

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

LIBIA VÉLEZ LATORRE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. SEMESTRE II - 2013

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

LIBIA VÉLEZ LATORRE

Trabajo de grado para optar al título de

Doctora en Educación

Asesor: PABLO PÁRAMO Ph.D

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. SEMESTRE II - 2013

| 1. Información General | |
|--|--|
| Tipo de documento | Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de Doctora en Educación. |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | La Educación Inclusiva en los Programas de Formación Inicial de Docentes |
| Autor(es) | Vélez Latorre, Libia |
| Director | Páramo Bernal, Pablo |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013, 673p |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Educación Inclusiva, Formación Inicial, Docentes |
| 2. Descripción | |
| <p>La investigación determina los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales que debe tener la formación de docentes en el marco de la educación inclusiva a partir de una investigación documental y del diseño, implementación y evaluación de la propuesta en la formación de estudiantes de licenciatura de la UPN.</p> <p>Metodológicamente la investigación sigue los lineamientos de las estrategias de Investigación Documental e Investigación-Acción en el marco de los planteamientos epistemológicos de la investigación alternativa, mediante una investigación documental de carácter argumentativo y, el diseño, desarrollo y evaluación de un modelo de formación en Educación Inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas. Finalmente se presenta una propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva. Las conclusiones, están referidas a la identificación de los componentes para la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva; al aporte para los lineamientos y orientaciones que sustentan la formulación de políticas públicas sobre educación inclusiva y al aporte a los lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en educación inclusiva que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas, de la UPN y del país.</p> | |
| 3. Fuentes | |
| <p>La educación inclusiva es un asunto de derechos humanos, es también un sistema de valores y creencias, una reivindicación del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación con calidad. Es entendida entonces como la posibilidad de acoger en la Institución Educativa a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y culturales. Parte de la premisa que junto a otros, niños, niñas y jóvenes pueden aprender en un entorno educativo que ofrezca condiciones de</p> | |

accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos. La educación inclusiva se dirige entonces hacia la atención educativa de la diversidad (Vélez 2010, UNESCO 2003, 2005,2009).

La **diversidad** entendida como condición humana, ha facilitado el surgimiento progresivo de grupos minoritarios, de identidades culturales que se han ido ganando un espacio en las sociedades, en su visibilización desde el reconocimiento de y en la diferencia, a partir de la discusión y reflexión sobre la pluralidad humana (género, cultura, lengua, preferencias sexuales, ideológicas, religiosas, entre otras), la alteridad, la otredad donde se comprende al ser humano desde cada una de sus dimensiones, hasta la declaración de que las sociedades son totalmente heterogéneas. El concepto de diversidad propende por la construcción de posturas éticas y políticas, las cuales están fundadas en su reconocimiento y en el trabajo requerido hoy en contra de cualquier forma de negación: marginación, discriminación, exclusión y minusvaloración. La diversidad es, ante todo, un intento por defender y promover la afirmación de las personas, sus particularidades, sus proyectos y sus derechos (Vélez y otros, 2008)

Las **prácticas pedagógicas inclusivas** se refieren a la planeación, desarrollo y evaluación de acciones pedagógicas y estrategias metodológicas que tengan en cuenta para el aprendizaje y la participación, a todos y cada uno de los estudiantes del aula, desde su integralidad como ser humano, sus diferencias y capacidades individuales, buscando la disminución, minimización y abolición de las barreras para el aprendizaje y la participación. Estas deben responder al contexto y a la cultura, dando prioridad a la diferencia, respetando las características, la cultura, la raza, el género de cada estudiante, creando un ambiente favorable para el desarrollo integral de cada uno (Vélez, 2010)

Las **barreras** tienen que ver con cualquier tipo de discriminación y exclusión en términos de oportunidades educativas, educación adecuada a las necesidades y características personales de los estudiantes para el aprendizaje y la participación inclusivos, particularmente de aquellos más vulnerables. Pueden encontrarse en las culturas, prácticas y políticas institucionales, locales y nacionales (Vélez, 2013).

La **actitud** es una predisposición aprendida para actuar en forma favorable o desfavorable con respecto a la elección de un objeto a partir de tres elementos: cognoscitivo, afectivo e incitadores a la acción. El elemento conductual (incitadores a la acción) identifica cómo actúa o actuaría el individuo con relación al entorno. El aspecto afectivo (emocional) es la posición afectiva hacia el entorno; sentimientos, preocupaciones, sensaciones, etc. El cognoscitivo se refiere a conocimientos y sistemas de creencias del individuo acerca de la situación real de su entorno (Fishbein y Ajzen, 1975).

La **formación docente** es entendida como desarrollo profesional tiene lugar a lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo

de su personalidad, por lo que los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesor y atienden tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad del profesor, es decir no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable. Participación, reflexión crítica y compromiso con la tarea educativa constituyen, por tanto elementos esenciales en la formación docente (González y González, 2007). Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. (Ferry, 1997).

4. Contenidos

El documento se presenta en dos partes; la primera constituida por dos capítulos, el primero, aborda los aspectos generales del estudio y los antecedentes de investigación: introducción, justificación, problema y objetivos generales y específicos y el segundo, desarrolla los ejes teóricos de la investigación referidos a la diversidad, la vulnerabilidad, la educación inclusiva, las prácticas pedagógicas inclusivas y la formación inicial de docentes y el perfil docente para la educación inclusiva y, modelos de formación para un docente inclusivo. Así mismo, este capítulo muestra las diferentes características que desde el contexto, los sujetos y los actores dentro de los procesos de la educación especial, la integración escolar y la educación inclusiva, han marcado cambios en la atención educativa a la población con discapacidad, frente a cada uno de estos paradigmas.

La segunda parte integra cuatro capítulos más. El tercero, consideraciones epistemológicas, metodológicas y éticas, expone la perspectiva epistemológica y metodológica de la Investigación Documental e Investigación-Acción desde el concepto de Investigación Alternativa con sus respectivas fases de la investigación y acciones, participantes y técnicas de recolección de la información. El cuarto capítulo recoge la experiencia del pilotaje realizado que pone a prueba el modelo de formación en educación inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas. El quinto capítulo, presenta un apartado cuyo propósito fue identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la Educación Inclusiva como elemento fundamental para la posible implementación del modelo. El sexto capítulo, presenta una propuesta de estructuración y consolidación de un núcleo común sobre formación en Educación Inclusiva para los cuatro programas del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la UPN. La propuesta formaliza el abordaje epistemológico, pedagógico, teórico-didáctico y actitudinal de la educación inclusiva en la formación inicial de docentes de la UPN. Por último, se presentan las conclusiones de la investigación.

5. Metodología

Metodológicamente la investigación se desarrolla siguiendo los lineamientos de las estrategias de Investigación Documental e Investigación-Acción en el marco de los planteamientos epistemológicos de la investigación alternativa (Páramo y Otálvaro, 2006) según los cuales se reconoce la importancia de combinar las técnicas de recolección de información tanto cuantitativa como cualitativa las cuales deben planificarse a partir de la naturaleza del problema que se aborda sin dejar de lado que la interpretación de los hallazgos dependerá en parte de la postura epistemológica del investigador. La investigación está organizada metodológicamente en dos fases; en la primera mediante una investigación documental de carácter argumentativo que da lugar a construir la educación inclusiva a partir de los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales de la propuesta de formación (capítulos I, II). En la segunda fase, se muestran los resultados alcanzados, producto del diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de un modelo de formación en Educación Inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas, con participación de estudiantes de tres licenciaturas de la Facultad de Educación. La segunda fase concluye con una propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva. Esta fase corresponde al desarrollo de los capítulos IV, V y VI.

6. Conclusiones

Las Conclusiones parten de una síntesis de los principios que guiaron el trabajo investigativo y de la revisión documental sobre los ejes teóricos de la investigación llevada a cabo. Luego se presentan las conclusiones referidas: al aporte a los componentes que debe tener la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva; al aporte para los lineamientos y orientaciones que sustentan la formulación de políticas públicas sobre educación inclusiva y, las referidas al aporte a los lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en educación inclusiva que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas, de la UPN y del país.

La educación inclusiva es un tema con una trayectoria corta, cercana a los diez años en Colombia, por lo tanto, esta investigación y sus resultados, hacen parte de los descubrimientos y transformaciones de su reciente aparición y, de lo que significa asumir la educación inclusiva como un proceso en construcción y particularmente como tema en la formación inicial de docentes.

Al llevar a cabo el análisis los programas analíticos de los espacios académicos de cada una de las licenciaturas, se puede concluir a nivel general que en relación al componente epistemológico (socio-culturales, discursivos) de la Educación Inclusiva, ninguna de las cuatro licenciaturas

de la Facultad de Educación (Educación con énfasis en Educación Especial, Educación Infantil, Educación Comunitaria y Psicología y Pedagogía), da cuenta de dicha formación en sus programas analíticos. Entendiendo la epistemología como la base de todos los procesos pedagógicos, sin dicha fundamentación sobre la Educación Inclusiva, es factible que los otros componentes emerjan por las necesidades de los contextos pero no están cimentados explícitamente en los planes de estudio de las licenciaturas.

Si bien es cierto se encuentran en programas analíticos algunos componentes teóricos (políticos, pedagógicos, históricos) para la formación en Educación Inclusiva, estos no están articulados a una formación pensada para dicha educación. Podría decirse que el soporte en las licenciaturas de Educación Infantil, Educación Comunitaria y Psicología y Pedagogía, es insuficiente, en algunos casos dichos componentes no existen, o lo que se plantea como elemento teórico es limitado, o en otros casos es evidente la desactualización en el planteamiento de términos y conceptos. La expresión *Educación Inclusiva* solo aparece en forma explícita en programas analíticos de la licenciatura de Educación con énfasis en Educación Especial. De la misma manera el abordaje pedagógico de la Educación Inclusiva solo está referenciado de forma manifiesta en esta licenciatura.

La mayor debilidad de las licenciaturas en Educación Infantil, Educación Comunitaria y Psicología y Pedagogía, está en el componente didáctico (metodológicos, investigativos, prácticos), el cual no se encuentra en los programas analíticos, lo que hace suponer que tampoco es visible en los contextos investigativos y de praxis/práctica, entornos en los que si la formación en Educación Inclusiva fuera intencional, debería evidenciarse en su componente didáctico. De tal cuenta tanto el rol como el perfil frente a la formación de este componente se consideran mínimos.

En cuanto el componente actitudinal (rol, axiológico, deontológico, pensamiento crítico y reflexivo), en la licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, se encuentran algunos elementos de este. En los programas analíticos revisados de las demás licenciaturas no hay evidencia alguna. Es fundamental reconocer que los docentes en formación son seres integrales con una historia de vida y unas experiencias previas que se ven reflejadas en sus comportamientos, actitudes y valores, por lo que este componente no es responsabilidad única de la formación de las licenciaturas; si no que hace parte fundamental de la estructura del ser humano en corresponsabilidad con la familia y el contexto. Sin embargo, esto no exime la responsabilidad que tienen las licenciaturas en la formación y transformación de las actitudes, en este caso hacia la

educación inclusiva. Por tanto esta serie de aprendizajes, emociones y conductas se encuentran estrechamente relacionadas con los componentes epistemológico, teórico y didáctico, los cuales, no están intencionalmente abordados en la formación.

El concepto de Educación Inclusiva no es un sinónimo posmoderno del concepto de la Educación Especial. La primera tiene que ver con toda la diversidad de estudiantes de la escuela; con el derecho y posibilidades de todos de aprender y participar en esta; con la identificación, caracterización y disminución y abolición de las barreras para aprender y participar; con la transformación de las escuelas y los sistemas educativos en sus dimensiones de culturas, prácticas y políticas y, con un proceso continuo que se construye contextualmente con la participación de toda la comunidad educativa, la sociedad y el Estado, mientras que la Educación Especial, históricamente ha dirigido sus acciones a las personas con discapacidad a lo largo de su ciclo vital, en diferentes contextos de orden familiar, social, educativo y laboral y, en procesos de rehabilitación, educación especial en aulas exclusivas y en instituciones especializadas y más recientemente, en escuelas de educación formal y aulas regulares.

El desafío para la educación superior es ofrecer en la formación inicial de docentes, además de una mirada problematizadora de los nuevos discursos y las prácticas sociales y educativas, cambios curriculares en los programas, en los que la educación inclusiva como núcleo común, aborde componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales que preparen al docente para asumir prácticas inclusivas para la atención a la diversidad. La formación inicial de docentes en educación inclusiva, debe orientarse por componentes teóricos, prácticos, epistemológicos, actitudinales, que posibiliten la adquisición de capacidades por medio de las cuales el docente, desarrolle su práctica profesional en contextos escolares en los que los estudiantes poseen diversidad de características personales, lingüísticas, culturales, sociales, familiares, religiosas, sexuales, étnicas, de capacidades, entre otras.

Esta formación debe fundamentarse en un aprendizaje que integra teoría y práctica, que articula la reflexión y la acción, el conocimiento formal y el teórico y el conocimiento práctico o empírico, y en ellos, la observación, la contrastación, el cuestionamiento, el análisis y la reformulación de propuestas y conocimientos que propicien prácticas docentes enriquecidas por múltiples posibilidades y miradas pedagógicas, por la comprensión de las realidades estudiantes y los contextos complejos y diversos, y que en definitiva, apunten al aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes, propósito de la educación inclusiva.

La educación inclusiva debe ser un tema común y transversal a lo largo

del currículo y los planes de estudio de los docentes en formación inicial. Esta formación deberá considerar: abordaje de la diferencia y la diversidad como conceptos complejos que tienen diferentes perspectivas para ser comprendidos; la reflexión de competencias fundamentales de naturaleza teórica, procedimental y actitudinal y experiencias prácticas desde una perspectiva reflexiva-crítica.

La propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva desarrollada en la presente tesis, se basa en el modelo de formación de unificación, permeable o de fusión de los contenidos, para un docente inclusivo, es decir, donde todos los estudiantes toman un núcleo común que les prepara para enseñar en escuelas formales, regulares, con un enfoque en educación inclusiva.

| | |
|-----------------------|---------------------|
| Elaborado por: | Libia Vélez Latorre |
| Revisado por: | Pablo Páramo |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 20 | 07 | 2013 |
|--|----|----|------|

Agradecimientos

A mi familia por su amor y apoyo en mis proyectos profesionales.

A la Universidad Pedagógica Nacional por otorgarme la comisión de estudios y especialmente al rector Juan Carlos Orozco Cruz quien con su gestión posibilitó el tiempo para culminar este proceso.

A Pablo Páramo, director de tesis, quien creyó en mí y en mi proyecto, me acogió y acompañó en su realización.

A Germán Vargas Guillén por orientar y apoyar las decisiones fundamentales de este proceso.

A Carlos Skliar por acogerme para realizar mi pasantía y posibilitar la lectura de los textos y contextos argentinos.

A mi amiga y colega Fulvia Cedeño Ángel, su espíritu y liderazgo para el impulso y puesta en práctica de la educación inclusiva en Colombia, se constituyeron en mi punto de partida para el planteamiento y realización de esta investigación.

A los estudiantes de las licenciaturas en Educación con énfasis en Educación Especial, en Educación Infantil y en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional que participaron en el pilotaje del modelo de formación inicial desde prácticas pedagógicas inclusivas y guiaron su construcción.

A los docentes y directivas del colegio San Martín de Porres por posibilitarme el espacio para la realización del pilotaje y por aceptar las propuestas para el desarrollo de la educación inclusiva. A Alexandra

Arias, educadora especial que me abrió las puertas y acompañó con calidad humana y profesionalismo para la realización de este proyecto. Y especialmente a los niños y niñas quienes a través de sus voces, rostros, expresiones y acciones, nos mostraron caminos para continuar construyendo en contexto, el significado de la educación y las prácticas pedagógicas inclusivas.

A mis colegas y amigas Yanneth León y Diana Abello por su inestimable apoyo profesional y personal en este proceso.

A María Margarita Ochoa por su calidad humana y compañía asertiva en la realización del pilotaje y por su apoyo en la investigación.

A las profesoras Lady Meléndez, Norelly Soto y Sandra Guido por sus aportes y valoración de la investigación.

