

## LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, UNA ASIGNATURA CLAVE EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES

*EDUCATIONAL INCLUSION, A KEY LESSON IN HIGHER NORMAL SCHOOLS*

**Lyda Constanza Pérez Cárdenas**

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá

[lyda-c.perez-c@up.ac.pa](mailto:lyda-c.perez-c@up.ac.pa) <https://orcid.org/0009-0002-7621-3507> DOI <https://doi.org/10.48204/rea.v2n2.4418>

### Resumen

El presente documento pretende mostrar la importancia de resignificar los contenidos de la malla curricular de la asignatura de educación inclusiva de los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales. Se utilizó el enfoque cualitativo y como método el análisis de contenido se realizó un rastreo documental de investigaciones. Se revisan los aspectos de currículo e inclusión educativa en estos centros educativos, y lo correspondiente a la evolución de las Escuela Normales, esta información se analizará de manera cualitativa, con el propósito de mostrar la importancia de mejorar los contenidos de esta asignatura para brindar educación de calidad tanto a los docentes en formación, como a los estudiantes de pre-escolar y primaria con alguna discapacidad.

**Palabras claves:** Escuela Normal Superior, Inclusión educativa, currículo, discapacidad.

### Abstract

This document intends to demonstrate the importance of resignifying the curriculum contents of inclusive lessons in in Complementary Education Programs (CEP). A qualitative approach was used and content analysis was used as the method used to carry out a documentary search of research. The aspects of curriculum and educational inclusion in these educational centers are reviewed, and what corresponds to the evolution of the Normal Schools, this information will be analyzed in a qualitative approach, the aim is to provide pedagogical resources that let graduate CEP students offer a high quality education to pre-school and elementary learners who have any type of disability.

**Key words:** Normal School, inclusive education, curriculum, disability.

### Introducción

En este documento se encuentra una descripción de la necesidad de resignificar el currículo en educación inclusiva para el fortalecimiento de las capacidades de los maestros en formación para poder atender con pertinencia y calidad a los niños y niñas de educación inicial y básica primaria que tengan alguna discapacidad. Se encuentra la historia de las escuelas Normales en Colombia que comienza en 1822, y que fue permeada por los cambios políticos, tuvo que convivir con la injerencia de la iglesia y que a la fecha aún continúa fortaleciéndose en sus diferentes aspectos, se menciona lo correspondiente al currículo y a la educación inclusiva desde referentes nacionales

e internacionales. Se empleó la metodología cualitativa, particularmente el análisis de contenido para la elaboración del presente artículo de revisión.

El fortalecimiento de las capacidades y habilidades de los docentes ha sido un sinónimo de calidad, pues de acuerdo a la cualificación que estos reciban, así mismo será la calidad de educación que son capaces de impartir. Es necesario que los maestros en formación reciban los contenidos necesarios para poder desempeñarse de manera idónea con todos los estudiantes, particularmente con aquellos que tienen alguna limitación ya sea en sus capacidades cognitivas como sensoriales. Es por esta razón y con base en lo propuesto en el Decreto 1421 de 2013, Subsección 3, Esquema de atención educativa Artículo 2.3.3.5.2.3.1. literal b) Responsabilidades de las secretarías de educación o la entidad que haga sus veces en las entidades territoriales certificadas, numeral 8:

Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, de conformidad con lo previsto en la presente sección y, fortalecer este tema en los procesos de inducción y reinducción de los docentes y directivos docentes (Decreto 1421, 2017).

y lo citado en el literal c) Responsabilidades de los establecimientos educativos públicos y privados, numeral 3. “Incorporar el enfoque de educación inclusiva y de diseño universal de los aprendizajes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los procesos de autoevaluación institucional y en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)”, que se pretende resignificar los contenidos curriculares de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores (ENS), en la asignatura de educación inclusiva.

