reconozca la posibilidad de llevar a cabo el proceso de enseñanza de la biología saliéndose de los esquemas y paradigmas que circulan alrededor de esta población.

La creación de una política educativa de inclusión en Colombia permitió el reconocimiento de las discapacidades y posibilitó la creación y desarrollo de espacios, planes y programas de atención efectiva para esta población, que respondan a las necesidades y particularidades de cada persona.

A partir de la revisión de la legislación de inclusión educativa, se reconoce que existe una diferenciación entre los conceptos de limitación-discapacidad e inclusión-integración, pues estos conceptos han sido entendidos distintamente desde los años 90 hasta la actualidad, dando como resultado la circulación de algunas prácticas discursivas tanto en los escenarios educativos como sociales que presentaron algunos cambios durante las épocas.

La educación para la población con NEE pretende responder a estándares globales de potencialización de habilidades para la vida enmarcadas dentro de los principios de una educación de calidad que permita la independencia y autonomía del individuo y propicie el progreso de la nación.

Si bien la política educativa de inclusión promueve la atención educativa a las personas de esta población desde diferentes ámbitos, no propone u orienta cómo desde cada disciplina se puede favorecer el proceso de enseñanza a estos estudiantes, de tal manera que son pocos los licenciados fuera de los licenciados en educación especial que problematizan y cuestionan su formación hacia la atención de esta población.

Es importante que los maestros de biología en formación y en ejercicio antes de desarrollar un proceso educativo con esta población, se cuestionen acerca de cómo están entendiendo la inclusión y la importancia de esta tanto en su labor como maestro como

en la formación de estos estudiantes, con el fin de llevar a cabo un proceso de enseñanza que vaya más allá de los esquemas tradicionales del sistema educativo.

La práctica pedagógica y los acercamientos desde tempranos semestres a la población con NEE permiten entender que uno de los principios y fines de la educación tanto para esta población como la población regular, deben estar encaminados a reconocer las diferencias y permitir que la heterogeneidad sea parte de lo cotidiano en la escuela, permitiendo desarrollar y fortalecer las dimensiones que poseen los estudiantes para así reconocer que la educación desde los paradigmas de la homogeneidad no permite resaltar la esencia de cada sujeto.

Para lograr una verdadera educación inclusiva, es necesario que todos los actores que hacen parte de esta reconozcan la necesidad de realizar adaptaciones curriculares en cada una de las áreas con las cuales se responda a la diversidad de necesidades y propicie la generación de nuevas formas de enseñar en la escuela junto con nuevas ofertas educativas que permitan brindar una educación en igualdad de condiciones.

La importancia de los espacios no convencionales y del juego dentro del proceso de enseñanza de la biología, posibilitan el desarrollo de un aprendizaje significativo en donde la relación teoría-práctica permite desarrollar y potencializar habilidades individuales y sociales para los estudiantes con NEE.

Es necesario que el maestro de biología contemple que lo importante en la labor de educar es reconocer aquellas singularidades presentes en la escuela las cuales están relacionadas con las diferentes formas de aprender de los estudiantes y permiten que lleven a cabo unos procesos educativos en los cuales es importante reconocer que todos somos iguales y merecemos las unas oportunidades educativas, laborales y sociales en todas las etapas de la vida.

La realización del trabajo de investigación bajo la mirada arqueológica-genealógica permite comprender que lo planteado en este no se debe considerar como la única ruta para abordar estas temáticas, pues dependiendo de los intereses y de los planteamientos de cada sujeto es que se arman diferentes rutas para problematizar aquellas prácticas discursivas comunes que circulan en el escenario educativo y social.

BIBLIOGRAFIA

Bonilla, Y. (2016). *Inclusión educativa: Una mirada hacia la práctica docente* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Cañas, M. (2016). *Tejiendo redes de inclusión* (tesis de especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Colegio Bolivia. (2015). *Horizonte institucional en el marco del Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rep-blica-de-bolivia-ied>.

Colegio Bolivia. (2015). *Sistema institucional de evaluación el aprendizaje y promoción de los estudiantes de educación básica y media del Colegio Bolivia*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rep-blica-de-bolivia-ied>.

Colegio Entre Nubes Sur Oriental I.E.D. (2017). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I.* Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-entre-nubes-sur-oriental-ied>.

Colegio Estanislao Zuleta I.E.D. (2018). *Sistema institucional de evaluación de los estudiantes -SIE- de los niveles de educación inicial, básica y media del Colegio Estanislao Zuleta*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-estanislao-zuleta-ied>.