Tabla de Contenido

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| | |
| PARTE I | |
| CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES Y ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN | |
| | 10 |
| JUSTIFICACIÓN | 10 |
| DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 18 |
| <i>Antecedentes de la formación de educadores para una educación inclusiva.</i> | 21 |
| <i>Contexto internacional.</i> | 21 |
| DESCRIPCIÓN ESPECIFICA DEL PROBLEMA | 26 |
| OBJETIVOS..... | 26 |
| <i>Objetivo General.</i> | 26 |
| <i>Objetivos Específicos.</i> | 26 |
| | |
| CAPITULO II: EJES TEÓRICOS..... | |
| 28 | |
| LA DIVERSIDAD COMO CONDICIÓN HUMANA | 28 |
| <i>De la homogenización y la diferenciación en el contexto de la globalización.</i> | 29 |
| | 29 |
| DIVERSIDAD COMO CONSTRUCTO SOCIAL..... | 31 |
| EXPRESIONES DE LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO | 34 |
| LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SUS PRINCIPIOS RECTORES..... | 43 |
| <i>Dimensiones de la educación inclusiva.</i> | 45 |
| | |
| FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA | 47 |
| ANTECEDENTES | 47 |
| FORMACIÓN DOCENTE Y FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES | 55 |
| FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ANÁLISIS DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EL APRENDIZAJE, LA PARTICIPACIÓN, LAS BARRERAS Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE. | 60 |
| <i>La Educación inclusiva y las Prácticas Pedagógicas Inclusivas.</i> | 76 |
| ASPECTOS EN LA FORMACIÓN Y EL PERFIL DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | 81 |
| EDUCACIÓN ESPECIAL, INTEGRACIÓN ESCOLAR, EDUCACIÓN INCLUSIVA: CARACTERÍSTICAS ACERCA DEL CONTEXTO, DEL SUJETO Y DE LA RESPONSABILIDAD DE LOS ACTORES. | 92 |
| <i>Educación especial.</i> | 96 |
| <i>Integración escolar.</i> | 128 |
| <i>Educación inclusiva.</i> | 184 |
| | |
| PARTE II | |
| CAPITULO III. CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS Y ÉTICAS..... | |
| 275 | |
| PARTICIPANTES | 281 |
| VALIDACIÓN | 281 |

| | |
|---|------------|
| CONSIDERACIONES ÉTICAS..... | 282 |
| DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO. ESCENARIO/CONTEXTUALIZACIÓN | 282 |
| CAPITULO IV. PILOTAJE DEL MODELO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS..... | 283 |
| METODOLOGÍA | 285 |
| <i>Acciones de coordinación académico-administrativa.</i> | <i>287</i> |
| <i>Grupo Focal Inicial y Grupo Focal Final.</i> | <i>288</i> |
| <i>Entrevistas en profundidad (CMI).....</i> | <i>289</i> |
| <i>Afirmaciones Entrevista CMI.....</i> | <i>290</i> |
| <i>Aplicación.</i> | <i>292</i> |
| <i>Análisis de los resultados.....</i> | <i>294</i> |
| <i>Clasificación libre.....</i> | <i>295</i> |
| <i>Clasificación dirigida</i> | <i>301</i> |
| SEMINARIOS Y ASESORÍAS..... | 303 |
| <i>Acciones Pedagógicas.....</i> | <i>304</i> |
| <i>Análisis.</i> | <i>307</i> |
| <i>Conclusiones finales de las barreras encontradas para el aprendizaje y la participación y las estrategias para su disminución.....</i> | <i>317</i> |
| CAPITULO V. ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES EN FORMACIÓN | 339 |
| ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS..... | 340 |
| <i>Contexto Teórico.....</i> | <i>350</i> |
| <i>Importancia de la evaluación y formación de actitudes positivas hacia la Inclusión.....</i> | <i>350</i> |
| LOS COMPONENTES DE LAS ACTITUDES | 353 |
| <i>Agentes y escenarios educativos.....</i> | <i>354</i> |
| <i>Elementos didácticos.....</i> | <i>354</i> |
| CONTEXTO METODOLÓGICO..... | 356 |
| <i>Método.....</i> | <i>356</i> |
| <i>Participantes</i> | <i>359</i> |
| <i>Procedimiento.....</i> | <i>360</i> |
| <i>Pilotaje.....</i> | <i>361</i> |
| RESULTADOS | 365 |
| <i>Estructura del Inventario</i> | <i>365</i> |
| ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA | 377 |
| CONCLUSIONES..... | 384 |
| CAPITULO VI: PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UPN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA..... | 389 |
| ANTECEDENTES PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA | 394 |
| MARCO NORMATIVO..... | 399 |
| ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS LICENCIATURAS DEL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UPN..... | 402 |
| CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LAS MALLAS CURRICULARES DE LAS LICENCIATURAS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN..... | 406 |
| PROPUESTA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UPN.. | 412 |
| <i>Componentes de la propuesta</i> | <i>413</i> |

| | |
|---|-----|
| <i>Componentes teóricos para la formación en las prácticas pedagógicas inclusivas.</i> | 417 |
| <i>Componentes didácticos: estrategias, recursos, materiales y ambientes de aprendizaje para la formación en las prácticas pedagógicas inclusivas....</i> | 421 |
| <i>Operativización de los espacios académicos de la propuesta.</i> | 437 |
| CONCLUSIONES | 454 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 470 |

Tabla de Ilustraciones

| | Pág |
|---|-----|
| Ilustración 1. Clasificación libre..... | 295 |
| Ilustración 2. Clasificación dirigida..... | 301 |
| Ilustración 3. Gráfico SSA de la faceta “Actitudes” (A) del pilotaje..... | 363 |
| Ilustración 4. Gráfico SSA de la faceta “Agentes y escenarios educativos” (B) del pilotaje..... | 364 |
| Ilustración 5. Gráfico SSA de la faceta “Elementos didácticos” (C) del pilotaje..... | 365 |
| Ilustración 6. Gráfico SSA de la faceta “Actitudes” (A)..... | 369 |
| Ilustración 7. Gráfico SSA de la faceta “Agentes y escenarios educativos” (B). | 372 |
| Ilustración 8. Gráfico SSA de la faceta “Elementos didácticos” (C)..... | 374 |

Tabla de tablas

| | Pág |
|--|-----|
| Tabla No.1. Fases, Instrumentos y Actividades..... | 278 |
| Tabla No. 2. Distribución de los participantes..... | 35 |
| Tabla No. 3. Relación Ítems por facetas..... | 365 |
| Tabla 4. Medias y desviaciones típicas de los componentes por programa..... | 377 |
| Tabla 5. Prueba t entre ciclos de formación..... | 378 |
| Tabla 6. Medias y desviaciones típicas por ítem..... | 380 |
| Tabla No. 7. Objetivos Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, 1990..... | 442 |
| Tabla No. 8. Dimensiones de la Inclusión..... | 469 |
| Tabla No. 9. Estrategias de Apoyo a la Gestión Académica con Enfoque Inclusivo..... | 477 |

Lista de Anexos

Pág

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Visión global del reconocimiento constitucional del derecho a la educación de las personas con discapacidad en Latinoamérica y el caribe | 518 |
| Anexo B. Transformaciones en la atención educativa a la diversidad . | 521 |
| Anexo C. Las prácticas pedagógicas en las licenciaturas de educación especial, educación infantil y psicología y pedagogía..... | 532 |
| Anexo D. Contextualización de la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres | 536 |
| Anexo E. Guía Grupo Focal..... | 541 |
| Anexo F. Guía Grupo Focal Final | 542 |
| Anexo G. Formato para la recolección de la información de la entrevista CMI | 544 |
| Anexo H. Guía de caracterización de procesos de aprendizaje..... | 548 |
| Anexo I. Planeación y Diario Pedagógico | 557 |
| Anexo J. Informe pedagógico | 561 |
| Anexo K. Evaluación Docente Titular..... | 563 |
| Anexo L. Evaluación Docente Asesora..... | 565 |
| Anexo M. Matriz Barreras para el Aprendizaje y Participación/ Estrategias para disminuir las Barreras de Aprendizaje y Participación/ Transformaciones evidenciadas a partir de las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación de la U.P.N en la I.E San Martín de Porres. | 568 |
| Anexo N. Informes Pedagógicos de las prácticas inclusivas. | 577 |
| Anexo O. Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación | 594 |
| Anexo P. Matriz de Categorías Base y Emergentes de la Recolección de Datos | 597 |
| Anexo Q. Frase mapa..... | 600 |
| Anexo R. Validación de los ítems del instrumento Actitudes Hacia La Educación Inclusiva En Docentes En Formación..... | 603 |
| Anexo S. Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación | 607 |
| Anexo T. ANOVA entre Licenciaturas..... | 611 |
| Anexo U. Directrices Internacionales de la Educación Inclusiva..... | 613 |
| Anexo V. Relación Categorías y Sub-categorías con espacios académicos de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial.... | 617 |
| Anexo W. Mallas Curriculares..... | 657 |

RESUMEN

La investigación determina los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales que debe tener la formación de docentes en el marco de la educación inclusiva a partir de una investigación documental y del diseño, implementación y evaluación de la propuesta en la formación de estudiantes de licenciatura de la Facultad de Educación de la UPN.

Metodológicamente la investigación sigue los lineamientos de las estrategias de Investigación Documental e Investigación-Acción en el marco de los planteamientos epistemológicos de la investigación alternativa, mediante una investigación documental de carácter argumentativo y, el diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de un modelo de formación en Educación Inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas. Finalmente se presenta una propuesta para la formación de docentes de la Facultad de Educación de la UPN en educación inclusiva. Las conclusiones, están referidas a la identificación de los componentes para la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva; al aporte para los lineamientos y orientaciones que sustentan la formulación de políticas públicas sobre educación inclusiva y al aporte a los lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en educación inclusiva que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas, de la UPN y del país.

El documento se presenta en dos partes; la primera constituida por dos capítulos, el primero, aborda los aspectos generales del estudio y los antecedentes de investigación: introducción, justificación, problema y objetivos generales y específicos y el segundo, desarrolla los ejes teóricos de la investigación referidos a la diversidad, la vulnerabilidad, la educación inclusiva, las prácticas pedagógicas inclusivas y la formación inicial de docentes y el

perfil docente para la educación inclusiva y, modelos de formación para un docente inclusivo. Así mismo, este capítulo muestra las diferentes características que desde el contexto, los sujetos y los actores dentro de los procesos de la educación especial, la integración escolar y la educación inclusiva, han marcado cambios en la atención educativa a la población con discapacidad, frente a cada uno de estos paradigmas.

La segunda parte integra cuatro capítulos más. El tercero, consideraciones epistemológicas, metodológicas y éticas, expone la perspectiva epistemológica y metodológica de la Investigación Documental e Investigación-Acción desde el concepto de Investigación Alternativa con sus respectivas fases de la investigación y acciones, participantes y técnicas de recolección de la información. El cuarto capítulo recoge la experiencia del pilotaje realizado que pone a prueba el modelo de formación en educación inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas. El quinto capítulo, presenta un estudio cuyo propósito fue identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la Educación Inclusiva como elemento fundamental para la posible implementación del modelo. El sexto capítulo, presenta una propuesta de estructuración y consolidación de un núcleo común sobre formación en Educación Inclusiva para los cuatro programas del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la UPN. La propuesta formaliza el abordaje epistemológico, pedagógico, teórico-didáctico y actitudinal de la educación inclusiva en la formación inicial de docentes de la UPN. Por último, se presentan las conclusiones de la investigación.

Palabras claves: Educación Inclusiva, Formación Inicial, Docente

**Título: La educación inclusiva en los programas de formación
inicial de docentes**

Introducción

“La utopía nace de la capacidad humana de soñar mundos distintos y mejores, de idear metas, caminos..., como el de una educación y una sociedad inclusiva, que deben ir de la mano”.

Gerardo Echeita Sarrionandia, 2011.

La presente tesis doctoral se ubica dentro de los planteamientos de la educación formal tanto en el aspecto de la formación inicial de docentes como en el desarrollo de procesos de educación inclusiva en el marco de la escuela, de la institución educativa. Reconoce la diversidad como condición humana que debe expresarse en las distintas esferas de la sociedad y con mayor razón en el espacio de la escuela. Resalta al docente como facilitador de la educación inclusiva desde la comprensión y respeto de la diversidad y capacidades humanas individuales, hasta las prácticas inclusivas en el aula de clase. Y principalmente, ubica la educación inclusiva como un nuevo concepto, particularmente de las relaciones de los docentes con los estudiantes, como expresión de la cultura, las prácticas y las políticas de la institución educativa.

El propósito de la investigación fue determinar los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales que debe tener la formación de docentes en el marco de la educación inclusiva a partir de

una investigación documental y del diseño, implementación y evaluación de la propuesta en la formación de estudiantes de licenciatura de la UPN.

Metodológicamente la investigación se desarrolla siguiendo los lineamientos de las estrategias de Investigación Documental e Investigación-Acción en el marco de los planteamientos epistemológicos de la investigación alternativa (Páramo & Otálvaro, 2006) según los cuales se reconoce la importancia de combinar las técnicas de recolección de información tanto cuantitativa como cualitativa las cuales deben planificarse a partir de la naturaleza del problema que se aborda sin dejar de lado que la interpretación de los hallazgos dependerá en parte de la postura epistemológica del investigador.

La investigación está organizada metodológicamente en dos fases; en la primera mediante una investigación documental de carácter argumentativo que da lugar a construir la educación inclusiva a partir de los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales de la propuesta de formación. Esta fase queda desarrollada en el capítulo II. En la segunda fase, se muestran los resultados alcanzados, producto del diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de un modelo de formación en Educación Inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas, con participación de estudiantes de tres licenciaturas de la Facultad de Educación. La segunda fase concluye con una propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva. Esta fase corresponde al desarrollo de los capítulos IV, V y VI.

Los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales de la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva, se desarrollan a lo largo de la tesis y se concretan en la “Propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en

educación inclusiva”, a partir del planteamiento de un núcleo común de formación y de su operativización en espacios académicos formales.

Los resultados arrojados por el “Pilotaje del modelo de formación inicial en Educación Inclusiva, desde prácticas pedagógicas inclusivas” y la “Propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva”, se convierten en insumos a considerar en las actuales reflexiones, investigaciones y propuestas para la formación inicial de los docentes en Colombia en el marco de la educación inclusiva, principalmente en planes de estudio, modelos de formación, perspectivas, perfil, prácticas.

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia) articulada al grupo de investigación Pedagogía Urbana y Ambiental del Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades Pedagógica Nacional, Distrital y del Valle y con la participación de docentes en formación de la facultad de educación de la UPN que se encontraban realizando sus prácticas pedagógicas.

En cuanto al impacto educativo de la investigación, se fortalece la formación inicial de docentes enriqueciendo las prácticas pedagógicas en educación inclusiva de los planes de formación en los diferentes programas de licenciatura de la UPN, Así mismo, la investigación lleva a proponer lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en el marco de la educación inclusiva en el país. Con relación al impacto social, se pretende que la investigación impulse docentes promotores de la educación inclusiva en sus desempeños profesionales, respetuosos y comprensivos de la diversidad y las capacidades humanas individuales, así como de las posibilidades de aprendizaje y participación de todos sus estudiantes en el contexto de la escuela.

El documento se presenta en dos partes; **la primera parte** constituida por dos capítulos, *el primero*, **Aspectos generales y Antecedentes de Investigación**, aborda los antecedentes de investigación: introducción, justificación, problema y objetivos generales y específicos y *el segundo*, **Ejes Teóricos**, realiza la aproximación inicial a los ejes que le dan el soporte teórico a la investigación, los cuales se van desarrollando ampliamente en los capítulos subsiguientes. Estos son: la diversidad, la vulnerabilidad, la educación inclusiva, las prácticas pedagógicas inclusivas. Además los temas formación docente y formación inicial de docentes; la relación entre formación inicial de docentes y educación inclusiva; formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas a partir del análisis de: la educación inclusiva, el aprendizaje, la participación, las barreras y las prácticas inclusivas; el perfil docente para la educación inclusiva y, modelos de formación para un docente inclusivo. La formación de educadores para una educación inclusiva se presenta desde los contextos internacional, nacional y de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN-. Así mismo, este capítulo muestra las diferentes características que desde el contexto, los sujetos y los actores dentro de los procesos de la educación especial, la integración escolar y la educación inclusiva, han marcado cambios en la atención educativa a la población con discapacidad, frente a cada uno de estos paradigmas.

La **segunda parte** integra cuatro capítulos más. *El tercero*, **Consideraciones epistemológicas, metodológicas y éticas**, expone la perspectiva epistemológica y metodológica de la Investigación Documental e Investigación-Acción desde el concepto de Investigación Alternativa con sus respectivas fases de la investigación y acciones, participantes y técnicas de recolección de la información. *El cuarto* capítulo, **Pilotaje del modelo de formación en Educación Inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas**, recoge la experiencia del pilotaje realizado que pone a prueba el modelo de formación en educación inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas, valiéndose de una estrategia de investigación

acción que incluye: el pilotaje del modelo con los siguientes momentos y procesos: acciones de coordinación académico-administrativa; grupos Focales (Inicial y Final) y Entrevistas en profundidad (CMI); seminarios y asesorías; acciones pedagógicas y análisis del pilotaje. El *quinto* capítulo, **Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación**, presenta un apartado cuyo propósito fue identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la Educación Inclusiva como elemento fundamental para la posible implementación del modelo. El *sexto* capítulo, **Propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva**, presenta una propuesta de estructuración y consolidación de un núcleo común sobre formación en Educación Inclusiva para los cuatro programas del Departamento de Psicopedagogía (Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, Formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas a partir del análisis de: la Educación Inclusiva, el aprendizaje, la participación, las barreras y las prácticas inclusivas en la formación docente, en Educación Infantil, Formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas a partir del análisis de: la Educación Inclusiva, el aprendizaje, la participación, las barreras y las prácticas inclusivas en la formación docente, en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos y Formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas a partir del análisis de: la Educación Inclusiva, el aprendizaje, la participación, las barreras y las prácticas inclusivas en la formación docente, en Psicología y Pedagogía) de la Facultad de Educación de la UPN. La propuesta formaliza el abordaje epistemológico, pedagógico, teórico-didáctico y actitudinal de la educación inclusiva en la formación inicial de docentes de la UPN.

Las **Conclusiones** parten de una síntesis de los principios que guiaron el trabajo investigativo y de la revisión documental sobre los ejes teóricos de la investigación llevada a cabo. Luego se presentan las conclusiones referidas: al aporte a los componentes que debe tener la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva; al aporte

para los lineamientos y orientaciones que sustentan la formulación de políticas públicas sobre educación inclusiva y, las referidas al aporte a los lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en educación inclusiva que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas, de la UPN y del país.