### **Escuelas Normales**

Antes de adentrarnos en el quehacer de las Escuelas Normales Superiores, comencemos por definir “Escuela Normal”, que según Herrera y Low (1990), es una institución que forma maestros de primaria y que tiene su origen en la Norma, es decir en la intención de homogenizar a los docentes que después formarán a los niños. Esta concepción solamente evolucionará hasta el siglo XXI, como se expone en el presente documento.

Las Escuelas Normales se constituyen como las pioneras en la formación de maestros en Colombia, desde el Siglo XIX, y fueron las antecesoras de las facultades de educación en el país (Orozco, 2023). Las Escuelas Normales comienzan su historia en Colombia hacia 1821, como lo mencionan Herrera, (2021) con el propósito de homogenizar la formación en valores, aritmética y escritura, bajo el método Lancasteriano, estas escuelas estaban ubicadas en las principales ciudades del país. En 1822 Pierre Commentant, formó en la ciudad de Bogotá a los primeros maestros, con quienes estableció las primeras escuelas en su paso por diferentes lugares del territorio colombiano. Pero, fue en 1840 cuando las Escuelas Normales alcanzaron una gran importancia en el contexto educativo, pues durante el gobierno de Pedro Alcántara Herrán, se les dio el nombre de Escuelas Normales de Instrucción Primaria y se impulsó una reforma para separar los espacios de formación de los futuros maestros, de los lugares donde los niños aprendían, emergiendo de esta manera el concepto de Escuela Normal.

El año de 1870 fue otro momento de especial relevancia para las Escuelas Normales, debido a que en noviembre de este año se aprobó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, con el objetivo de mejorar la educación primaria y la formación de docentes, hecho que se materializó en la creación de la Escuela Central en Bogotá, que sería la encargada de formar a los maestros que dirigirían las Escuelas Normales del país.

Más adelante en 1892, las Escuelas Normales fueron vinculadas a la educación secundaria y fue a partir de allí donde se estableció un plan de estudios con su respectiva intensidad horaria y una duración de cinco años para poder obtener el título de maestro. Con la Ley de 1903 se comenzó la creación en las ciudades capitales, de Escuelas Normales diferenciadas para hombres y mujeres exclusivamente, donde se hacía especial énfasis en la formación en pedagogía la cual unía la teoría con la práctica en las escuelas de primaria (Herrera y Low, 1990).

El surgimiento de las Escuelas Normales en Colombia respondió a la necesidad de formar maestros idóneos y de ello deriva su relevancia como centros de desarrollo de la pedagogía, según lo afirman Parra *et al.*, (2022) aspecto que continua vigente y en constante proceso de actualización gracias al proceso de verificación de condiciones de calidad de las Escuelas



Normales Superiores que de acuerdo a lo citado en el Decreto 4790 de 2008, *“tiene por objeto establecer las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria”* (p. 1).

Las escuelas normales adquieren el carácter de Escuelas Normales Superiores, a partir de la promulgación del Decreto 3012 de 1997, donde se establecen las condiciones de funcionamiento de dichas instituciones educativas, especialmente lo citado en su Artículo 3°:

Las escuelas normales superiores ofrecerán, en jornada única completa, el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro (4) semestres académicos. Estarán dedicadas exclusivamente a formar docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria con énfasis en un área del conocimiento, de una de aquellas establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 (p.1).

Si bien es cierto que las ENS, han realizado grandes esfuerzos por mejorar la calidad de sus egresados, y que en palabras de Calvo, Rendón y Rojas, (2004) *“los currículos y planes de estudio reflejan una construcción colectiva en torno a los núcleos del saber pedagógico, establecidos por el Decreto 3012 de 1997”* (p.6), aun falta mejorar los resultados de estos aprendizajes y su puesta en práctica. De igual manera como surge este cuestionamiento, también es necesario indagar acerca de la preparación real y efectiva que tienen los Normalistas Superiores para atender en el aula de clase a estudiantes con discapacidad, situación que motiva el proceso de investigación acerca de la necesidad de resignificar el currículo de las ENS, en el Programa de Formación Complementaria en este aspecto.