Colegio José Martí I.E.D. (2017). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I.* Recuperado de <https://iedjosemarti.edu.co/wp/sample-page/>.

Colegio La Paz C.E.D. (s.f). *Sistema Institucional de evaluación del Colegio La Paz*. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-la-paz-ced>.

Colegio Manuela Beltrán I.E.D. (2018). *Sistema de evaluación Manuelista "SIMADES"*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-manuela-beltran-ied>.

Colegio Marco Fidel Suarez I.E.D. (2019). *Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIE) del Colegio Marco Fidel Suarez I.E.D.* Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-marco-fidel-suarez-ied>.

Colegio María Mercedes Carranza I.E.D. (2019). *Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE)*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-maria-mercedes-carranza-ied>.

Colegio República de Panamá I.E.D. (2019). *Pacto por la convivencia*. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rep-blica-de-panam-ied>.

Colegio Rodolfo Llinás I.E.D. (2017). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I.* Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rodolfo-llin-s-ied>.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, España: Paidós

Departamento Administrativo de la Función Pública. (2009). *Ley 1346*. Recuperado de http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=37150.

Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”. *Revista Digital Umbral 2000*, (13), 1-10. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Recuperado de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Fundación Saldarriaga Concha. (2019). *¿Cuáles son los retos de la educación inclusiva en Colombia para el 2019?* Recuperado de <https://www.saldarriagaconcha.org/cuales-son-los-retos-de-la-educacion-inclusiva-en-colombia-para-2019/>.

Fundación Saldarriaga Concha. (2013). *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*. Recuperado de https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/GOBIERNO_MEN/1-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas-que-favorecen-la-atencion-a-la-diversidad.pdf.

Guzmán, L., Jiménez, N., Patiño, D., Toro, M., Vargas, N., y Velásquez, M. (2009). *Las utopías son posibles. La resignificación de la discapacidad, un paso hacia la inclusión*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial

Jerez, A. (2 de noviembre de 2018). En Colombia se necesitan más colegios con atención a la población con discapacidad. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/en-colombia-se-necesitan-mas-colegios-con-atencion-a-la-poblacion-con-discapacidad-289084>.

La inclusión desde las aulas. (26 de agosto de 2018). *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/la-inclusion-desde-las-aulas-articulo-808111>.

Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D. (2019). *Sistema de evaluación liceísta "Liceo Femenino Mercedes Nariño SIEL"*. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/liceo-femenino-mercedes-nari-o-ied>.

López, A., Chica, J., & Vargas, L. (2013). *Enseñanza de las ciencias naturales en espacios no convencionales: Una propuesta para favorecer el aprendizaje significativo*. (trabajo de investigación monográfica). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia.

Martínez, A. (2018). *Propuesta educativa orientada a estudiantes con necesidades educativas especiales para el aprendizaje de las ciencias naturales* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Martínez, A. (s.f.). *Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica de la pedagogía*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3020*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para todos. *Altablero. El periódico de un país que educa y se educa*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación*. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/196-orientaciones-generales-para-la-atencion-educativa-de-las-poblaciones-con-discapacidad-en-el-marco-del-derecho-a-la-educacion>.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Salud. (2013). *Ley Estatutaria 1618. Artículo 11*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>.

Moreno, L. (2010). *El discurso de calidad en la década de 1990 y sus relaciones con el maestro. Una mirada desde la pedagogía* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Muriel, D., y Galeano, J. (febrero de 2015). ¿Hay inclusión educativa en Colombia? Primera parte: niños y niñas con discapacidad cognitiva. *Hecho en Cali.com*. Recuperado de <http://www.hechoencali.com/portal/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-en-colombia-primera-parte>.

Presidencia de la Republica de Colombia. (1996). *Decreto 2082. Artículos 11, 13 y 14*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf.

Rosemffet, G. (2017). *No somos angelitos*. Barcelona, España: Océano, S.I

Rueda, L. (5 de abril de 2018). Primeros avances de la educación inclusiva para personas con discapacidad en el país. *El Espectador*. Recuperado de

<https://www.elspectador.com/noticias/educacion/primeros-avances-de-la-educacion-inclusiva-para-personas-con-discapacidad-en-el-pais-articulo-748183>.