PARTE I

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES Y ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Justificación

En Colombia el primer referente de la educación o pedagogía de anormales es el cambio de modelo registrado en 1920 en la Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José (Bello, Antioquia) de corrección punitiva a modelo referenciado en las conceptualizaciones sobre educación de anormales de Europa y Estados Unidos (Yarza & Rodríguez, 2007; p.84 y 88). El surgimiento de la educación especial se asume como un hecho positivo porque significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, lo cual generó: profesorado preparado, programas especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos y las instituciones especiales.

Pero el sistema de educación especial fue cuestionado en la medida en que las instituciones recibían todos los alumnos que el sistema regular rechazaba. La intolerancia de estas hacia la diferencia y presencia de dificultades como problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, inadaptación social y otros problemas, hicieron que estos estudiantes fueran concentrados en los centros especiales.

Por su parte, la integración escolar, proceso educativo que surge en Colombia en la década de los 90, se orientó a la escolarización en el sistema regular de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Para el logro de este propósito, se da la unión del sistema educativo de la educación especial al sistema

de la educación regular. A través de la normalización de servicios, el currículo general personalizado y las adaptaciones curriculares, las instituciones educativas regulares brindaron atención educativa a los sujetos con necesidades educativas especiales -NEE-, necesidades que también desde un modelo médico, estaban asociadas a un diagnóstico de discapacidad; por lo tanto las barreras para aprender estaban en el sujeto; es él quien se adaptaba a los procesos de enseñanza y aprendizaje generales de la institución educativa -IE-.

Las implicaciones educativas tuvieron relación con la concepción del estudiante como aquel que es de "integración". La responsabilidad del proceso es de los maestros de apoyo y especialistas. En definitiva, la integración escolar presumió un cambio educativo que en muchos de los casos, sólo fue una ubicación física dentro del aula, dentro de la escuela, con efectos negativos en los procesos emocionales, afectivos y en general de desarrollo para los niños con discapacidad. En otros casos fue un proceso exitoso de aprendizaje y desarrollo humano de estudiantes con discapacidad.

La educación inclusiva como ejercicio de los derechos humanos inicia su discurso y construcción en Colombia alrededor de los últimos diez años. En general, surge tras evaluar como deficiente y mejorable la experiencia de la integración escolar en diferentes países. Se concibe como una educación para todos, una educación para la diversidad humana, una educación con calidad que reconoce las posibilidades de aprendizaje, convivencia y participación de todos los estudiantes en la misma comunidad educativa. Hay un solo sistema educativo, así la institución se transforma garantizando la atención educativa a todos y dando respuestas educativas y oportunidades de aprendizaje y participación a través de un currículo flexible y de los apoyos que aumentan la capacidad del entorno para responder a la diversidad.

Desde un modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación están en el entorno, siendo este el responsable de minimizarlas y/o abolirlas. Las dificultades están fundamentalmente en el currículo, no en el estudiante. Las implicaciones educativas tienen que ver con la valoración de la diversidad como condición humana y con la diferencia como un aspecto inherente a todos los seres humanos, por ello, todos los sujetos se entienden como diversos, diferentes. La responsabilidad del proceso educativo es de toda la comunidad educativa. La educación inclusiva supone entonces un cambio social en la manera de concebir las prácticas, las culturas y las políticas educativas y escolares.

En este orden de ideas, es importante recalcar que la educación inclusiva no está reservada solo para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad, sino para todos los niños y jóvenes; desde el principio de una educación con equidad, la educación inclusiva valoriza las capacidades de desarrollo, aprendizaje y participación de todos, es una herramienta para superar la pobreza, disminuir la exclusión escolar, reducir las desigualdades sociales, promover la integración cultural y social. Esta perspectiva también reconoce que los seres humanos están en permanente interacción con contextos que facilitan o ponen barreras actitudinales, culturales, políticas, físicas, técnicas, tecnológicas y de prácticas pedagógicas que promueven o impiden su desarrollo integral.

En síntesis, la educación especial, la integración escolar y la inclusión educativa son procesos que han respondido a momentos históricos de y en la educación. Los procesos de exclusión, discriminación y segregación, de los que han sido objeto los estudiantes con discapacidad y aquellos en diferentes situaciones de vulnerabilidad, por factores como etnia, género, religión, raza, pobreza, entre otras, han

llevado a que sea necesaria la inclusión, como posibilidad concreta de ejercicio de los derechos humanos.

Ahora bien, la educación inclusiva requiere entonces, docentes formados para la atención a la diversidad de estudiantes y para su participación en la transformación que deben realizar las instituciones educativas en su camino hacia la inclusión. En este sentido y en primer lugar, ya en 1994, la Declaración de Salamanca en la que se determinaba que las escuelas debían acoger a todos los niños, concluía:

Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores, tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un número mayor de aptitudes, etc. En las escuelas normales se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudio y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres". Asimismo, "La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje. (Declaración de Salamanca, 1994; p.31).

Los lineamientos para la formación de docentes desde el enfoque de atención a la diversidad MEN (2008) explican: "La atención a la diversidad es un reto educativo que cabe plantearlo como una propuesta de innovación con el objetivo de transformar las concepciones de las Facultades de Educación en el proceso de formación docente, donde el

saber pedagógico tiene un carácter fundante, pero desde este escenario es indispensable la formación de los futuros maestros en el desarrollo humano integral y estrategias para atender la diversidad de sus estudiantes. En esta perspectiva se plantea la necesidad del desarrollo de las capacidades de reflexión y de acción para construir un discurso pedagógico propio que permita tomar decisiones sobre su quehacer y que le brinde a los docentes las herramientas para romper condicionamientos teóricos, empíricos, experienciales y burocráticos que bloquean sus horizontes. Este propósito alude a un docente capaz de imaginar y desarrollar pedagogías alternativas y transformativas, que atiendan y potencien las diferencias de los estudiantes”. (MEN, 2008; p.10).

Por su parte, la UNESCO (2009; p18) plantea los siguientes desafíos en la formulación de políticas de inclusión en la educación acerca de los docentes y la formación de docentes:

1. Los programas de formación de docentes, tanto iniciales como en el servicio, deberían reorientarse y estar armonizados con los planteamientos de la educación inclusiva para proporcionar a los docentes las competencias necesarias con miras a lograr que la diversidad sea beneficiosa en el aula y de conformidad con los programas de estudios reformados.
2. La formación de todos los profesionales de la educación, incluidos los miembros de la comunidad, es clave para prestar apoyo a una escuela inclusiva.

Además, el informe mundial *“Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también”* (Inclusión Internacional e INICO, 2009), confirma que se deben desarrollar acciones de formación y mecanismos de apoyo para equipar a los maestros con las destrezas y las oportunidades de

educar un cuerpo estudiantil cuya diversidad va en aumento. Las esperanzas de reforzar la Educación Inclusiva se cifran fundamentalmente en tal inversión. (2009; p.119). El informe plantea además la necesidad de garantizar un sistema de formación de maestros para la Educación Inclusiva –formación preparatoria y práctica-, en la perspectiva de la planificación, la política y la gestión sólida y eficaz para la Educación Inclusiva (2009; p.144).

La transformación en las concepciones de formación de docentes para la atención a la diversidad, “implica pensar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la recontextualización de la pedagogía y la reconfiguración de la práctica pedagógica, asumiendo la formación desde la articulación de políticas, saberes, didácticas y en herramientas pertinentes y requeridas para la transformación de las prácticas y las instituciones educativas” (MEN, 2008b; p.11).

Siguiendo estos lineamientos, dicha transformación también conlleva orientar estrategias centradas en el cambio de representación social hacia la atención de todos los estudiantes, como hacia la comprensión de la diversidad humana y prácticas para su atención. El ser y el deber ser de la Universidad Pedagógica Nacional, llevan a abordar la complejidad cultural de la nación colombiana, más cuando se trata de una institución cuyo propósito es la *Educación de Educadores* que tienen la responsabilidad de formar a las generaciones de la nación en el respeto por la diferencia.

En este orden de ideas es fundamental mencionar que en Colombia entre los años 2006 y 2010 el MEN lideró con las secretarías de educación de las diferentes entidades territoriales y algunas universidades del país, el Programa de Educación Inclusiva con Calidad (Ministerio de Educación de España, Ministerio de Educación de Colombia

y RIINEE, 2010) dirigido a la construcción de la capacidad de las instituciones educativas para la atención a la diversidad.

A partir de este Programa durante estos años se capacitaron principalmente docentes en ejercicio y docentes directivos de las instituciones educativas oficiales. Igualmente es primordial referirse a que si bien en Colombia se conocen algunas experiencias que se aproximan al tema de formación de docentes en educación inclusiva, estas propuestas tienen sobre todo que ver con espacios académicos optativos o electivos que se incluyen en el plan de estudios o algunas experiencias de prácticas fundamentalmente con poblaciones con discapacidad, como una manera de formalizar el tema de la educación inclusiva; sin embargo no se conocen propuestas formales de formación inicial de maestros en educación inclusiva que determinen los componentes epistemológicos y teóricos-didácticos en el marco de estas discusiones y discursos, por tanto se amerita desarrollar dicho trabajo tanto conceptual como prácticamente.

En conclusión, si bien existe un discurso construido sobre la EI en el país; no se conoce o no se ha desarrollado el discurso para la nación de los docentes que haga viable el planteamiento de la EI como política educativa y estrategia pedagógica. Por ello, en el contexto de la educación inclusiva, una escuela que acoja a todos, una escuela inclusiva, requiere de docentes formados en componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales dentro del marco de la educación inclusiva que puedan revertirse y evidenciarse en aspectos actitudinales para asumir la atención educativa a la diversidad humana con calidad.

Autores como Stainback y Stainback (1999), Alegre (2000), Arnaiz (2003) y Tilston *et al.* (2003), entre otros, coinciden en señalar que uno de los pilares para que la educación inclusiva sea efectiva es la formación de los docentes para atender las características diversas de los

estudiantes pues son ellos los que llevarán a cabo los cambios en las aulas y en las escuelas. En este sentido, educar para la diversidad y para la educación inclusiva, constituye uno de los aspectos clave de la formación inicial de los docentes. Por lo tanto el desarrollo de actitudes positivas entre los futuros docentes hacia la diversidad de estudiantes debe ser una preocupación primordial en todas las instituciones educativas de formación de docentes en el mundo.

Siendo estos elementos significativos del estado de la formación de docentes para atender la diversidad, se justifica entonces desarrollar una propuesta de formación en educación inclusiva en el periodo inicial de la formación de docentes; la cual garantizaría – acorde con la resolución 5443 (MEN, 2010)-, licenciados en educación especial, en educación preescolar, en pedagogía infantil o en educación para la primera infancia (artículo 3, 3.1.) y licenciados en educación básica primaria (artículo 3, 3.2) con formación en componentes epistemológicos y teóricos-didácticos en el reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes y que tendrán resultados en la transformación de las prácticas homogenizantes y en los aspectos actitudinales, cognitivos, emocionales, de acción y axiológicos para ofrecer atención educativa a la diversidad humana a partir de la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas que tengan como finalidad el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, minimizando y aboliendo particularmente las barreras del contexto del aula.

En definitiva, estas prácticas reflejarán la cultura y las políticas inclusivas de la institución educativa, de las escuelas, es decir, siguiendo la propuesta del Índice de Inclusión (UNESCO, 2002; p.19), expresarán la creación de valores inclusivos en la cultura escolar y la concreción de políticas escolares que aseguren que la inclusión sea el centro del desarrollo de la institución educativa, para todos y principalmente para

aquellos que han sido considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados.

Descripción general del problema de investigación

Tradicionalmente los docentes han sido formados para la homogeneidad, desde representaciones de estudiantes que son uniformes en sus maneras de aprender y construir conocimiento. La formación entonces no ha estado basada en la noción de seres humanos heterogéneos, diversos, que tienen sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y, distintos tiempos y modos en su desarrollo; que presentan distintas situaciones y condiciones culturales y que por ello precisan de diferentes formas de enseñanza, diferentes usos de estrategias didácticas, metodológicas. Es el caso de la UPN y en general de las universidades y facultades de educación del país formadoras de docentes, la formación se ha orientado fundamentalmente al desarrollo de su labor desde un paradigma ideológico homogeneizador, que no reconoce la diversidad como condición y valor de los seres humanos, sino como una imposibilidad -unas veces- o una dificultad -en otras ocasiones- para ser, tener, hacer y estar.

Así, en general, los docentes han sido formados para enseñar a estudiantes “normales”, fundamentado el concepto de “normalidad” en una representación cultural del “otro”, en una “norma” construida socialmente que dice cuál es la identidad deseable y aceptable que un sujeto debe tener para hacer parte de una sociedad, una norma que dice que ese otro no es igual a mí, es diferente, distinto, deficiente, malo, negativo, le falta “algo”; es decir, que no es como “debería ser”, que no aprende o que no aprende como “los otros”, que no puede estar con “la mayoría”,

que requiere otro tipo de atención u otro tipo de educación en el mejor de los casos.

Como consecuencia de lo anterior, la preparación de los maestros en Colombia en procesos como el de integración escolar para estudiantes con discapacidad, ha sido valorado como inadecuado e insuficiente en cuanto a los planes de formación universitarios y a las prácticas pedagógicas que se realizan en el contexto de la formación inicial. En el último tiempo con el surgimiento de la educación inclusiva, los docentes en ejercicio han visto aún más insuficiente su propia formación para atender la diversidad de estudiantes en las instituciones educativas y lo que es más delicado y trascendental, gran parte de ellos continúan considerando que la atención a “todos”, que la atención a la “diversidad” no es un asunto que les compete porque no fueron formados para ello, porque fueron formados para una “normalidad” que no acoge la “diversidad”.

De otra parte, es preciso decir que cuando los docentes en ejercicio se disponen desde lo actitudinal, flexibilizan sus concepciones y creencias, se permiten cuestionar su propio quehacer y las maneras de abordarlo, se abren al aprendizaje de cosas nuevas, a las innovaciones educativas, a otros retos y a otra forma de concebir a sus estudiantes, es decir como seres humanos diversos, capaces de desarrollarse integralmente, aprender, participar, relacionarse, hacer parte de una comunidad educativa; muchos de estos docentes logran cambios significativos en ellos y al interior de sus aulas e instituciones educativas.

Si bien en nuestra experiencia hemos podido comprobar lo anteriormente mencionado, no podemos afirmar, que esta situación positiva y propositiva sea generalizada para todos los docentes; por otro lado, se considera y reconoce que es una inversión muy grande y dispendiosa desde el punto de vista de la formación (tiempo, dinero,

energía...) que podría -como los mismos docentes en ejercicio lo afirman y lo demandan permanentemente-, emprenderse en la formación inicial de los docentes de tal forma que los currículos y planes de estudio tuvieran en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa a la diversidad y la educación inclusiva.

Finalmente, aun cuando hay unos precedentes conceptuales por parte de organismos internacionales y del MEN no hay un suficiente esclarecimiento pedagógico ni teórico-didáctico acerca de cómo deben formarse a los docentes dentro de este discurso. Por ello, las facultades de educación no pueden ser ajenas a esta situación y deben tomar medidas en la formación de docentes, concebida como uno de los factores decisivos del sistema educativo y de la sociedad. Es necesario en definitiva, que los docentes estén formados para la atención a diversidad y para la educación inclusiva.

Si bien los principios y objetivos del PEI de la UPN son acordes con la atención a la diversidad, reconocen tanto la ética desde el respeto a la diversidad como el principio de igualdad, en la medida en que se advierte la necesidad que tiene la educación de solventar las desigualdades socioculturales; en general en los planes de estudio la formación docente planteada es para una homogeneidad estudiantil en su forma de aprender y participar en la escuela. Es decir, existe una discrepancia importante entre estos planteamientos y la estructura y componentes de los planes de estudio y espacios académicos de las licenciaturas: la educación inclusiva no es un tema común y transversal a lo largo del currículo y los planes de estudio de los docentes en formación inicial. Las evidencias concretas de este estado, serán abordadas en la investigación.

Con todos estos referentes, puede afirmarse que la formación inicial de los docentes tiene que cambiar, pues solo su evolución e

innovación, posibilitará en buena medida docentes empoderados de las transformaciones que requiere la escuela, hacia renovadas prácticas, políticas y culturas escolares, propias de una institución educativa abierta y respetuosa de la diversidad humana y de las diferencias de todos sus estudiantes.

Antecedentes de la formación de educadores para una educación inclusiva.

Contexto internacional.

Refiriéndose a la formación de docentes para la atención educativa a estudiantes con NEE, en 1978 el informe Warnock (1978; p.2) recomendó en sus prioridades respecto a la formación de maestros, que *“todos los docentes, ya fueran de escuelas ordinarias o especiales, deberían de estar en condiciones de reconocer los signos de una N.E.E. (Necesidad Educativa Especial) y de identificar a los alumnos con estas necesidades”*. Y sigue: *“Esta gran responsabilidad se desarrollará con una actitud positiva y optimista”*. Igualmente se recomendó que todos los cursos de formación del profesorado, incluyendo los de posgrado, tuvieran *“un componente de Educación Especial, que no tenía que suponer un gran número de horas extra, en el currículo de formación del profesorado”*. El informe señaló también: *“los docentes en activo tienen que adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas”*.