Por otra parte, es necesario mencionar qué, aunque muchas de las ENS, han logrado mantenerse actualizadas y han respondido de manera adecuada a los diferentes procesos de acreditación, estas instituciones afrontan grandes retos y deben responder a unas altas exigencias; tanto de la comunidad académica, como de la sociedad, y pese a sus continuas reestructuraciones se les exige que su currículo sea de alta calidad y esté actualizado acorde a las demandas del cambiante entorno social y tecnológico. En este sentido, en algunas oportunidades las prácticas pedagógicas

que debe realizar el maestro en formación, no coinciden con lo que le espera en un aula de clase cuando de manera independiente deba afrontar diferentes situaciones como atender a niños con discapacidad, esta también se convierte en una razón para resignificar el currículo en educación inclusiva en las ENS, para brindar herramientas que le permitirán al futuro maestro desempeñarse de una manera adecuada frente a la diversidad que pueda encontrar en su ejercicio profesional. (Figueroa, 2000).

Aunado a la posición anterior, Granados en 2014, indica que:

La calidad educativa de las Escuelas Normales Superiores es una exigencia de carácter ético, político y normativo, pues se trata de asegurarle a la sociedad que el servicio público de la educación que les corresponde prestar se realiza con el máximo grado de perfección posible. Esta exigencia se establece con el fin de materializar el hecho subyacente de formar a un maestro de alta calidad y de contribuir a resolver los problemas de calidad del sistema educativo en su conjunto (p. 34).

Bajo estos preceptos se reconoce la importancia que revisten las Escuelas Normales en la formación de maestros y como eje de cambios a nivel educativo y social, pues no solo se esperan grandes logros por parte de sus egresados, también se reconoce en la comunidad los altos niveles de exigencia y la calidad de sus docentes.

## **Currículo**

Para comprender más apropiadamente el alcance del presente documento, es preciso retomar la definición que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, incluye en su glosario de términos el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 2022).

Y particularmente en lo que respecta a las Escuelas Normales, además de dar un papel preponderante a la práctica pedagógica, es de gran importancia la manera como estructuran su currículo para poder responder eficazmente a las necesidades de formación de quienes optaron

por el magisterio como su proyecto de vida, al respecto, el Decreto 1236 de 2020, en su Artículo

2.3.3.7.2.2. Organización curricular cita:

d) En el programa de formación complementaria se profundice en los saberes necesarios y específicos para el desarrollo de las capacidades profesionales que requiere el ejercicio de la docencia en la educación inicial, preescolar y básica primaria, para así impulsar el desarrollo de normalistas sensibles, éticos, responsables y constructores de saber pedagógico desde la experiencia formativa. (p.6).

En Colombia a partir de la Constitución de 1886 se formula la reforma a las Escuelas Normales considerándose que gran parte de las dificultades sociales se originaron por las ideas liberales de estos centros de enseñanza, por lo cual la formación de los maestros se reorientó hacia la virtud cristiana, con el programa de la Regeneración que consistió en devolver el control ideológico de la Iglesia en la enseñanza pública (Clemente, 1995). En 1888 tuvo lugar una reforma que redujo el número de asignaturas que se debían orientar; más adelante en 1892, el ministro Liborio Zerda, presentó una reforma al plan de estudios de las Escuelas Normales, que incluía áreas de pedagogía y aquellas que los maestros en formación debían aprehender para así poder enseñarlas en la escuela primaria. En esta época se distinguían tres tipos de enseñanza: *“la enseñanza escolástica primaria, la enseñanza escolástica normal y la enseñanza metodológica y de dirección de escuelas, o profesional”* (Clemente, 1945, p. 145).