Villalba, G. (2016). *Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

ANEXO 1: MATRIZ DOCUMENTAL

Año	Autor	Título	Ubicación
1994	Ministerio de Educación Nacional	Ley General de Educación	En: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
1996	Presidente de la Republica	Decreto 2082	En: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf .
2002	Ministerio de Educación Nacional	Decreto 3020	En: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf
2003	Ministerio de Educación Nacional	Resolución 2565	En: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
2003	Agustín Fernández	Educación Inclusiva: "Enseñar y aprender entre la diversidad"	En: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf
2007	Altablero periódico de un país que educa y se educa	Educación para todos	En: https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html
2009	Ministerio de Educación Nacional	Decreto 366	En: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf .
2009	Departamento Administrativo de la Función Pública	Ley 1346	En: http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=37150

2009	Guzmán - Jiménez - Patiño - Toro - Vargas - Velásquez	Las utopías posibles. La resignificación de la discapacidad en paso hacia la inclusión	En: Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial
2012	Ministerio de Educación Nacional	Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación.	En: https://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/196-orientaciones-generales-para-la-atencion-educativa-de-las-poblaciones-con-discapacidad-en-el-marco-del-derecho-a-la-educacion
2013	Fundación Saldarriaga Concha	Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad.	En: https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/GOBIERNO_MEN/1-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas-que-favorecen-la-atencion-a-la-diversidad.pdf .
2013	Ministerio de Salud	Ley Estatutaria 1618	En: https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf .
2015	Muriel – Galeano	¿Hay inclusión educativa en Colombia? Primera parte: niños y niñas con discapacidad cognitiva	En: http://www.hechoencali.com/porta/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-en-colombia-primera-parte
2015	Colegio Bolivia	Horizonte institucional en el marco del Proyecto Educativo Institucional	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rep-blica-de-bolivia-ied

2015	Colegio Bolivia	Sistema institucional de evaluación el aprendizaje y promoción de los estudiantes de educación básica y media del Colegio Bolivia	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rep-blica-de-bolivia-ied
2016	Cañas	Tejiendo redes de inclusión	En: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional
2016	Bonilla, Y	Inclusión educativa: Una mirada hacia la práctica docente	En: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional
2016	Villalba, G	Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá	En: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional
2017	Colegio Rodolfo Llinás	Proyecto Educativo Institucional P.E.I	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rodolfo-llin-s-ied
2017	Colegio Entre Nubes Sur Oriental I.E.D	Proyecto Educativo Institucional P.E.I	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-entre-nubes-sur-oriental-ied
2017	Colegio José Martí	Proyecto Educativo Institucional P.E. I	En: https://iedjosemarti.edu.co/wp/sample-page/

2018	Colegio Estanislao Zuleta	Proyecto Educativo Institucional P.E. I	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-estanislao-zuleta-ied
2018	Rueda	Primeros avances de la educación inclusiva para personas con discapacidad en el país.	En: https://www.elespectador.com/noticias/educacion/primeros-avances-de-la-educacion-inclusiva-para-personas-con-discapacidad-en-el-pais-articulo-748183
2018	El Espectador	La inclusión desde las aulas	En: https://www.elespectador.com/noticias/educacion/la-inclusion-desde-las-aulas-articulo-808111
2018	Colegio Manuela Beltrán	Sistema de Evaluación Manuelista	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-manuela-beltran-ied
2018	Jerez	En Colombia se necesitan más colegios con atención a la población con discapacidad	En: https://www.eltiempo.com/vida/educacion/en-colombia-se-necesitan-mas-colegios-con-atencion-a-la-poblacion-con-discapacidad-289084
2018	Martínez	Propuesta educativa orientada a estudiantes con necesidades educativas especiales para el aprendizaje de las ciencias naturales	En: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional
2019	Fundación Saldarriaga Concha	¿Cuáles son los retos de la educación inclusiva en Colombia para el 2019?	En: https://www.saldarriagaconcha.org/cuales-son-los-retos-de-la-educacion-inclusiva-en-colombia-para-2019/

2019	Colegio Marco Fidel Suarez	Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIE) del Colegio Marco Fidel Suarez I.E. D	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-marco-fidel-suarez-ied
2019	Colegio María Mercedes Carranza	Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE)	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-maria-mercedes-carranza-ied
2019	Liceo Femenino Mercedes Nariño	Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEL)	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/liceo-femenino-mercedes-nari-o-ied
2019	Colegio República de Panamá	Pacto por la convivencia	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rep-blica-de-panam-ied
2019	Colegio La Paz	Sistema institucional de evaluación Colegio La Paz	En: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-la-paz-ced