En 1994, la Declaración de Salamanca (p.31-32) en la que se determinaba que las escuelas debían acoger a todos los niños, concluía:

Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores, tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades

especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un número mayor de aptitudes, etc. En las escuelas normales se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudio y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres”. Asimismo, “La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje.

Encontramos las siguientes ideas con respecto a la formación de docentes para la atención a la diversidad en España (Alegre de la Rosa, 2000; p. 258):

En relación a la diversidad, el desarrollo profesional se ha venido enfocando en base a programas de formación de tradición más bien académica y práctica, en ocasiones tecnológicas y, escasamente, enfocados desde perspectivas personales y críticas. Consideramos que el contenido de formación en el que deberán estar formados los profesionales para la diversidad, tendrá un equilibrio entre el conocimiento señalado como efectivo por los investigadores expertos en la enseñanza y por las instituciones formativas (lo que es) y el conocimiento que los profesores que actualmente están llevando a la práctica la integración escolar han generado, a partir del análisis reflexivo sobre su práctica, o aquel que ellos consideran les será útil para trabajar en estos contextos (lo creado).

Existe evidencia del creciente compromiso con la Educación Inclusiva de los maestros tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. No obstante, ellos no disponen de la formación técnica, las destrezas, el apoyo en el aula, los materiales didácticos, el liderazgo y las oportunidades de aprendizaje práctico de maestro a maestro que

conducen al buen funcionamiento de las aulas inclusivas. Aquellos profesores que han recibido formación en la Educación Inclusiva y han tomado la iniciativa para convertir sus aulas en entornos de aprendizaje que acogen a todos los niños, vislumbran posibilidades inspiradoras.

Contexto nacional.

En el contexto nacional, el MEN ha generado en los últimos cuatro años, directrices para la atención a la diversidad en el país y desde el marco del programa de “Educación Inclusiva Con Calidad, Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”, desarrolló el taller nacional: *“Reflexión del perfil en la formación de docentes para la atención a la diversidad. Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores”*¹, con el fin de realizar una primera aproximación participativa en la construcción de lineamientos para la formación de docentes, que fortalezcan la atención a la diversidad de la población en el país, desde el enfoque de inclusión. Algunos de los más importantes consensos obtenidos en el nivel nacional (MEN, 2008b, p. 11-12) en relación con las oportunidades y necesidades que ameritan ser reflexionadas en el momento de contextualizar la formación de los docentes, están relacionados con: el requerimiento de currículos pertinentes para la formación docente enfatizando en la comprensión y herramientas para atender a la diversidad y, la revisión de planes de estudio flexibles en la integración de áreas y articulados en ejes temáticos y problémicos, llevados a la práctica a través de proyectos que permitan solucionar o responder a las necesidades sociales y de contexto.

Acerca del contexto de formación (MEN, 2008b, p.10), puede decirse que en Colombia “el campo de formación de docentes es uno de

¹La definición del documento se realizó con ciento sesenta (161) y un participantes de las entidades territoriales, entre decanos, rectores y coordinadores; vinculados a ochenta y un (81) escuelas normales superiores, treinta y seis (36) facultades de educación y veintiocho (28) secretarías de educación.

los que más concentra la discusión ideológica porque se le concibe como uno de los factores decisivos del sistema educativo y aún de la sociedad. En la década de los noventa comienza a entenderse como una formación para la reflexión en y sobre la práctica. La tendencia predominante en las últimas décadas, establece un proceso dinámico que tenga en cuenta las situaciones y necesidades de los contextos, para darle coherencia a las etapas formativas por las que pasan, considerando la práctica de la enseñanza como una acción dinámica y de reconocimiento social de la profesión”

En cuanto a las comprensiones sobre el enfoque de atención educativa a la diversidad, “el docente en la atención a la diversidad emerge como agente cultural de inclusión, generador de cambio, con necesidad de formación académica, científica y cultural; y la institución educativa es el escenario para atender las necesidades particulares de todas las personas y poblaciones, requiriendo acompañamiento y apoyo en su proceso de transformación” (MEN, 2008b; p.8).

Contexto de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN-.

La Universidad Pedagógica Nacional –UPN- en su Proyecto Educativo Institucional (2010, p.14) como institución estatal académica y formadora de formadores, considera el fenómeno de la diversidad, específicamente dentro de sus *principios rectores*:

1. La identidad pedagógica de la Universidad, configurada en torno a su aporte al pensamiento pedagógico, su responsabilidad con la formación de educadores en el país, la pedagogía como campo disciplinar fundante de su quehacer pedagógico, la consolidación, crecimiento y desarrollo de la profesión docente, así como el

fortalecimiento de las instituciones y de las prácticas educativas en las que se fundamenta la cultura.

2. La eticidad y la equidad de las prácticas humanas con fundamento en valores de respeto, justicia y solidaridad que promueven la inclusión de todos y favorezcan la diversidad cultural, con bases del desarrollo nacional y en acuerdo con la carta ética.

Dentro de sus *objetivos* (p.14) se encuentran:

1. Formar y cualificar educadores y demás agentes educativos, como profesionales de la educación para todos los niveles y modalidades educativas, etnias, culturas y poblaciones en condiciones de vulnerabilidad.
2. Generar, desde la educación, una posición crítica frente a los procesos globalizadores y construir alternativas que aporten a las problemáticas sociales, políticas y culturales del país.

Estos principios y objetivos, reconocen tanto la ética desde el respeto a la diversidad como el principio de igualdad, en la medida en que se advierte la necesidad que tiene la educación de solventar las desigualdades socioculturales. El ser y el deber ser de la Universidad llevan a abordar la complejidad cultural de la nación colombiana, más cuando se trata de una institución cuyo propósito es la *Educación de Educadores* que tienen la responsabilidad de formar a las generaciones de la nación en el respeto por la diferencia. Los aspectos anteriormente mencionados, se constituyen en los argumentos que justifican pensar en la formación de docentes para una educación inclusiva en la UPN.

Descripción específica del problema

La formación inicial de docentes en educación inclusiva, debe orientarse entonces, por componentes teóricos, prácticos, epistemológicos y actitudinales, que posibiliten la adquisición de capacidades por medio de las cuales el docente, desarrolle su práctica profesional en contextos escolares en los que los estudiantes poseen diversidad de características personales, lingüísticas, culturales, sociales, familiares, religiosas, sexuales, étnicas, de capacidades, entre otras. A partir de los planteamientos antes enunciados surge el siguiente interrogante:

¿Cuáles son los componentes epistemológicos y teóricos-didácticos y actitudinales necesarios para la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva?

Objetivos

Objetivo General

Determinar los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales que debe tener la formación de docentes en el marco de la educación inclusiva a partir de una investigación documental y del diseño, implementación y evaluación de la propuesta en la formación de estudiantes de licenciatura de la UPN.

Objetivos Específicos

1. Identificar los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales (cognoscitivo, afectivo/emocional e incitadores a la acción/conductual) que deben tener los programas de

formación inicial de docentes en el marco de la educación inclusiva.

2. Aportar a los lineamientos y orientaciones que sustenten la formulación de políticas públicas sobre educación inclusiva.
3. Contribuir a los lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en educación inclusiva que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas, de la UPN y del país.

}

CAPITULO II: EJES TEÓRICOS

Este capítulo consta de dos apartados: *el primero* realiza la aproximación inicial a los ejes que le dan el soporte teórico a la investigación, los que posteriormente se desarrollan más ampliamente en los capítulos subsiguientes del documento. Dichos ejes son:

1. La diversidad como condición humana; de la homogenización y la diferenciación en el contexto de la globalización; diversidad como constructo social; expresiones de la diversidad en el contexto educativo; la vulnerabilidad como condición de riesgo para la exclusión educativa.
2. La educación inclusiva y sus principios rectores; dimensiones de la educación inclusiva.
3. Formación inicial de docentes y educación inclusiva. Formación Docente y Formación Inicial de Docentes. Formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas: análisis desde la educación inclusiva, el aprendizaje, la participación, las barreras y las prácticas inclusivas en la formación docente. La Educación inclusiva y las Prácticas Pedagógicas Inclusivas. Aspectos en la formación y el perfil docente para la educación inclusiva.

El segundo apartado desarrolla la Educación Especial, la Integración Escolar y la Educación Inclusiva, como procesos de visibilización de los sujetos con discapacidad en el campo de la educación en Colombia.

La Diversidad como condición humana

Hablar de diversidad en este momento de la historia es darle una connotación a algo que ha existido desde la aparición del ser humano pero que hasta ahora se le da el atributo y el reconocimiento que debe

ser, en el sentido de la identidad visible de cada sujeto. La diversidad reconoce la particularidad y la generalidad, el reconocimiento y la aceptación de sí mismo y del otro.

En ejercicios de discusión y de reflexión sobre pluralidad humana se ha identificado que las sociedades son totalmente heterogéneas tanto en su interior como al relacionarse con otras. Se presentan diferencias a nivel cultural, de género, de tendencias sexuales, de ideologías políticas y otras tantas que le dan una particularidad a cada sujeto. Así, al reconocer las características propias y hasta innatas de cada individuo se puede empezar a hablar de una alteridad como proceso básico de cada uno como un ser individual pero también como un ser social que convive en un espacio determinado donde la formación personal retroalimenta las dimensiones humanas. Cabe resaltar que al aludir sobre una temática como diversidad o como inclusión no se pretende con ello invisibilizar una o varias particularidades de un sujeto, es decir, no contemplar de alguna manera la discapacidad, o la etnia, o al afro descendiente. Al contrario, la diversidad reconoce la particularidad y la generalidad, no tiene pretensiones egoístas ni totalitaristas; solo se direcciona hacia el reconocimiento y la aceptación del otro.

De la homogenización y la diferenciación en el contexto de la globalización.

En consonancia con el concepto de diversidad, es fundamental contrastar este con lo que en la modernidad se denomina globalización, término que permea una participación plena en igualdad de oportunidades desde las diferentes condiciones humanas. Este proceso incluye la política, la economía, la cultura y por supuesto la educación, desde las diferentes miradas sociales.

“El actual contexto del mundo globalizado, caracterizado por el desarrollo e inserción en la sociedad de los medios masivos de información traspasando fronteras sociales y regionales; la movilidad de la sociedad que migra de los lugares de origen en busca de sueños cada vez menos reales; la masificación del capital que llega a los lugares más recónditos del mundo y la generalización de una forma de ver el mundo, entre otros, ha puesto de manifiesto la paradoja entre la homogenización y la diferenciación. Por un lado, se habla del rompimiento de fronteras en el mundo del mercado, de la posibilidad de que todos los seres humanos puedan entrar en la civilización, pero, por otro, se plantea la diversidad de discursos y de identidades que configuran el mundo” (Vélez et al., 2008; p.4)

La Declaración Universal sobre diversidad cultural en el 2001, proclamó la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad y como factor de desarrollo; los derechos humanos como garantes de la diversidad cultural y los derechos culturales como marco propicio de la diversidad cultural. La diversidad ha sido reconocida entonces por la comunidad internacional.

Se ha facilitado así el surgimiento progresivo de grupos minoritarios, de identidades culturales que se han ido ganando un espacio en las sociedades, en su visibilización desde el reconocimiento de y en la diferencia, a partir de la discusión y reflexión sobre la pluralidad humana (género, cultura, lengua, preferencias sexuales, ideológicas, religiosas, entre otras), la alteridad, la otredad donde se comprende al ser humano desde cada una de sus dimensiones, hasta la declaración de que las sociedades son totalmente heterogéneas.

El término diversidad ha sido empleado en diferentes ámbitos - sociológico, antropológico, filosófico, cultural, educativo- y de diferentes maneras. Como modo de clasificación de diferentes elementos, se habla de diversidad cultural y étnica, diversidad de género, diversidad ideológica

y política, diversidad por condición de discapacidad, diversidad por clase socio-económica, por nacionalidad, por creencias religiosas, por estilos de aprendizaje, entre otros.

Siguiendo a Vélez y cols. (2008):

“aunque al hablar de diversidad muchas veces se recurra a clasificaciones, no por esto diversidad se limita a ellas. Más bien, las diferentes clasificaciones, en muchos casos típicas, son resultado de concepciones que subyacen a ellas y llevan la carga semántica que estas le imponen. Así, por ejemplo, podría hablarse de diversidad cultural como riqueza humana o como amenaza para algún grupo en particular. Si diversidad se entendiera simplemente como una manera de clasificar los objetos, se correría el riesgo de perpetuar concepciones homogeneizantes y de crear con ellas más discriminación o exclusión. Por eso, el problema al hablar de diversidad no es señalar un sistema de clasificaciones de lo humano; aunque en algún momento haya que recurrir a ello, aun sabiendo la complejidad que esto acarrea y el riesgo de resultar insuficiente para dar cuenta de la riqueza humana; sino, más bien, se quiere llegar a los principios que la motivan” (Vélez et al, 2008; p.8)

Desde esta mirada, la diversidad pretende preservar e impulsar el reconocimiento de las personas a partir de la afirmación de sus derechos y singularidades.

Diversidad como constructo social²

Diversidad como perspectiva que se construye socialmente, se encuentra atada a los momentos históricos que conllevan sus propias

²La perspectiva de diversidad que se asume en esta investigación se ha venido construyendo desde la realización del proyecto Institucionalización del Departamento de Educación en y para la Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2005; es una perspectiva desde la cual hacemos lectura de la realidad que se nos presenta en el mundo; que apunta a la relación entre el mundo y nuestra manera de comprenderlo.

contingencias, transformaciones de las relaciones sociales, necesidades y posibilidades; todo ello como formas de comprender las manifestaciones y fenómenos sociales.

Esta mirada, “en principio, conlleva un cambio fundamental en la forma de leer la realidad: el desplazamiento desde la lógica de la homogeneidad hacia la lógica de la heterogeneidad y el pluralismo, a través de la cual se da lectura de la realidad. Este cambio en la forma de comprender el mundo implica, por consiguiente, que la noción misma de diversidad, al no ser construida desde la uniformidad, no se entiende más como diferencias estáticas, sino como múltiples diferenciaciones sociales y culturales, producto de dinámicas histórico-sociales de cruces, encuentros y tensiones.

Como consecuencia, ya no se comprende la realidad como una ejemplificación de *lo mismo*, sino como una construcción posibilitada por las diferencias, en donde ellas son constitutivas de lo real, no accidentales. Así mismo, desde diversidad se comprende que el mundo no es leído desde una sola posición, más bien, que existen diferentes posturas y cosmovisiones y que esto conlleva necesariamente al diálogo entre ellas” (Vélez y otros, 2008, p.8-9)

En este orden de ideas y siguiendo esta misma perspectiva, “necesariamente la comprensión de la complejidad social se establece desde el “ser con”. En efecto, no se comprende el yo personal sin las relaciones que teje con los demás y sin su vivencia en el mundo. El “yo” no se constituye cerrado, tampoco en algún momento se abre a los demás; el “yo” es siempre abierto. En la relación con el otro no sólo me encuentro con él, simultáneamente me reconozco personalmente y en relación. Diversidad significa, entonces, la reconstrucción mutua y en relación del sí mismo, del otro y del nosotros. El otro, en el encuentro, deja de ser un mero objeto de estudio, un “él” en tercera persona (y por

tanto un objeto del cual se habla) y pasa a ser un “tú”: por el encuentro podemos hablar en primera y segunda personas: “yo” y “tú”, y de la relación como un “entre”.

Así, el encuentro se convierte en lugar necesario de construcción, no de negación del otro. El encuentro deja de ser entre dos pares extraños y se convierte en la confluencia de biografías, de identidades multifacéticas y de las posiciones sociales. El otro, en lugar de ser encarnación de la amenaza, de lo que tiene menos valor, se convierte en posibilidad de reconocimiento. Es con el par, en su encuentro, donde se construyen los proyectos colectivos, no en su ausencia.

Diversidad significa, entonces, la reconstrucción mutua y en relación del sí mismo, del otro y del nosotros y obliga a re-significar nociones como etnia, discapacidad, sexualidad, entre otras, no entendidas como nociones independientes, sino, más bien, estableciendo múltiples relaciones entre sí. Por ello, la perspectiva de diversidad está relacionada tanto con la definición de identidades, como con la relación entre sujetos que se reconocen al compartir proyectos, problemáticas, historias, biografías, espacios entre otros” (Vélez et al., 2008; p.9-10).

Siguiendo a estos autores, diversidad, además, propende por la construcción de posturas éticas y políticas, fundadas en el reconocimiento del sujeto y en contra de cualquier forma de negación, como situación social de desventaja que margina, discrimina, excluye o minusvalora:

La **marginación** se refiere a la falta de oportunidades y a la consecuente subordinación social que sufren los individuos o colectivos por causa de la injusticia social. La **discriminación** de género apunta en primer lugar a la subordinación que secularmente han sufrido las mujeres dentro de la cultura patriarcal. Aunque se ha hablado de la revolución de las mujeres y la legislación ha tenido importantes logros, v.gr. en la igualdad ante el trabajo, la población femenina continúa padeciendo

carencias que afectan de modo directo a la familia. Otra vertiente con su propia especificidad radica en la segregación padecida por los homosexuales por causa de su opción sexual. A pesar de la apertura social y los avances normativos. Una tercera forma de negación de la diversidad radica en la **exclusión** que sufren las personas y los grupos por causa de su origen cultural. Una variante del problema lo padecen poblaciones nativas que en el pasado sufrieron procesos de colonización por culturas foráneas. Otra es la vivida por los inmigrantes pobres en países desarrollados los cuales se han desplazado en procura de mejorar su situación social. Asimismo, existen grupos de ciudadanos que por motivo de su etnia o raza son segregados del acceso equitativo a los bienes sociales y culturales. Por último, hablamos de **minusvaloración** para referirnos al desprecio explícito o implícito que recibe una persona por motivo de sus capacidades corporales, cognitivas o emocionales. No en vano, todavía se habla de minusválidos para señalar a quienes presenten alguna situación de discapacidad física o psíquica, y también los popularmente llamados niños genios caerían dentro de esta clasificación, en tanto sus capacidades especiales sean objeto de algún tipo de explotación. (Vélez et al., 2008; p.9-10).