En su artículo, Clemente (1995) indica que la enseñanza profesional comprendía tres asignaturas: 1. La ciencia de la cultura humana, 2. El arte de la enseñanza: *“para enseñar bien es necesario conocer los elementos y relaciones de los asuntos que se enseñan y la organización mental del niño”*(p. 146) 3. Dirección de las escuelas: donde se aprendían los medios y los instrumentos materiales, la organización, régimen y prácticas escolares. La carrera normalista duraba cinco años, durante los cuales la escritura, el dibujo, la música, el canto, la calistenia y la gimnasia eran permanentes.

La Resolución 1740 de 1945 incluida en el Decreto 2979 del mismo año, por la cual se adoptan los programas de estudio para las Escuelas Normales Regulares, en el programa de psicología de VI año, estaba incluido en el numeral V. *“El niño deficiente mental y el bien dotado”* (p. 71),



donde el contenido estaba encaminado a sus definiciones, características, causas y educación. Mas adelante, hacia 1970, luego de cambios políticos y sociales se comenzó a visibilizar la necesidad de hacer una revisión periódica de los planes y programas educativos para que la instrucción diera respuesta a las necesidades presentes en los alumnos; con el Decreto 1955 de 1963, nuevamente se da prioridad a la formación de maestros en las Escuelas Normales.

La actual propuesta curricular de las Escuelas Normales, unida al cumplimiento de las condiciones de calidad que menciona el Decreto 4790 de 2008 propende por una educación que pueda llegar a atender de manera equitativa a todas las poblaciones que se encuentren en su área de influencia, como lo indica el documento de Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS, 2020) donde también se mencionan las recomendaciones a tener en cuenta para poder implementar lo referente a inclusión y equidad en la educación, entre los cuales están: a) Los documentos institucionales Proyecto Educativo Institucional, plan de mejoramiento, manual de convivencia, deben estar en concordancia con los principios de calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad propuestos en el Decreto 1421 de 2017 y éstos a su vez deben ser coherentes con la propuesta curricular. b) Las modificaciones al currículo deben incluirse en el plan de mejoramiento institucional y en el Plan Operativo Anual. c) Es necesario conocer las características del contexto donde la ENS desarrolla su ejercicio pedagógico, para que su planeación responda a las necesidades del territorio. d) Al interior de las Escuelas Normales es preciso identificar las diferencias presentes en el aula y comprender estas singularidades. e) Incorporar el enfoque diferencial en las aulas o como lo menciona el Decreto 1421 de 2017 al definir el Esquema de atención educativa:

Procesos mediante los cuales el sector educativo garantiza el servicio a los estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la educación formal de preescolar, básica y media, considerando aspectos básicos para su acceso, permanencia y oferta de calidad, en términos de currículo, planes de estudios, tiempos, contenidos, competencias, metodologías, desempeños, evaluación y promoción (p. 5).



Estas sugerencias permiten a los directivos y docentes de las ENS, trazar un camino hacia la inclusión y equidad en la educación, como lo plantea el objetivo cuatro de la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible, que propone “*garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (p. 27) y particularmente la meta 4.5, la cual pretende de aquí a 2030, “*asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad*” (p. 28), meta a la cual las instituciones educativas formadoras de formadores pueden contribuir significativamente.

Como ha sucedido de manera histórica, las modificaciones en la estructura física y en el currículo de las instituciones educativas, ha estado permeado por los cambios políticos de los países, como lo citan Gutiérrez, (2016) y Espejo *et al.*, (2020) que con base en valores y teniendo en cuenta la época socio-histórica por la que se atraviesa, se generan reformas a los contenidos que se imparten en los colegios y universidades, y Colombia no es ajena a este proceso en materia de inclusión educativa, debido a que a partir del año 2017, con la expedición del Decreto 1421, se incorpora el enfoque inclusivo en los establecimientos educativos públicos y privados del país con unos lineamientos claros en cuanto al ingreso, permanencia e involucra a docentes y padres de familia en el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes con alguna discapacidad, situación que antes de la promulgación de este documento, no era tan favorable para estas poblaciones, pese a estar también reglamentado.