Así, diversidad como constructo social, implica el estudio de las relaciones y tensiones entre desigualdad y diferencia, y entre diversidad e igualdad social, en un marco de posibilidad del ejercicio político que visibilice las desigualdades existentes y tome posturas que conlleven a nuevas formas de equidad e igualdad de oportunidades para todos en todas las estructuras de participación.

Expresiones de la diversidad en el contexto educativo

La diversidad nos sitúa en la comprensión educativa de la pluralidad y la complejidad provocada por aspectos propios de la familia, la escuela, la cultura, la sociedad. En el contexto educativo, la diversidad se entiende como una concepción sobre la variedad humana que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje: género, cultura, tendencias

sexuales, religiosas, lenguas, estilos y ritmos de aprendizaje, condiciones de vulnerabilidad, entre otras, que busca la comprensión del ser humano desde cada una de sus dimensiones en la perspectiva de respuestas educativas y oportunidades de aprendizaje, participación y convivencia para todos y cada uno. La diversidad es, ante todo, un constructo social que parte de la lógica de la heterogeneidad y que busca defender y promover la afirmación de las personas, sus diferencias, sus particularidades, sus proyectos y sus derechos.

Siguiendo a Meléndez (2002), resaltamos las siguientes formas de diversidad:

Diversidad por estilos de conocimiento. Son las formas particulares que cada individuo desarrolla para aprehender y procesar la información que le permite construir su propia visión del mundo.

Diversidad por niveles de aprendizaje. Corresponde a los conocimientos previos, habilidades y destrezas identificadas en cada uno de los estudiantes.

Diversidad según ritmos de aprendizaje. Son los tiempos y los eventos de aprendizaje que son más significativos para cada estudiante.

Diversidad personal o individual. Referidas a las condiciones biológicas de los estudiantes, las que son tenidas en cuenta para la planificación escolar y la organización de los apoyos.

Diversidad cultural. Correspondiente a las particularidades que identifican a los estudiantes como pertenecientes a una comunidad peculiar o multiétnica.

Diversidad social. Relacionada con las distintas organizaciones sociales formales o informales a las que pertenecen los estudiantes y sus familias,

Diversidad ocupacional. Representada en las distintas actividades ocupacionales de la familia y comunidad de los estudiantes.

Diversidad del entorno demográfico. Apunta a la composición poblacional autóctona, así como el origen y punto de encuentro de las diásporas humanas que la complementan.

Diversidad del entorno ecológico. Caracterizada por la biodiversidad y el compromiso con la defensa de la vida del planeta.

Diversidad de género. Manifestada en las diferencias entre el hombre y la mujer y el respeto a las preferencias sexuales.

Retomando a Alegre de la Rosa (2000, p.18-19), destacamos también las siguientes expresiones de la diversidad:

Diversidad de estilos de aprendizaje. Los estudiantes aprenden de formas diferentes. Probablemente entre los estudiantes de un mismo grupo se den formas de pensar y de proceder más o menos inductivas, deductivas creativas, críticas...y que incluso coexistan a diferentes niveles en un mismo estudiante. En cuanto a las relaciones de comunicación, algunos prefieren trabajar en forma individual, otros grupal. Para llevar a cabo actividades de aprendizaje o de evaluación, a algunos estudiantes les es posible desarrollar tareas con base en ciertas pautas, para otros, es preciso el acompañamiento continuo del docente.

Diversidad de capacidades para aprender. Todos los estudiantes no aprenden lo mismo, en los mismos tiempos ni con la misma facilidad, determinadas áreas, materias y tipos de contenidos.

Diversidad de niveles de desarrollo y aprendizajes previos. Los estudiantes presentan diferentes niveles de madurez y aprendizajes previos al enfrentarse con los contenidos.

Diversidad de ritmos. La capacidad de los estudiantes de centrarse en el trabajo y de realizar determinadas tareas no es uniforme. La cantidad y calidad de los contenidos sobre los que se realizan los aprendizajes tampoco es igual.

Diversidad de intereses, motivaciones y expectativas. Los niveles de interés de los estudiantes se presentan con relación a los contenidos de

estudio y los métodos de trabajo. Las expectativas frente a la institución educativa y el proceso formativo varían de unos estudiantes y sus familias a otros.

Diversidad por pertenencia a minorías étnicas. Referida a minorías étnicas que les dan características y NEE que deberán ser tenidas en cuenta.

Diversidad por pertenencia a grupos sociales desfavorecidos o marginales. Referida a estudiantes pobres, emigrantes, discapacitados...

Diversidad por diferentes tipos de escolarización. Se presentan diferencias por estudiantes que no han estado escolarizados o porque su escolarización ha sido tardía o inadecuada.

Estas y otras expresiones de la diversidad humana en el ámbito educativo, legitiman la esencia diversa de la escuela, la confluencia de identidades y diferencias individuales que se complementan y que retan a la escuela a transformarse para acoger a todos los estudiantes en sus posibilidades de aprendizaje y participación.

Se considera importante incluir en este apartado el concepto de ***vulnerabilidad como condición de riesgo para la exclusión educativa*** pues a través de la historia las poblaciones consideraras vulnerables, igualmente han sido excluidas, marginadas, abandonadas, segregadas.., lo que genera una condición de riesgo a los grupos afectados en su bienestar, calidad de vida y posibilidades de inclusión.

Según Cadena (2009), desde una perspectiva biologicista se explica la vulnerabilidad *“en el sentido de ver disminuida la eficacia reproductiva de los seres humanos y demás organismos si no recibe ayuda de los demás miembros del grupo, es una condición que precede, evolutivamente, a los seres humanos”*, surgiendo así la importancia de la bioética como base para determinar si una persona o pueblo es

realmente vulnerado, se debe tener en cuenta el principio de autonomía que subyace a todas las decisiones humanas individuales o colectivas; por lo tanto también se hace fundamental el consentimiento para la ayuda .

Desde la antropología, Feito (2007) demuestra que la “Vulnerabilidad” tiene diversos significados por ser un término tan complejo:

“En primer lugar, se puede aplicar a situaciones muy diversas: “desde la posibilidad de un humano de ser herido hasta la posible intromisión en un sistema informático”. En segundo lugar, y desde el punto de vista antropológico, “... la vulnerabilidad es una característica de lo humano”. En tercer lugar, y debido a la posibilidad de hacer daño, la vulnerabilidad puede tomarse como la “...raíz de los comportamientos morales”, al menos los relacionados con la protección y el cuidado. En cuarto lugar, la vulnerabilidad se está relacionando, cada vez más, con la situación del medio (ambiente, social o algún otro). En este contexto es que se introduce la idea de poblaciones vulnerables, es decir, aquellas que son susceptibles al daño en el medio en el que viven.

La vulnerabilidad no sólo hace referencia a la dimensión biológica sino también a la historia del individuo en relación con otros, al daño derivado de la relación con otros, lo que hemos llamado vulnerabilidad social. (...) si la vulnerabilidad se acepta como “característica humana”, se puede afirmar que ella “...es el origen de la ética, en la medida en que la capacidad de sufrimiento genera un sentimiento de empatía, que es la base de la Regla de Oro, y también una justificación racional para la idea de justicia”. (Feito, 2007; p.7-22)

A partir de una perspectiva de derechos Blacksher & Stone (2004, citados por Ruof, 2004; p.215) reconocen que el término “*poblaciones vulnerables* tiene sus detractores; no obstante, ellos creen que este término captura aspectos significativos de grupos marginalizados que han

sufrido políticas públicas y prácticas injustas.” (...) Al mismo tiempo, Callahan (2004, citado por óp. cit: 416) sustenta que “el ser humano es intrínsecamente vulnerable. Con esto, la autonomía, el valor y la dignidad son posibles, aún en presencia de la vulnerabilidad”. (...) y Sádaba (2004; p.15) indica que la “... dignidad se basa en la consideración de cada uno de los individuos humanos como sujeto de derechos”, así estén en condición de vulnerabilidad.

Vistas estas tres perspectivas en las cuales la definición de vulnerabilidad se torna cada vez más amplia, es necesario establecer las clasificaciones en las que esta se evalúa, para esto se toma el boletín No 34, desarrollado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) de Colombia (s,f:1-5) el cual menciona que existe dos tipos de vulnerabilidad : una descrita como “ *poblaciones en condiciones especiales*” que corresponden a aquellas personas para las cuales la vulnerabilidad es más cercana a la idea de “*debilidad*” o la “*incapacidad para defenderse*” (Dercon 2005; p.3), como ejemplos, el autor menciona la población en situación de desplazamiento forzado por la violencia, los niños en abandono o protección, de acuerdo con la definición del Código del Menor (art. 31), los adultos mayores en condiciones de pobreza y las personas con limitaciones sicomotoras, auditivas y visuales en la misma condición; y una segunda, descrita desde la propuesta de modelos de estimación de la vulnerabilidad asociada al riesgo en tres dimensiones: “*salud, educación y medios de sustento*”.

Y para abordar estas dos situaciones de vulnerabilidad el DNP (s.f.:25) indica que debe partirse del modelo de manejo social del riesgo en Colombia, concebido desde, las políticas, para reducir la exposición a las amenazas, relacionando estas con el incremento de la seguridad mediante más y mejor información, aseguramiento de los medios de sostenimiento e inversiones para garantizar una mayor seguridad en los niveles de vida.

Luego del marco de definiciones acerca de la vulnerabilidad, es necesario establecer su correlación con el término “Vulnerabilidad Social” puesto que este resulta de los impactos provocados por el patrón de desarrollo vigente pero también expresa la incapacidad de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos, ya que desde la constitución de los estados independientes, la pobreza y la mala distribución del ingreso estuvieron presentes en el capitalismo subdesarrollado latinoamericano.

A estos fenómenos se agrega la vulnerabilidad social como rasgo específico de la forma que ha adoptado el capitalismo en los últimos años: economía de libre mercado, abierta al mundo y con “estado mínimo, como ejemplo se muestra la situación de un trabajador urbano al depender predominantemente de los ingresos provenientes del empleo y verse enfrentado a los desafíos de las nuevas instituciones y reglas del juego del patrón de desarrollo vigente, se encuentran más expuesto a la vulnerabilidad social aun cuando no siempre estén bajo la línea de pobreza, a diferencia de un trabajador rural que tiene los mismos ingresos, pero no se considera vulnerado al basar su vida en la agricultura de subsistencia, así este en condición de pobreza”.

Por ello la importancia de correlacionar la “vulnerabilidad” con la “vulnerabilidad social”, ya que la última pretende darle a la primera un piso histórico, político, económico y social, al comprender el impacto transformador provocado por el nuevo patrón de desarrollo en el plano social y para captar esa mayor exposición a riesgos en que se encuentra una gran masa de los habitantes de América Latina.

Definiendo la vulnerabilidad social desde una perspectiva sociológica, Filgueira (2006), la enuncia como:

Una configuración particular, negativa y resultante de la intersección de dos conjuntos: uno, definido a nivel micro, referido a los

activos de los actores, y otro, a nivel macro, relativo a la estructura de oportunidades que ofrecen la sociedad, el mercado laboral y el Estado. Ambos niveles actúan sobre la subjetividad de los sujetos y en las configuraciones individuales de los hogares.

Para concluir, la vulnerabilidad social implica diferentes dimensiones de la vida: el trabajo, el capital humano, el capital físico del sector informal, y las relaciones sociales, las cuales están transversadas por estrategias enfatizadas en políticas y programas de educación para favorecer una mejor calidad de vida y optimizar las implicaciones de aquellas dimensiones.

De lo anterior se plantea que la educación como proceso permanente permea todas las dimensiones y áreas del desarrollo humano, y que en el caso de los grupos vulnerables desde una mirada educativa esta condición se detecta a partir de la identificación de las relaciones entre las características socioculturales de los hogares y los rendimientos académicos de los escolares, esclareciendo que si un sistema educativo no tiene en cuenta las condiciones de sus estudiantes, posiblemente la educación será poco estructurada, ineficiente, baja en calidad, lo que seguramente incrementará las barreras de participación y aprendizaje.

Además de la escuela, la familia también tiene un papel preponderante en la formación, se convierte en optimizador u obstaculizador de los mismos procesos educativos y sociales del sujeto en desarrollo lo que en determinado momento genera vulnerabilidad educativa.

Al respecto, Sabuda (2009) afirma que:

El contexto sociocultural familiar se convierte en uno de los factores principales que incide sobre los rendimientos escolares y la

permanencia en el sistema educativo, condicionando el desarrollo académico de los alumnos, sus expectativas de logro y su calidad de vida. En un entorno negativo, el análisis de los hogares permite inferir la existencia de población en condiciones de vulnerabilidad educativa. (Sabuda, 2009; p.3)

En cuanto al ámbito social como tal (entendido este como ambiente de desarrollo fuera del núcleo familiar), y siguiendo con la idea de la vulnerabilidad desde un marco de inclusión social, una de las concepciones de vulnerabilidad da cuenta que *“es una conceptualización que observa el fenómeno del bienestar social desde una perspectiva intrínsecamente dinámica”* (Castel, 1995; p.27). *“Esta dinámica circunscribe la población en tres grupos diferenciados: como población plenamente incluida, como excluidos o como población vulnerable. Los vulnerables son los sectores pobres que tienen o buscan alternativas de inclusión y los sectores medios empobrecidos que han ido perdiendo canales de inclusión”* (Minujín, 1999; p.57).

Así, la vulnerabilidad desde planteamientos de inclusión educativa y social se plasma en la declaración Universal de los Derechos Humanos (2009) en los artículos No 1 y 2, los cuales aluden a la libertad, dignidad, igualdad, y demás derechos para todos sin la pretensión de exclusión por raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Con relación la formación de docentes en el tema de poblaciones vulnerables, el MEN (2005) menciona aspectos claves para para garantizar la inclusión de dichas poblaciones a los procesos sociales, económicos, educativos, políticos y culturales:

Los docentes son quienes promueven la creatividad en las prácticas pedagógicas, reconocen las condiciones y circunstancias de vida de

cada estudiante e identifican las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales. Son los agentes de la interacción con los estudiantes, las familias, las comunidades y las autoridades educativas. Ese papel de mediación les otorga un lugar significativo en la atención a la población en situación de vulnerabilidad; pero, esto solo será posible con un trabajo articulador entre el sector educativo. (MEN, 2005)

Lo realmente trascendental es involucrar al docente en formación con el medio en el que desarrollará su saber, para que asuma el significado del mismo, su responsabilidad ética y social y genere espacios de desarrollo integral e inclusivo. La formación docente a través de determinadas acciones educativas, debe identificar sobre quién y sobre qué se actúa estableciendo las herramientas pedagógicas a emplear en tales fines.

Concluyendo, se debe dar a la Educación Inclusiva un tratamiento metodológico guiando este hacia la preparación de docentes y personal en general que se responsabilice por establecer las transformaciones necesarias desde lo particular hacia lo colectivo dentro de los ámbitos educativos y sociales; para de este modo fortalecer no solo al estudiante si no al futuro ciudadano inclusivo.

La educación inclusiva y sus principios rectores

La educación inclusiva es, como se hizo ver anteriormente, un asunto de derechos humanos, es también un sistema de valores y creencias, una reivindicación del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación con calidad. Es entendida entonces como la posibilidad de acoger en la Institución Educativa –IE- a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y culturales. Parte de la premisa que junto a otros, niños, niñas y jóvenes

pueden aprender en un entorno educativo que ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos. La educación inclusiva se dirige entonces hacia la atención educativa de la diversidad.

La educación inclusiva es un medio que busca alcanzar una educación para todos con calidad: todos aprenden, todos participan, todos hacen parte de la IE, del aula, todos pueden convivir sana y felizmente. Es la oportunidad de concretar el derecho a la educación donde todos y cada uno de los estudiantes participan desde sus capacidades en las actividades educativas.

La UNESCO en los últimos años, ha venido definiendo y enriqueciendo la inclusión como concepto y proceso. Como concepto, sobresale la perspectiva de una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad y en el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (2005; p.13). Como proceso, dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado, y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. (2005; p.13); y a fortalecer la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos (2009; p.9)

La inclusión está regida por los siguientes ***principios rectores*** (MEN, 2008^a; p.13-14):

Enfoque de derechos: la educación como *derecho humano y bien público* permite a las personas ejercer los otros derechos, por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. Enfatiza en las personas y sus relaciones sociales haciendo equivalente el sujeto social con el sujeto de derechos. El derecho³a la educación se

ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida.

Equiparación de oportunidades: los contextos educativos además de brindar oportunidades de acceso, deben garantizar las condiciones para la participación y proveer a todas las personas experiencias de vida similares que permitan el desarrollo máximo de su potencial.

Solidaridad: Hace énfasis en las relaciones basadas en el reconocimiento recíproco y el apoyo mutuo.

Equidad: Se define como "Dar a cada quien, lo que necesita" y no como erróneamente se plantea de "Dar a todos por igual"; significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos.

Dimensiones de la educación inclusiva.

Siguiendo el Índice (UNESCO, 2002; p.19) la educación inclusiva se plantea desde tres *dimensiones*:

Culturas inclusivas: dimensión relacionada con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todos los estudiantes tengan mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad educativa y que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada

escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Políticas inclusivas: Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la IE, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la IE o de las estructuras administrativas.

Prácticas inclusivas: Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la IE. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la IE. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Formación inicial de docentes⁴ y educación inclusiva

“Si la agenda educativa nacional de cualquier país pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales”.

Marta Infante, 2010

Antecedentes

Con relación a las facultades de educación como las principales instituciones formadoras de docentes en el nivel de la educación superior en Colombia, estas “conocieron una singular eclosión desde los años sesenta del siglo XX, contemporánea al predominio creciente del sector privado sobre el público en la educación superior. En la actualidad, existen 81 facultades de educación, setenta adscritas a ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) que es la instancia que posee respecto a ellas, la mayor fuerza de aglutinamiento para el desarrollo de acciones conjuntas” (OEI y Fundación Saldarriaga Concha, s.f., p.21):

“Los programas de pregrado y postgrado son ofrecidos por 110 instituciones de Educación Superior: 71 universidades, 16 corporaciones universitarias, 14 fundaciones universitarias, 6 institutos, un tecnológico, un politécnico y un conservatorio. De estas instituciones, 68 ofrecen tanto programas de pregrado como de postgrado. El incremento del número de programas en formación docente tiene lugar después de 1996, ya que anteriormente, según datos del Ministerio de Educación Nacional, por esos años escasamente se llegaba a los 400” (s.f., p.22)

⁴ Por formación inicial de docentes se hace referencia a la formación de pre grado en educación superior.

En cuanto al carácter normativo, la formación docente en las facultades de educación, y en general en las instituciones de educación superior que cuentan con unidad académica dedicada a la educación, fue regida por el Decreto 272 de 1998. En septiembre de 2003 el Decreto 2566 derogó el 272 y fundamentó las disposiciones para el funcionamiento y los requisitos de calidad para los programas académicos en educación, definiendo las características específicas de los programas de educación, tanto de pregrado como de postgrado (s.f.; 2003, p.22-23). Luego el decreto 2566, fue derogado por la ley 1265 de 2008 y el decreto 1295 de 2010.

Por otro lado, con relación a la formación para maestros en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación de una cantidad importante de municipios y departamentos del país han puesto en marcha durante los últimos 7-8 años, procesos de formación para maestros en ejercicio, promoviendo el enfoque inclusivo y las herramientas conceptuales y pedagógicas para la atención educativa de poblaciones con discapacidad. Igualmente se han desarrollado procesos de formación de maestros en ejercicio para las poblaciones que el MEN ha denominado *especiales*: aquellas con necesidades educativas especiales en razón a su discapacidad o a su excepcionalidad; la población joven y adulta iletrada, la población de frontera, la población rural dispersa, la población denominada como *étnica* (afrocolombianos e indígenas), y la población afectada por la violencia (personas en situación de desplazamiento y reinsertados de los grupos armados).

Este proceso de promoción y de formación en educación inclusiva ha hecho uso de diferentes estrategias y metodologías de formación, las cuales van desde la formación *in situ* hasta la realización de procesos formativos virtuales, talleres, cursos o, el desarrollo de diplomados o programas de formación permanente de docentes con certificación y reconocimiento para el ascenso en el escalafón de la carrera docente.

En este punto es importante resaltar que entre los años 2006 y 2010 el MEN lideró con las secretarías de educación de las diferentes entidades territoriales y algunas universidades del país, el *Programa de Educación Inclusiva con Calidad*, dirigido a la construcción de la capacidad de las instituciones educativas para la atención a la diversidad. A partir de este Programa durante estos años se capacitaron numerosos docentes en ejercicio y docentes directivos de diferentes instituciones educativas – mayoritariamente oficiales- y regiones del país.

La actual política de educación inclusiva liderada desde hace varios por el MEN, ha tenido importantes efectos en la formación de maestros, particularmente en aquellos que se encuentran ya en el ejercicio de su profesión y que se han visto enfrentados al reto de la atención educativa a la diversidad de estudiantes de sus aulas e instituciones educativas. Podría decirse que muchos de estos docentes han logrado cambios significativos en sus actitudes y prácticas docentes encaminadas hoy día desde un enfoque de educación inclusiva. Si bien la experiencia permite hacer esta afirmación, no se puede aseverar que esta situación positiva y propositiva sea generalizada para todos los docentes que han participado de los distintos programas de formación realizados.

Desde otro punto de vista, se considera y reconoce que es una inversión muy grande y dispendiosa desde el punto de vista de la formación (tiempo, dinero, energía...) que podría -como los mismos docentes en ejercicio lo afirman y lo demandan permanentemente-, emprenderse en la formación inicial de los docentes de tal forma que los currículos y planes de estudio tuvieran en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa a la diversidad y la educación inclusiva. De esta manera y hasta cierto punto, la formación inicial de docentes, podría comprometerse con el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, procedimientos y valores propios de un enfoque de educación inclusiva.

Igualmente es primordial referirse a que si bien en Colombia se conocen algunas experiencias que se aproximan al tema de formación de docentes en educación inclusiva, estas propuestas tienen sobre todo que ver con espacios académicos optativos o electivos que se incluyen en los planes de estudios o algunas experiencias de prácticas fundamentalmente con poblaciones con discapacidad, como una manera de formalizar el tema de la educación inclusiva; sin embargo no se han identificado propuestas en un sentido estrictamente académico-formal de formación inicial de maestros en educación inclusiva que determinen los componentes epistemológicos y teóricos-didácticos en el marco de estas discusiones y discursos.

Finalmente, aun cuando hay unos precedentes conceptuales por parte de organismos internacionales y del MEN, no hay suficiente esclarecimiento pedagógico ni teórico-didáctico acerca de cómo deben formarse en el país a los docentes desde el enfoque de la educación inclusiva.

A continuación se relacionan los estudios y propuestas identificadas en la revisión bibliográfica de la última década, sobre formación inicial de docentes desde el enfoque de educación inclusiva:

El antecedente europeo más importante al que se hace referencia es el proyecto *“Formación del Profesorado para la Inclusión”* realizado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011), entre los años 2009 y 2012, dirigido a revisar proyectos europeos de formación inicial del profesorado en el ámbito de la inclusión, con el objetivo de destacar, fortalecer y promover marcos de referencia, iniciativas y prácticas que sean consideradas coherentes con la meta perseguida. El proyecto se desarrolló a partir de la pregunta: ¿Cómo debe ser la formación inicial del profesorado “ordinario” para que llegue a ser un profesor/a

“inclusivo”? Participaron 55 expertos de 25 países, se recopilaron 29 informes nacionales⁵ sobre la formación inicial del profesorado y se contó con la participación, a través de las visitas de estudio, de más de 450 personas representados todos los sectores y agentes educativos: profesorado, alumnado, familias, técnicos de la administración, asesores psicopedagógicos, entre otros. Como resultado, el proyecto presenta el “Perfil de Competencias” de un profesorado inclusivo, pero no describe cómo tales competencias deberían enseñarse o desarrollarse.

Moliner (2008) respecto a la formación inicial de los maestros sobre inclusión educativa en Canadá, hace referencia la experiencia de dos universidades, la Universidad de Moncton (francófona), en la provincia de New Brunswick y en la Universidad de Prince Edward Island (anglófona), en la provincia del mismo nombre. Desde la primera, la formación de docentes sobre inclusión se desarrolla desde una perspectiva transversal, tratando de imprimir un carácter inclusivo a los módulos que se imparten en los estudios de *Enseñanza primaria*, pero sobre todo desde la formación de maestros en educación que es la formación que obtienen los maestros de método y recursos. La formación incorpora varios módulos sobre la *pedagogía de la inclusión*) y sobre cada uno de los cinco componentes del modelo de inclusión total: normalización, participación en la vida comunitaria, individualización, reconocimiento de la unicidad irremplazable de cada estudiante, acceso a los recursos más favorables para su desarrollo integral. Este modelo se concreta en prácticas pedagógicas denominadas *prácticas actualizantes*, como aquellas capaces de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, articuladas en torno a ocho postulados. Acerca de la segunda universidad, solo hay referencia a que además de la formación

⁵Austria, Bélgica (tanto en las comunidades de habla flamenca y francesa), Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Reino Unido (Inglaterra), Reino Unido (Irlanda del Norte), Reino Unido (Escocia) y Reino Unido (Gales).

de grado y postgrado sobre educación, se imparte un *Certificado en Educación Inclusiva*.

Sánchez (2007), mostró con su *investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales*, que la formación inicial referida a los aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos desde el perfil “para atender a la diversidad” que recibieron 502 estudiantes, aspirantes a profesores de Educación Secundaria a través del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) de la Universidad de Almería (España), entre los años 2005 y 2006, es realmente inexistente, en cuanto a aspectos relativos a formación, a actitudes, a creencias y a ideas.

Sales (2006), describe una propuesta diseñada (no describe su puesta en práctica) en la Universitat Jaume I de Castellón (España), desde las titulaciones de Maestro (Infantil, Primaria, Educación Física y Educación Musical) y en concreto la asignatura de *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*, única troncal para todas las titulaciones que tiene como contenido específico el tratamiento de la diversidad en el contexto escolar. Desde esta asignatura se pretende desarrollar en el estudiantado la capacidad de análisis y atención educativa a las diferencias humanas en el contexto escolar, en un marco comprensivo de la diversidad. Para ello, se introducen en el aula una metodología de carácter eminentemente práctico que desarrolla una serie de actitudes, valores y habilidades en la propia interacción del aula: la cooperación entre iguales estableciendo procesos de comunicación y diálogo para la resolución de conflictos; la reflexión crítica a partir de los recursos educativos empleados (orales, escritos o audiovisuales), diversificando las perspectivas; la responsabilidad del estudiante ante su propio aprendizaje partiendo de sus conocimientos previos y planteando actividades motivadoras y culturalmente significativas, es decir, estrategias todas ellas que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento para propiciar

la innovación pedagógica y la transformación social. El programa plantea un número importante de objetivos y contenidos de carácter procedimental y actitudinal, relacionados con la toma de decisiones, con la reflexión crítica, con la toma de conciencia de las propias creencias y valores, con la inducción teórica del análisis de la práctica, con la búsqueda de nuevas y creativas explicaciones o alternativas educativas, etc.; por lo que se deben tener en cuenta espacios donde el alumnado pueda vivenciar, practicar y aprender estas habilidades y capacidades; espacios destinados al análisis y crítica de textos o películas documentales, al trabajo en grupo, al estudio valorativo de experiencias y situaciones prácticas, al seguimiento tutorial, etc. Las estrategias metodológicas de esta propuesta de formación inicial, con el triple objetivo de tratar como contenido la atención a la diversidad en la escuela, al tiempo que se atiende a la diversidad de los estudiantes de Magisterio y se plantea la innovación didáctica del nuevo perfil del docente en cualquier nivel del sistema educativo: *Lección magistral, Trabajo en grupos cooperativos, Discusión en grupo o debate, Estudio de caso/ Solución de problemas, Juego de rol, Trabajo autónomo, tutorías, Diarios de clase* (p; 7-10)

Jacobo, Louvet y Armenta (2010), proponen un enfoque curricular para diseñar programas educativos para la formación de educadores de migrantes. El programa tuvo como motivación principal mejorar la atención educativa de los niños y niñas migrantes de familias mexicanas que viajan del sur del país hacia los campamentos agrícolas del noroeste de México en busca de trabajo y mejores condiciones de vida. Uno de los fundamentos de la caracterización del enfoque curricular es la experiencia de inmersión sociocultural en una comunidad de origen de los jornaleros agrícolas de la mixteca alta, realizada por un grupo de educadores de migrantes sinaloenses.

Los resultados de la experiencia sugieren que el diseño de los programas educativos para formar educadores de migrantes ha de

responder a un enfoque de carácter sistémico, transcultural, intercultural, humanista y situado en el lugar de trabajo. Los programas de formación inicial y los de desarrollo profesional deben responder a una **visión sistémica** (para aprender a conocer es necesario saber que todo está enlazado: comunidad de aprendizaje integrada con diversos agentes educativos –padres, profesores, alumnos, gobierno, sociedad civil, ONG´s.); **transcultural** (para aprender a conocer se necesita saber que la identidad propia es compleja, policontextural y que es una emergencia sistémica de la interacción de la cultura con el espacio-movimiento-tiempo-distancia: aseguramiento de la capacidad de los educadores para comprender el viaje de la cultura y la flexibilidad humana para generar nuevas realidades culturales); **intercultural** (para aprender a ser y a aprender a vivir junto con los demás: requiere el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, entendida ésta en los términos de las inteligencias múltiples de H. Gardner, y con ello la capacidad para reflexionar sobre sí mismo y sobre la identidad propia. Aprender a convivir, en cambio, supone el desarrollo de la inteligencia interpersonal y con ello las habilidades sociales que favorezcan el diálogo, la ayuda mutua, la solidaridad, y todos aquellos valores que hacen posible el aprendizaje de la cooperación); **humanista** (para aprender a comprender es necesario viajar a donde el otro para saber lo que piensa y siente: Las relaciones pedagógicas se humanizan cuando se comprende al otro, condición que se logra si el educador establece empatía emocional y cognitiva con los niños y niñas migrantes. No se trata de un logro socioafectivo espontáneo, ni de algo que ocurra de la noche a la mañana. Tiene una base material y resulta de la interacción humana intencionada. El carácter itinerante de la formación de los profesores de migrantes orienta a que el diseño curricular de los programas educativos incluya la experiencia psicológica de la migración en una comunidad de origen de la población infantil a quien ofrece su servicio educativo y sugiere, al mismo tiempo, que se realice una inmersión sociocultural en

ella. Hacer eso es importante. Se ha probado que cuando se tienen esos dos tipos de experiencias se favorece el desarrollo de la empatía emocional y también la cognitiva) y **situada en los contextos de trabajo** (para aprender a hacer y para adquirir y desarrollar las competencias profesionales que aseguren un desempeño exitoso: Situar la formación profesional en contexto permite conocer la trama de relaciones reales que establecen los diferentes agentes educativos, en la que los aprendices de maestros se socializan en la cultura práctica, técnica y social de la profesión) (p. 55-60)

Formación Docente y Formación Inicial de Docentes

“Se enseña y se aprende integralmente. La docencia no se aprende, se comprende. Se puede aprender su teoría y su técnica, pero enseñar es algo superior”.

Roberto Magni Silvano

Para abordar y precisar el término “Formación Docente”, se retoman las palabras de Ferry acerca de la definición de la formación como “... algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma. (...) (...) la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición” (Ferry, 1997; p.96).

El mismo autor citado por Pappalettera, N. B. y Kepic, A. (2005), afirma que el individuo se forma, que es él quien encuentra su forma

gracias a las mediaciones. Estas últimas pueden ser variadas y diversas. Los formadores, mediadores humanos, intervienen tanto como las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros. Es así que los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación.

El proceso de formación docente entendido como desarrollo profesional tiene lugar a lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad, por lo que los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesor y atienden tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad del profesor, es decir no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable. *Participación, reflexión crítica y compromiso con la tarea educativa* constituyen, por tanto elementos esenciales en la formación docente. (González y González, 2007; p.3)

En esta dirección, Moral (1997) citado por Moral (2000) propone una serie de principios de formación del profesorado conectados con la idea del papel activo y reflexivo del aprendiz en su proceso de formación: Principio de unión entre la teoría y la práctica; de promoción de una toma de decisiones deliberativa; de dominio de fundamentos básicos de investigación; de desarrollo de habilidades de resolución de problemas; de promoción de un pensamiento crítico.

La formación docente pensada desde una perspectiva reflexiva-crítica, de acuerdo con Imbernón (1999) “se orientará hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, (...), decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos tanto (...) sociales como educativos”. Siguiendo con el autor, la

reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, les permitirá examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes (p.5).

Igualmente, la reflexión permitirá que el sujeto, formador o formado, vuelva sobre sí mismo realizando un balance reflexivo, pensando en sus acciones, sobre su significación, sobre aciertos y fracasos, deseos, angustias y temores. Sólo hay formación cuando hay un tiempo y un espacio para el trabajo de reflexión sobre sí mismo. El sujeto representa la realidad, es decir plantea otra vez la realidad, elabora imágenes y símbolos. Esta reflexión genera un espacio transicional, en otro tiempo y lugar en el cual uno representa y se representa el rol docente que luego desempeñará (Basterrechea, 2013)

Al plantear la formación inicial desde un enfoque crítico y reflexivo:

“la intención formativa consiste en capacitar para tomar decisiones autónomas, actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas que son inherentes a la práctica educativa de enseñar. Se trata de formar desde la Universidad al profesorado como profesionales que sean tolerantes, flexibles y capaces de enfrentarse a los retos de una educación pluralista desde el contexto de la escuela como institución democrática y participativa” (Sales, 2006; p.6)

Según Tallafero (2006), los estudiantes al desplazarse por el componente de prácticas profesionales, tienen la posibilidad de abordar teoría y práctica para nutrir la una de la otra y en ese intercambio entender desde la reflexión, el carácter transformador y transformable del proceso educativo.