Las constantes reformas curriculares que se dan al interior de las Instituciones educativas tienen como finalidad contribuir con el mejoramiento de la calidad y como lo citan Cortés *et al.*, (2021) la inclusión se encuentra estrechamente relacionada con el currículo, pues este debe ajustarse a las necesidades socioculturales de la zona de influencia, su objetivo debe ser el desarrollo y potenciación de habilidades, y debe ser accesible y universal.



En esta misma línea Tovar y Sarmiento, (2011) indican que para el diseño o rediseño curricular de un programa académico se debe cumplir con tres fases: 1) fundamentación, que se refiere a la intencionalidad formativa del programa e incluye una caracterización teórica y contextual, con el objetivo de incluir en su resignificación los aspectos relevantes de la comunidad. 2) definición de ejes problemáticos, y 3) la estructuración curricular definida como un proceso técnico y colectivo donde se evidencian los resultados de la fundamentación.

Algunos aspectos del currículo que podrían mejorar la inclusión educativa tienen que ver con la incorporación de actividades de exploración, manipulación y experimentación en las diferentes asignaturas, según Nieto y Moriña, (2021) elementos que podrían estar inmersos en las practicas que mencionan Booth y Ainscow, (2011) donde hay una reformulación de lo que ocurre al interior de los establecimientos educativos. Sin embargo, existe multiplicidad de modelos curriculares, cada uno de ellos con sus aspectos positivos y con situaciones por mejorar, la elección del modelo curricular de cada ENS, dependerá de una lectura de contexto y de una reflexión al interior del establecimiento educativo, para así adoptar y adaptar el que mejor responda a sus necesidades e intereses (Vélez y Terán, 2010).

## **Inclusión educativa**

Para comenzar a hablar de educación inclusiva es preciso volver sobre los documentos de las Naciones Unidas que se refieren a la educación y a la inclusión, el primero de ellos, la Declaración de los derechos humanos en 1948, que contempla la educación como un derecho (ONU, 1948), más adelante, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura que declaró la necesidad de garantizar el acceso y la calidad en la educación y especialmente en el Numeral 5 del artículo 3: *“Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”* (UNESCO, 1990, p. 5) y la Conferencia

Mundial de Salamanca, en 1994, Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994) donde se indica que las instituciones educativas deben acoger a todos los niños, sin prejuicio de sus condiciones físicas, sociales, emocionales o de ubicación geográfica. Estos documentos muestran la necesidad de universalizar la educación como una condición necesaria para el desarrollo de las comunidades.

Para la escritura del presente texto, se va asumir el concepto de inclusión educativa desde la discapacidad y el abordaje de las otras poblaciones que hacen parte de este concepto de inclusión, como *“niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”* (p. 6), según lo plantea la UNESCO en 1994, no hacen parte del objetivo de este proceso escritural.

Aclarada la posición de esta autora, y teniendo en cuenta que en los entornos educativos se encuentran niños y niñas con diferentes capacidades y dificultades o discapacidades es necesario retomar el concepto de inclusión educativa para poder articularlo a la resignificación del currículo de las Escuelas Normales.

Se comenzará por mencionar la definición de inclusión de Ainscow y Miles, (2008) donde la indican que la inclusión implica cuatro aspectos: 1) La inclusión es un proceso, en el cual siempre se está buscando la manera más efectiva de responder ante la diversidad. 2) La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras, con el propósito de mejorar tanto las políticas como las prácticas inclusivas. 3) Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. “Asistencia” definida como el ingreso y permanencia de los niños en el centro educativo; “Participación” entendida como la calidad de la experiencia de los estudiantes dentro del aula; y “rendimiento” que está ligado a los avances de los niños durante el proceso académico, no sólo los resultados finales. 4) La inclusión presta mayor atención a los grupos de alumnos en riesgo de exclusión y/o vulnerabilidad. (Ainscow y Miles, 2003). Si bien es cierto esta propuesta se realizó para las escuelas de Inglaterra, hace casi 20 años, se relaciona muy de cerca con la realidad colombiana y con lo que propone el Decreto 1421 de 2017, por el cual se

reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, en Colombia:

Educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p. 5).