El conocimiento docente de acuerdo con Moral (2000), se diferencia en conocimiento declarativo o conceptual, definido como la serie de conceptos, teorías e ideas que el estudiante tiene

conscientemente almacenadas en la memoria y, el conocimiento procesual-procedimental referido a la planificación, organización, dirección y coordinación de la enseñanza, toma de decisiones, resolución de problemas, entre otros, que se adquieren con la práctica.

Por medio del conocimiento procedimental, los docentes en formación inicial desarrollan la capacidad de un pensamiento reflexivo y una comprensión de los contextos en los que realiza sus prácticas, en espacios en los que expresan sus conocimientos y experiencias, problematizan y analizan sus prácticas, partiendo de su conocimiento declarativo, es decir, desde sus ideas y conceptos, además desde los valores, actitudes, características personales como sujeto histórico que posee saberes, modos de ser, pensar y estar en el mundo, así como una concepción de la educación y de la vida. En este sentido, podría decirse que la práctica misma está cruzada de teoría que de manera implícita orienta las prácticas docentes:

“Los estudiantes que toman una postura reflexiva frente a los contenidos y a las experiencias que les brindan sus prácticas profesionales, se hacen conscientes de las modificaciones que se van dando en sus concepciones y en su forma de actuar frente al hecho educativo. Igualmente, conciencian cómo se perciben a sí mismos como parte de ese hecho. Así mismo, advierten que la educación es un constante acontecer que, no obstante estar determinado por los lineamientos y propósitos del sistema educativo, puede sufrir transformaciones en virtud de las decisiones y acciones que el colectivo vaya tomando, a partir de la reflexión que cada quien haga de su propio quehacer docente” (Tallafero, 2006; p. 271)

...La función del pensamiento reflexivo, consiste en transformar una situación que es experimentada como oscura y conflictiva en una situación clara y coherente, utilizando procesos que implican los siguientes pasos: comprender el problema, idear un plan o estrategia, ejecutar el plan para resolver el problema, y verificar los resultados

comprobando la utilidad del plan para la solución del problema. (Moral, 2000; p. 181)

Acerca de los currículos y programas de formación inicial de docentes, Tallafero (2006), propone que estos:

“deben contemplar unas Prácticas Profesionales concebidas como un eje que atraviese transversalmente toda la formación profesional, constituyéndose en el elemento que articule el saber teórico con el saber práctico. Un componente de prácticas profesionales que sea el eje estructurador del currículum y les permita a los alumnos reflexionar desde sus prácticas reales de aula al participar en la realidad educativa. Crear espacios que propicien la reflexión en medio de una enseñanza reflexiva. Maestros, profesores y estudiantes estamos llamados a ser reflexivos, y es que la reflexión desde la práctica es fundamentalmente una forma de ser. (Tallarefo, 2006; p.271).

Sales (2010) expone que la estrategia que corresponde perfectamente con el perfil de profesorado investigador de su propia práctica, es la investigación-acción. A través de la investigación y la reflexión racional de la propia praxis, el profesorado puede conocer las dimensiones que se encuentran implicadas, a veces de manera inconsciente, en la dinámica del aula y en la cultura escolar. La investigación-acción en la formación del profesorado se centra sobre todo en lo centro y la aula como medio social y culturalmente organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso. La relación entre formación e investigación-acción provoca: Desarrollo de estrategias y métodos de actuación, descubrimiento de espacios de desarrollo social, facilitación de dinámicas de trabajo para grupos sociales, promoción de técnicas de análisis de la realidad, visión global como investigación cualitativa de la teoría en relación con la práctica, apuesta por una investigación abierta, participativa y democrática. (p. 9)

“Teoría y práctica, forman los constitutivos esenciales de la formación docente”

Roberto Magni Silvano

Formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas: análisis desde la educación inclusiva, el aprendizaje, la participación, las barreras y las prácticas inclusivas en la formación docente.

“Se dice que no hay calidad sin inclusión, pues una educación que no es para todos no puede llamarse de calidad. Ambos términos son antológicamente dependientes”.

Mariano Narodowski. 2008.

La **educación inclusiva** es un concepto multidimensional aplicable desde la educación infantil a los estudios universitarios. Se refiere a todos los niños y niñas tanto como a los adultos y lo que busca es incrementar significativamente la plena participación de todos los individuos en las oportunidades de aprendizaje que su contexto puede ofrecerles. Echeita (2012^a; p.6).

Al concebir la educación inclusiva como una educación para todos, como una cuestión de derecho y un aspecto fundamental para el desarrollo de las personas y de la sociedad, se asume también como un proceso de humanización que entraña respeto, cooperación y convivencia, en el que juntos se construyen oportunidades de aprendizaje y participación para todos. Para las instituciones educativas, significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y particulares que presentan los estudiantes, lo cual requiere revisar la formación de los docentes como líderes del proceso educativo.

De acuerdo con la UNESCO, la inclusión tiene que ver con el acceso a la educación de manera que no exista discriminación o exclusión por cualquier individuo o grupo dentro o fuera del sistema escolar. (2005; p.27). Así, la inclusión es vista como un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de exclusión dentro y desde la educación. (2005; p.13).

Como un ejercicio del derecho humano a la educación y en ella, al aprendizaje, la participación y la convivencia, se entiende la educación inclusiva en la perspectiva de la reivindicación de derechos para cada ser humano dentro de una comunidad educativa que promueva sus posibilidades de desarrollo, sus posibilidades de ser, hacer y estar desde el respeto por la diferencia y la concepción de la diversidad como condición inherente a los seres humanos.

La inclusión educativa explica Echeita (2008), debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas. También podría decirse que es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos [...] (p.3)

Aludir al **aprendizaje inclusivo** “se refiere a la posibilidad de que los estudiantes en el contexto del currículo común de su institución educativa -es decir de un currículo flexible-, tengan las oportunidades de aprender en grupo como la mejor forma de que todos se beneficien, de acuerdo a sus capacidades, motivaciones e intereses. Así, la flexibilidad curricular permite a la institución educativa crear oportunidades para que todos sus estudiantes aprendan a través de acciones educativas que respondan a la diversidad. La premisa es: Todos los estudiantes aprenden y todos de diferentes maneras, tienen éxito” (Vélez, 2010a).

Aprender según Pérez, A. (2010), supone reconstruir (Pérez, 1998), reestructurar (Pozo, 2006), redescubrir (Karmilov-Smith, 1992) de una manera consciente y sistemática el entramado de representaciones o significados que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal, a propósito de sus interacciones en los escenarios cotidianos. Aprender supone incrementar y repensar los saberes que surgen de la experiencia vivida y pensada de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos saberes. Los estudiantes construyen conocimiento interpretando, analizando y evaluando, al tiempo que intervienen, no simplemente recitando información (Daniels y Bizar, 2005). (p. 43)

Parece por tanto evidente que, si de lo que se trata es de formar las competencias y cualidades humanas básicas que se consideran valiosas para el ciudadano del siglo XXI, “la tarea del docente no debe consistir solo ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, promover que los aprendices vivan en sí mismos la relación entre experiencia y saber” (Pérez, 2010; p.11-12)

Al respecto, Coll y Martín (2006), plantean que “los aprendizajes *básicos imprescindibles* y los *aprendizajes básicos deseables*. Los *básicos imprescindibles* son aquellos aprendizajes que, de no lograrse al término de la educación básica, condicionan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado, comprometiendo su proyecto de vida futuro y ubicándolos en una situación de claro riesgo de exclusión social. Son además aprendizajes cuya adquisición presentaría grandes dificultades más allá del período de la educación obligatoria. Los *aprendizajes básicos deseables* son aquellos que, aun siendo importantes para el desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan negativamente en caso de no producirse, y podrían ser adquiridos sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria. Una vez identificados estos dos tipos de aprendizaje hay que decidir cuáles deben incluirse, y con qué nivel de profundidad, en la educación obligatoria, o en otros niveles educativos. La IE debe priorizar los aprendizajes porque no todo lo que es importante puede ni debe enseñarse en la escuela.

Los espacios de aprendizaje en los que es posible el aprendizaje inclusivo, deben crearse brindando la posibilidad de recrear el conocimiento por parte de los propios sujetos mediante el análisis y la reflexión compartidas, dinámica en la que el docente se hace corresponsable y asume entre otras funciones las siguientes:

1. Guiar, acompañar y apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
2. Estimular la creatividad, la investigación, la independencia y la capacidad de pensar en el grupo escolar.
3. Animar e impulsar a los estudiantes al logro de los propósitos establecidos.
4. Planificar, desarrollar y evaluar de manera participativa los espacios de aprendizaje en sus diferentes tipos y modalidades.

5. Promover el establecimiento de vínculos intra e interinstitucionales con los estudiantes a fin de fortalecer su proceso de aprendizaje.
6. Impulsar el desarrollo del trabajo colegiado al interior y exterior de la institución para abordar, organizar y construir conocimientos y prácticas transdisciplinarios, que contribuyan al alcance de los propósitos definidos” (García,2003; p.5)

“La participación implica el reconocimiento del derecho a participar, disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo; y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible”.

Trilla y Novella, 2001.

Participar según Echeita (2012a) es ir mucho más allá del acceso y de la mera presencia en los lugares, e implica, sobre todo, aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y de las lecciones. Supone una implicación activa por parte de los estudiantes con lo que se está aprendiendo, y cabría decir lo mismo de esa relación con el profesorado. Pero la participación, también implica ser reconocido y valorado por lo que uno es y aceptado por esto mismo, no por la comparación más o menos afortunada con un patrón, con una situación, con una consideración de una cierta *normalidad*, o con un patrón de lo que es bueno, de lo que es adecuado, de lo que está bien. En ese contexto diríamos, o mejor dicho como decía el profesor (p.6-7)

La **participación inclusiva** se entiende como la posibilidad de todos los estudiantes de sentirse parte de un grupo, de una experiencia; de tener las oportunidades de involucrarse en las experiencias propias del contexto educativo, a través de la expresión de sus opiniones y el respeto por las de los demás, tomando decisiones, comprendiendo los sentimientos de los demás y a la vez recibiendo apoyo, comprensión y valoración. “Todos los estudiantes forman parte de los procesos educativos del aula y de la institución educativa, se sienten acogidos,

establecen relaciones recíprocas y significativas y participan equitativamente” (Vélez, 2010a).

Sobre la participación (UNICEF, 1999; p.18) indica: “[...] Es la manera en la cual los actores (niños, jóvenes, padres y profesores) se comprometen con la acción educativa. [...] Es necesario comprender la participación como un dominio en el cual, los actores movilizan sus intereses y expresan sus necesidades educativas. Por eso la participación se vincula con la equidad: para que en la educación haya equidad tiene que haber participación, porque es la única manera de introducir en el sistema la expresión de las necesidades de los diferentes grupos. Si la gente no participa, es porque no ve una relación con sus necesidades”.

Se concreta además, en el reconocimiento y valoración de la identidad y particularidades de cada estudiante; en la oportunidad de construir su autoestima; en la posibilidad de aprender con sus compañeros y de tener voz y ocupar un lugar en el aula, en la escuela, en la comunidad educativa, en donde la segregación y la exclusión no tienen espacio.

Participar no sólo es tomar parte de una actividad. Es también la posibilidad de compartir decisiones que afectan a la propia vida y a la de la comunidad en la que uno vive; es decir, es el derecho a expresar la propia opinión, que es una de las libertades fundamentales de las sociedades democráticas. La participación involucra procesos democráticos de toma de decisiones considerando los puntos de vista de todos los actores de la comunidad educativa, constituyendo un mecanismo fundamental para el ejercicio de los derechos de padres, profesores y alumnos. (UNESCO, 2007; p.35)

Se puede definir la participación como la presencia activa en las rutinas típicas de los estudiantes de la escuela y el aula en particular,

así como en el reconocimiento de sus capacidades para pensar y expresarse por sí mismos. Así, la escuela constituye un contexto único para proporcionarles las herramientas y medios adecuados para aprender a elegir y tomar decisiones, de manera respetuosa, responsable, autónoma y solidaria. La participación real en la vida escolar constituirá la plataforma para que los niños y las niñas se involucren como ciudadanos activos en la sociedad de la que forman parte.

Novella, A. (2008) define la participación como algo más que un derecho, como un principio educativo, un contenido formativo, un valor democrático y un procedimiento para aprender a aprender a participar (p.77). “La participación infantil es la esencia del desarrollo personal, colectivo y comunitario. Nos formamos como ciudadanos y ciudadanas en la medida que tenemos la oportunidad de ejercer nuestros derechos civiles en el marco de los grupos y comunidades en que estamos implicados” (p.78).

Es por medio de la participación y la expresión de sus distintas formas en que es posible que se den los procesos propios de un aprendizaje inclusivo. Un estudiante que participa es un estudiante que aprende. Por ello se abordarán en este escrito, a partir de este punto, los modos y formas inclusivas en que la participación favorece e incrementa dichos aprendizajes.

Dentro de las formas de participación inclusiva, se destacan por una parte, aquellas que se dan en el espacio formal de la institución y que requieren del conocimiento por parte de los estudiantes de sus derechos y deberes, de los mecanismos, maneras, situaciones y escenarios de participación en la vida escolar. Por otra parte, se encuentran aquellas formas de participación del espacio extraescolar y que están referidas a las acciones de gestión y contribución en actividades culturales, recreativas, artísticas y deportivas que pueden

realizar los estudiantes. En el espacio curricular, las maneras de participación de los estudiantes pueden darse en sus aportes a los contenidos de las áreas y en actividades pedagógicas de cooperación con los compañeros y de reflexión y evaluación sobre el propio proceso de aprendizaje; se subrayan los proyectos cooperativos relacionados con el diseño, la gestión y el seguimiento de espacios educativos, como por ejemplo la disposición en el aula de los elementos y planificación de actividades para un ambiente de aprendizaje que propicie el trabajo cooperativo y una metodología activa y participativa.

Es importante que los estudiantes puedan involucrarse en distintas tareas dentro y fuera de la escuela. La implementación de la participación debe ser progresiva, planificada, apoyada en herramientas que apoyen los objetivos y acciones proyectadas.

Trilla y Novella (2008) definen cuatro formas de participación de los niños con el convencimiento que todos ellos suponen escenarios de participación donde desde el primero al último se aprende a participar participando: la participación simple, la participación consultiva, la participación proyectiva y la metaparticipación:

Participación simple: Es la más elemental. Se caracteriza básicamente porque el niño toma parte en una actividad como espectador o como ejecutante pasivo. El niño o la niña se incorpora al desarrollo de una acción que otro, mayoritariamente un adulto, ha organizada para ellos/ellas. Aunque la propuesta está pensada para implicar y satisfacer las necesidades de los niños, estos no han intervenido en su definición o concreción, ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. El niño es un consumidor de una propuesta participativa y, en el mejor de los casos, en el desarrollo podrá ir incorporando elementos que la transformarán (p. 80)

Participación consultiva: “El segundo tipo de participación implica un paso más, ya no son simples espectadores, ejecutantes o usuarios de una propuesta premeditada y externa, sino que se les pide implicación mediante el uso de la palabra. Los niños se implican en aquellos temas que les afectan directa o indirectamente, y lo hacen opinando, proponiendo y valorando de distintas maneras y en diferentes espacios. A partir de las diversas opiniones y voces manifestadas, los organizadores de la consulta harán cosas (llevarán adelante un proceso, una acción o un proyecto...)” (p.81)

Participación proyectiva. “el niño formará parte activa de la acción participativa llegando a ser agente de cambio. Convertirse en agente significa sentirse corresponsable del proyecto y entender que la implicación es importante para que éste se desarrolle y tome forma. En esta forma se ejercitan todo tipo de competencias que hacen posible implicarse de forma cooperativa y autónoma. Se trata de una participación más compleja. Una participación que, en su grado más elevado, tiene lugar en las diferentes fases del proyecto o de la actividad.

En primer término, en la definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. En segundo lugar, en su diseño, su planificación y su preparación. En tercer lugar, en la gestión, la ejecución y el control del proceso. Y, finalmente, en su valoración.

La plena participación proyectiva incluye estos cuatro momentos, aunque no siempre se dan de esta forma tan completa. En cualquier caso, lo que es esencial es que los niños consideren como propio el proyecto y que puedan intervenir en él desde dentro y no sólo como simples ejecutantes o destinatarios. En la participación proyectiva intervienen muchos elementos

motivacionales. La vivencia de participar en una iniciativa que tiene repercusiones en la vida cotidiana, supone una gran satisfacción y anima a continuar participando. (p. 84-85)

Metaparticipación: “Ésta es la última forma de participación y la que tiene un mayor grado de complejidad. En ella, los mismos niños piden, exigen y/o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. El objetivo de la participación es la misma participación. Y puede serlo de dos formas complementarias e interrelacionadas. La primera hace referencia a la reivindicación de su derecho a participar en alguna cuestión porque consideran que deben poder expresarse y hay que tener en cuenta su opinión. Los contenidos de la participación, en este caso, tienen que ver con los derechos; con los espacios y canales para que puedan ejercitarse, y las competencias personales y colectivas para poder ejercerlos realmente. La segunda hace referencia a la posibilidad que tienen de hablar de la misma participación, de detener los procesos o las iniciativas de participación y reflexionar en ello con la voluntad de hacer una mejora. Se trata del análisis de los mismos procesos de participación, desde la reflexión y de la valoración constructiva sobre la organización y la implicación de los distintos elementos que intervienen en los mismos y que favorecen o dificultan los procesos. (p. 86)

Por otro lado, para abordar el tema de las **barreras para el aprendizaje y la participación inclusivos**, partimos de que:

La educación inclusiva implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso a la IE o limitar la

participación dentro de ella. Desde un modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (UNESCO, 2002; p.25).