Es por esta razón y con base en lo propuesto en el Decreto 1421 de 2017, Subsección 3, Esquema de atención educativa, Artículo 2.3.3.5.2.3.1. literal b) Responsabilidades de las secretarías de educación o la entidad que haga sus veces en las entidades territoriales certificadas, numeral 8:

Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, de conformidad con lo previsto en la presente sección y, fortalecer este tema en los procesos de inducción y reinducción de los docentes y directivos docentes (p. 8).

Y lo incluido en el literal c) Responsabilidades de los establecimientos educativos públicos y privados, numeral 3. *“Incorporar el enfoque de educación inclusiva y de diseño universal de los aprendizajes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los procesos de autoevaluación institucional y en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)”* (p. 8) que se pretende resignificar los contenidos curriculares de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores en la asignatura de educación inclusiva.

En el documento Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica de 2022, se determina la inclusión como:

Proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las niñas, niños, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación (p. 35).

Pese a esta amplia legislación en materia de inclusión, en el ámbito nacional e internacional, aún hay aspectos que mejorar, uno de ellos, como lo mencionan, Marulanda y Sánchez, (2021) se

relaciona con las percepciones que tienen los docentes de aula frente a la inclusión en aula regular de niños con alguna dificultad, quienes a pesar de tener amplia capacitación en el tema no logran establecer un vínculo que les permita desarrollar prácticas en el aula que propendan por el desarrollo de habilidades en estos estudiantes (Marulanda y Sánchez, 2021).

Proponen un “*Modelo de formación docente en inclusión y discapacidad, encaminado a generar transformaciones en la práctica educativa*” (p. 339), que incluye cuatro fases: 1) Sensibilización y reconocimiento de creencias implícitas, 2) Identificación y caracterización de los problemas y necesidades del propio contexto educativo, 3) Adquisición de nuevos conocimientos sobre discapacidad, basados en las ciencias cognitivas, y 4) Reelaboraciones de conocimiento implícito con base en el nuevo conocimiento explícito, modelo que implica una fuerte conexión emocional de los docentes con los estudiantes que tengan alguna discapacidad para que se pueda lograr en ellos un desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas hasta donde su propia condición lo permita.

Farid, (2015) confirma la importancia de que los procesos de formación de los Normalistas Superiores permitan una articulación entre la teoría y la práctica para que los futuros docentes puedan desempeñarse de manera más eficiente en las aulas, en todas las áreas del saber y además con los estudiantes con discapacidad.

En consonancia con lo mencionado en líneas precedentes Gaviria, (2019) establece:

Que la educación inclusiva más que ser un acto de cumplimiento de normatividad y políticas públicas, debe ser el conjunto de acciones constitutivas y formativas que deben responder a criterios éticos frente a la atención que se le brinda a esta población y que involucre a toda la comunidad educativa (p. 130).

A partir de lo expuesto por estos autores, se puede considerar que la educación inclusiva, más allá de ser solamente un compromiso de las naciones al firmar las declaraciones en las diferentes convenciones de la Organización de las Naciones Unidas y particularmente de la UNESCO, implica un cambio actitudinal en todos los actores involucrados en las instituciones educativas y en la sociedad, para generar impacto real en las comunidades.

Booth y Ainscow, (2011) mencionan la importancia de las culturas, políticas y prácticas escolares; las culturas incluyen las relaciones, lo axiológico y las creencias de la comunidad educativa, las políticas hacen referencia a las modificaciones en planes y programas que se realicen en el establecimiento educativo; y las prácticas se basan en el que y cómo se enseña y se aprende. Este documento que se ha convertido en la carta de navegación de muchos países para realizar modificaciones respecto a la educación inclusiva y que es un instrumento de revisión obligatorio para quienes deseen incursionar en este sensible campo de la educación inclusiva.

En nuestro país, cuando tiene lugar la denominada Revolución Educativa, comienzan a introducirse modificaciones en la manera como se concibe la educación y se adoptan los conceptos mencionados en el índice de inclusión, afirmando que *“cuando la institución educativa revisa sus políticas, cultura y prácticas reorientando sus procesos de gestión, entonces el abordaje de los estudiantes con discapacidad se hace desde el enfoque de derechos, lo que garantiza mejor calidad”* (Al Tablero, 2007, p. 6).

Vallejos y Castro, (2023) afirman que introducir cambios en la cultura, políticas y prácticas en las instituciones educativas, repercutirá en la reducción de las barreras y facilitará el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Ossandón, (2022) sustenta que aún existe un largo camino a desarrollar, considerando las semánticas negativas condensadas en la estructura del sistema y que muchas veces suelen interferir en la comprensión de la problemática. Pone en evidencia que si bien se han dado importantes pasos en cuanto a la inclusión aún hay muchas brechas por salvar, particularmente en cuanto a lo actitudinal, pues como lo citan Maravé-Vivas, *et al.*, (2022) las actitudes y creencias influyen en la implementación de un currículo inclusivo, y consideran necesario que los maestros en su proceso de formación puedan interactuar directamente con niños con discapacidad para modificar sus prejuicios frente a esta población y puedan desarrollar su labor de manera idónea y sin discriminación o sesgo de ninguna naturaleza.

Marín, (2003) formula una propuesta para resignificar el proceso de formación de los futuros Normalistas Superiores de la ENS Nuestra Señora de la paz, donde esboza cuales podrían ser los

contenidos a los que necesitan acceder los maestros en formación, sin embargo, en su propuesta no se evidencia la inclusión educativa.

Guerra y Hernández, (2022) muestran que los docentes tienen poca preparación y actualización en cuanto a la inclusión y las competencias. Por lo que la situación en España, no difiere significativamente de lo que ocurre en Colombia, pues la capacitación y formación que reciben los maestros en formación y en ejercicio no responde a las necesidades de los estudiantes con discapacidad que deben atender en las aulas.

### **Materiales y Métodos**

Para la escritura de este artículo que tiene como ejes, la formación de formadores en Escuelas Normales Superiores, la resignificación del currículo para propiciar mejores condiciones a los estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión educativa, se utilizó el enfoque cualitativo y como método el análisis de contenido, en primera instancia se realizó un rastreo documental de investigaciones, artículos, leyes, decretos, informes de conferencias de las Naciones Unidas, en diferentes bases de datos acerca de la historia de las ENS, de las diferentes modificaciones que ha sufrido su currículo y por último de la situación de la inclusión educativa (López, 2002).

La información obtenida permitió establecer las relaciones entre la necesidad de resignificar el currículo del programa de formación complementaria de las ENS para fortalecer a los maestros en formación y en consecuencia brindar educación de calidad a los niños con discapacidad que están en las aulas.

### **Conclusiones**

Las Escuelas Normales son pioneras en la formación de maestros en Colombia y han sufrido grandes transformaciones en sus procesos curriculares y axiológicos a causa de la incidencia política y social del país.



Los procesos de acreditación de calidad proporcionan el espacio adecuado para que al interior de las Escuelas Normales sucedan procesos de mejoramiento continuo, debido a la exigencia del Decreto 4790 de 2008.

La educación inclusiva aunada a lo dispuesto en el Decreto 1421 de 2013, propende por mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad, situación poco observada en épocas previas, donde la calidad educativa no era un referente para esta población.

Se hace necesario adaptar los contenidos curriculares del Programa de Formación Complementaria, en lo referente a educación inclusiva para brindar a los maestros en formación conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar su trabajo de manera eficiente con estudiantes con discapacidad.

## Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Al Tablero, (2007). Educación para la inclusión. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246\\_tablero\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246_tablero_pdf.pdf)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion-Guía para la Educación Inclusiva* (3ª ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Recuperado de: <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>
- Calvo, G., Rendón, D y Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 1-15.
- Clemente Batalla, I. (1995). Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899). *Revista Educación y Pedagogía*, 14, 142-153.
- Cortés, M., Arias, A. y Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 194-212.
- Decreto, 1236 de 2020. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. 14 de septiembre de 2020. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:

- <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/400864:Decreto-No-1236-del-14-de-septiembre-2020>
- Decreto, 1421 de 2017. [Ministerio de Educación Nacional] por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. Presidencia de la República. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Decreto, 1965 de 1963. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reorganiza la educación normalista. 25 de septiembre de 1963. Diario oficial número 31190. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103721.html>
- Decreto, 2979 de 1945. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establece el nuevo plan de estudios para las Escuelas normales regulares. 5 de diciembre de 1945. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Normales. Recuperado de: <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/24138>
- Decreto, 3012 de 1997. [Ministerio de Educación Nacional] por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. 19 de diciembre de 1997. Presidencia de la República. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/86205:Decreto-3012-de-Diciembre-19-de-1997>
- Decreto 4790 de 2008. [Ministerio de Educación Nacional] por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre de 2008. Presidencia de la República. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/179246:Decreto-4790-de-Diciembre-19-de-2008>
- Espejo, R., Romo, V. y Cárdenas, K. (2020). Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 7-23.
- Farid, M. (2015). Escuelas Normales y formación de educadores desde una Educación para niños con discapacidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (17), 35-50.
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30(1), 117-142.
- Gaviria, J. (2019). “De lo ideal, a lo real” una mirada de la educación inclusiva, desde la transformación en la práctica de una docente de apoyo pedagógico en una escuela normalista de Bogotá. [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10818/35641>
- Granados, D. (2014). Prácticas de enseñanza en la escuela normal 1997-2012. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/7073>
- Guerra, R. y Hernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 4(2), 373-393.



- Gutiérrez, C. (2016). *Políticas de calidad educativa y reconfiguración de las Escuelas Normales Superiores*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1068>
- Herrera, M. y Low, C. (1990). Historia de las Escuelas Normales en Colombia. *Educación y Cultura*, (20), 43-48.
- Herrera, G. (2021). Las escuelas normales colombianas y la pedagogía: trayectorias históricas de una relación (1821-1950). *Praxis Pedagógica*, 21(30), 108-139.
- López, N.F (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, (45), 163-173.
- Marín, D. (2003). Investigación y formación de docentes en la Escuela Normal Superior: análisis y perspectivas. *Pedagogía y Saberes*, (19), 43-52.
- Marulanda, E. y Sánchez, A. (2021). “En mi aula sí se puede”: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE 20* (44), 331-349.
- MEN, (2020). *Orientaciones para la promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS)*. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-363488\\_recurso\\_17.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_17.pdf)
- MEN, (2022). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-363488\\_recurso\\_17.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_17.pdf)
- Nieto, C. y Moraña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29-49.
- ONU, (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.
- Orozco, W. (2023). Estado del arte de la investigación sobre escuelas normales superiores en Colombia 1995-2022. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 219-249.
- Ossandón, M. (2022). Observaciones desde la Teoría de Sistemas Sociales a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. *Revista del Magister en análisis sistémico aplicado a la sociedad*, (46) 40-51.
- Parra, L., Báez, M. y Semanate, C. (2022). Política pública histórico legal de las Escuelas Normales en Colombia. El caso de la región Cundiboyacense. Editorial UPTC.
- Tovar, M. y Sarmiento, P. (2011). Diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517.
- UNESCO, (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)



- UNESCO, (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Vallejos, V. y Cortés, L. (2023). Educación inclusiva. Percepción de una comunidad Educativa. *Revista Internacional de Humanidades*, 17(2) 2-11.
- Vélez, G. y Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, (6), 55-65.