En este sentido, la formación de los docentes en prácticas pedagógicas inclusivas, debe partir de la caracterización de las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y participación, en primer lugar, *identificando y describiendo los aspectos* – desde las dimensiones de prácticas, políticas y culturas- que en el contexto del aula y en el contexto escolar y social en general, están impidiendo o dificultando que el estudiante aprenda y participe (Vélez,2010b). En segundo lugar, *caracterizando los facilitadores para el aprendizaje y la participación*, por medio de la identificación y descripción de los aspectos –desde las dimensiones de prácticas, políticas y culturas- que en el contexto del aula y en el contexto escolar y social en general, están posibilitando, aportando, proporcionando que el estudiante aprenda y participe (Vélez, 2010b).

Inclusión y exclusión educativa son procesos dialectos, interdependientes, de forma que se progresa hacia el primero en la misma medida que se reduce el segundo. Y para reducir la exclusión es preciso reconocer *las barreras* de distinto tipo y naturaleza (materiales, culturales, psicopedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales,...), que interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes y de cuyo *producto* sale la desventaja, la marginación o el fracaso que algunos alumnos experimentan. De ahí que la tarea de preguntarse por cuáles pueden ser las *barreras* que en cada contexto escolar sostienen la exclusión educativa, resulte ser una de las tareas esenciales para el avance de la inclusión (Echeita, 2010; p.5)

Acerca de las barreras para la participación y el aprendizaje, Pabón, R. (2012) afirma que estas se encuentran enraizadas en la cultura y en las prácticas institucionales hasta el punto que aparecen como naturales o propias de la vida escolar. Aspectos o criterios tales como *perfiles de los alumnos, conocimientos esperados, comportamientos aceptados* y muchos otros principios que orientan y definen los proyectos institucionales y las maneras de actuar del sistema educativo, no son puestos en duda, o no son analizados desde el punto de vista de su potencial de exclusión. (p.129)

En nuestros contextos escolares *las barreras* vendrían a ser, dicho de una manera genérica, todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactuarían negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular la de aquellos más vulnerables. (Echeita, 2010, p.8). “Prestar atención a las barreras supone encontrar medios que nos permitan recopilar, ordenar y evaluar esas situaciones, como es el caso del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002), para poner en marcha, acto seguido, planes y procesos sistemáticos de mejora o de innovación escolar” (Echeita, 2010; p.12)

La inclusión implica el difícil proceso de cuestionar los propios valores, las prácticas, actitudes y culturas. La eliminación de las barreras que impiden el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes con condiciones específicas o en situaciones particulares busca asegurar que su presencia en contextos educativos formales lleve al sistema educativo a arriesgarse a innovar sus prácticas y las formas de ser maestro y hacer escuela. Sin embargo, no debe olvidarse que la identificación y la superación de las barreras no pretenden solo poner en marcha políticas y desarrollar prácticas orientadas o determinadas a grupos *especiales o singulares*. Es una verdadera trampa pensar que la

inclusión educativa es un conjunto de mecanismos para compensar o mitigar la vulnerabilidad o las desventajas de algunos estudiantes, pues con ello estamos de nuevo generando formas de diferenciación entre quienes requieren la superación de obstáculos y quienes, al menos en teoría, no presentan limitación ni barreras para ser parte de la comunidad o para acceder y valorar el saber. (Pabón, 2012; p.130)

Sin embargo, es importante resaltar que no todas las barreras al aprendizaje son, o pueden ser, atribuibles sólo a la educación. Algunos aspectos a resaltar de las tendencias a la exclusión que son propias del sistema educativo y de las instituciones en general son (UNESCO, 2003; p.13-17): *las políticas y las estructuras*, por ejemplo puede mencionarse la política de declarar “ineducables” a algunos estudiantes con discapacidad. *La financiación*, sobre esto se destaca el hecho de que los recursos siempre parecen ser insuficientes con respecto a la demanda, siendo entonces la determinación de las prioridades el asunto problemático. Por otra parte, es primordial tener en cuenta los costos sociales y económicos de la exclusión de los niños y jóvenes que no asistan a la IE. *El plan de estudios* puede ser una barrera para la educación inclusiva si por ejemplo es rígido, alejado en sus contenidos de la realidad de los estudiantes, inaccesible y desmotivador. *La Valoración y la evaluación* basada en exámenes normalizados formales de conocimientos.

En esta perspectiva, se convierte en asunto fundamental una **formación de docentes** sensible a la diversidad humana, a las diferencias individuales; esta formación deberá incluir entonces conocimientos teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad. Esto supone una formación para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas basadas esencialmente en el trabajo en contextos diversos, la comprensión de las diferencias de cada estudiante y la respuesta a las necesidades específicas, así como su forma de

aprender; la flexibilización y diversificación curricular, la generación de condiciones adecuadas y el apoyo desde las actividades y recursos de enseñanza que fomenten el aprendizaje y la participación de todos.

La formación inicial de docentes a la luz de la educación inclusiva, debe permitir transformar las prácticas educativas de modo que no reproduzcan acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular-formal. La formación de los docentes y la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas, son aspectos determinantes en las transformaciones y progresos hacia la educación inclusiva y hacia instituciones escolares inclusivas.

Al respecto Durán y Giné sostienen las siguientes razones sobre la importancia de la formación docente:

En primer lugar, el paso del modelo del déficit al modelo interactivo requiere conocer al alumno (habilidades, conocimientos, intereses) y conocer muy bien el currículo, para poder ajustarlo y crear las condiciones de aula que permitan enriquecerse de la diversidad (2011; p.5); en segundo lugar y citando a Escudero, 1999: los entornos inclusivos demandan, sin lugar a dudas, de la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico; de una mayor implicación personal y moral; de una ampliación de los territorios de la profesión docente; y de la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado. Y en tercer lugar, porque el reto que nos proponemos converge con lo que Stoll y Fink (1992) han venido a llamar escuelas eficaces que pretenden ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos. Se trata, en definitiva, de escuelas y profesores que aprenden a promover el máximo progreso para cada alumno, más allá del que cabría esperar por los conocimientos que poseen y los factores ambientales; que garantizan que cada alumno alcance el máximo nivel posible, según sus posibilidades; que aumentan todos los aspectos relativos al conocimiento y desarrollo del alumno; y que sigan mejorando año tras año. (2011; p.5).

La formación inicial de los docentes es la primera parte de un proceso de desarrollo profesional, es un aprendizaje permanente en el que se debería privilegiar la relación teoría-práctica. A partir de los planteamientos acerca de la educación inclusiva, la formación de los docentes en prácticas pedagógicas inclusivas, debe centrarse en la reflexión sobre esta relación, es decir, “sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma”. Esta reflexión como eje de la formación, propiciará mediante las prácticas pedagógicas, la producción de conocimiento por parte de los estudiantes acerca de los procesos de la educación inclusiva, lo que influirá en la transformación de las instituciones educativas inclusivas.

Por otra parte, la formación de los docentes en prácticas pedagógicas inclusivas, se da en contextos históricos y sociales determinados, representados en circunstancias y condiciones culturales (normas, valores, creencias y comportamientos) y políticas de las instituciones escolares. El aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes son en esencia los propósitos fundamentales de la educación inclusiva, y, eliminar o minimizar las barreras que los limitan, son los objetivos de las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas por los docentes.

Las **prácticas pedagógicas inclusivas** consideran los procesos de aprendizaje y participación inclusivos. Se refieren a la planeación, desarrollo y evaluación de acciones pedagógicas y estrategias metodológicas que tengan en cuenta para el aprendizaje y la participación, a todos y cada uno de los estudiantes del aula, desde su integralidad como ser humano, sus diferencias y capacidades individuales, buscando disminuir, minimizar y abolir las barreras para el aprendizaje y la participación. Dichas prácticas deben responder al contexto y a la cultura, dando prioridad a las diferencias, respetando las características,

la cultura, la raza, el género de cada estudiante, entre otras formas de expresión de la diversidad humana, creando un ambiente educativo favorable para la disminución de la exclusión y para el desarrollo de todos y cada uno.

El docente que desarrolla prácticas pedagógicas inclusivas valora la diversidad como condición inherente al ser humano; asume la diversidad de sus estudiantes creando ambientes propicios para vivenciar el aprendizaje de todos ellos, desde la equidad como un valor que permite el desarrollo integral y la participación de todos. Estas prácticas están caracterizadas por nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los estudiantes, llevando a la práctica los principios de una educación con calidad para todos y con todos.

Asegurar el derecho a la no discriminación conlleva eliminar las diferentes prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. La selección y expulsión de alumnos son prácticas extendidas en los sistemas educativos. Estas prácticas, además de atentar contra el derecho a la educación, limitan la integración y la cohesión social, y conducen a la concentración de aquellos con mayores necesidades educativas en determinados centros, especialmente los públicos de zonas desfavorecidas (UNESCO, 2007; p.35).

La formación docente debe ser un acto que se imparta a sujetos que realmente tengan el carisma, el deseo, la voluntad y el don para hacer de esta profesión una experiencia vívida, creíble, consecuente y hermenéutica. La formación debe estar dada a partir de diferentes estrategias y metodologías pedagógicas que hagan del proceso de enseñanza y aprendizaje una dinámica interesante y atractiva a los sujetos. De igual manera los contenidos estudiados deben estar

relacionados constantemente con la realidad, para que no queden desarticulados de la historia ni de lo que sucede en el tiempo real de los sujetos. Además los espacios de formación deben generar dinámicas donde los estudiantes constituyan un punto de vista propio, con unos argumentos sólidos y un panorama que se conforme por la crítica constructiva permanente. En este sentido, el mismo sujeto debe reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y desempeños educativos, teniendo presente siempre y exigiendo que como docente requiere de una formación continua.

De esa manera la retroalimentación conceptual se da en el momento de las prácticas pedagógicas, en donde el estudiante puede relacionar contenidos con realidades y de esa manera elaborar conceptos propios sobre la educación. Ahora, las instituciones educativas deben tener presente que la formación no debe dirigirse al pragmatismo instruccional enfocado en un paradigma positivista que se limita a exponer lo que el mundo es, negando la posibilidad de permitirle a la persona pensarse y pensar en un mundo que podría ser o que será. En este orden de ideas la formación debe continuar enfocándose en la gestión escolar, en las culturas, prácticas y políticas inclusivas.

La Educación inclusiva y las Prácticas Pedagógicas Inclusivas.

La educación inclusiva se ha suscitado en estos últimos tiempos con mayor auge desde que la UNESCO habló sobre “La educación para todos”, llevando esta frase a leyes, decretos, declaraciones... generando rupturas al interior de la escuela en cuanto al acceso permitido de personas que durante siglos habían sido excluidas no solo del sector educativo sino de otros como el político, el económico, el cultural, el social. Sumado a esto, la discapacidad y la pobreza se han convertido en un binomio de exclusión y de marginación. La educación inclusiva le

apuesta entonces a replantear el quehacer de los sectores de la salud, de la educación, de la política, de la economía, de la tecnología; generando filosofías y principios que transformen estos escenarios a partir de dos términos adoptados en castellano “Inclusión educativa”, palabras que significan entre otras concepciones “un vivir juntos” reconociendo y aceptando la diversidad existente dentro de un colectivo de personas. En este sentido la inclusión es lo que se haga de ella y con ella, no es en sí misma, ni por sí misma por propia definición. Paralelo a esto, la inclusión no puede ni debe darse porque lo estipula un decreto o una ley, debe ir más allá y concebirse por derecho.

Como afirma Skliar (2007;p.15): “Asistimos a una época de sobreabundancia de la razón jurídica y una carencia manifiesta de discusión ética. Lo que quisiera decir es que la razón ética debería ser anterior a la razón jurídica, darle sustento, darle fundamento, darle vitalidad, tornarla humana...”

La escuela entonces debe permitir el acceso descentralizado de estudiantes provenientes de cualquier cultura, aceptando y reconociendo la divergencia social. Finalmente y en este orden de ideas, la inclusión emerge en contextos educativos pero debe extenderse a los demás espacios donde no solo participe el sujeto como tal, sino que se le dé la posibilidad a la familia de ser partícipe de la transformación cultural.

Teniendo en cuenta el informe de la Agencia Europea para el Desarrollo en la Educación Especial (2003) producido sobre la base de numerosas investigaciones, se pueden identificar los siguientes grupos de factores como determinantes de prácticas inclusivas: a. Enseñanza cooperativa b. Aprendizaje cooperativo c. Resolución de problemas colaborativa d. Agrupaciones heterogéneas e. Enseñanza eficaz (Proyecto Comenius, 2006; p.6)

El docente que desarrolla prácticas pedagógicas inclusivas valora la diversidad como condición propia del ser humano; asume la diversidad de sus estudiantes creando ambientes propicios para vivenciar el aprendizaje de todos ellos, partiendo del principio de la equidad como un valor que permite el aprendizaje y la participación de todos. Estas prácticas están caracterizadas por nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los estudiantes, llevando a la práctica los principios de una educación inclusiva, de una educación con calidad para todos y con todos.

Para que sean posibles unas prácticas pedagógicas inclusivas, es necesario que se dé “una perspectiva dialéctica que reconozca que las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los profesores, que los profesores no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en las que trabajan; que las escuelas y los sistemas son, de igual forma, independientes e interactivos en el proceso de reforma; y que la educación solo puede reformarse transformando las prácticas que la constituyen” (Kemmis, 1998; p. 74)

Se afirma en el Proyecto Comenius (2006): Si basamos nuestra descripción de prácticas inclusivas en los criterios proporcionados por la "Plataforma Ciudadana para una Escuela Inclusiva" (2006), podemos afirmar que las buenas prácticas son aquellas que:

- a. Incluyen todo el alumnado.
- b. Fomentan una cultura de escuela inclusiva.
- c. Llevan a cabo un trabajo cooperativo eficaz entre los agentes educativos.
- d. Utilizan diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas.
- e. Tienen un modelo organizativo flexible.
- f. Disponen de una programación específica y sistemática.
- g. Conducen una evaluación sistemática del progreso del alumno / a en diversas áreas (cognitiva, emocional, social,

relacional, etc.) Y proponen medidas para superar las dificultades. h. Fomentan las actividades extracurriculares. i. Valoran la colaboración con la comunidad.

Para evaluar la utilidad de estas prácticas y estrategias inclusivas, se propone tener en cuenta diversos criterios como:

a. La cantidad y la calidad del aprendizaje del alumnado considerando su educación global (no sólo las capacidades cognitivas, sino también los conocimientos culturales, las capacidades sociales y relacionales, el desarrollo moral, el desarrollo de la autonomía y del autoconcepto, el desarrollo de la ciudadanía, etc.). b. La sociabilidad y la participación del alumnado en el contexto del aula, en particular, así como el centro, en general. c. La motivación de los alumnos hacia el aprendizaje activo. d. El nivel de satisfacción de todas las personas que participan en las prácticas educativas. e. La oportunidad de aplicar y trasladar esta experiencia a situaciones nuevas. (Proyecto Comenius, 2006; p.4)

En el desarrollo de la presente tesis doctoral se puso a prueba un modelo de formación desde prácticas pedagógicas inclusivas⁶, el cual parte del planteamiento de Ferry citado por Devalle de Rendo y Vega (2006, p.157) en cuanto a las tres condiciones que tienen que darse para la formación de los docentes: **las de lugar** (componentes epistemológicos y teóricos), **las de tiempo** (que sea el suficiente para que se den los procesos) y **las de relación con la realidad**.

La condición de lugar referida a los componentes epistemológicos y teóricos de la educación inclusiva, se concreta en las siguientes herramientas: *“Guías de caracterización de los procesos de aprendizaje y*

⁶ Ver capítulo IV: Pilotaje del modelo de formación en Educación Inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas. Vélez, L., 2013. *“La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes”* Tesis doctoral.

participación inclusivos de los estudiantes en situación de vulnerabilidad”, Diarios Pedagógicos de las Prácticas Pedagógicas Inclusivas”, Matriz de Barreras para el Aprendizaje y Participación y Estrategias para disminuir las Barreras de Aprendizaje y Participación, “Autoevaluaciones en el proceso del pilotaje Proyecto Prácticas Pedagógicas Inclusivas” e “Informes Pedagógicos De La Práctica para la institución educativa”.

La condición de tiempo se concreta en los siguientes momentos y procesos: grupos focales (Inicial y Final) y entrevistas en profundidad (CMI), seminarios y asesorías y, acciones pedagógicas desarrolladas por los estudiantes de licenciaturas.

La condición de relación con la realidad hace referencia a la formación en campo, es decir, al desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas realizadas por estudiantes de licenciatura de la UPN, a las que se les hace un análisis a través de instrumentos en el capítulo mencionado.

Surgieron de los resultados del *pilotaje del modelo de formación en educación inclusiva* dos categorías de análisis, la primera la “Formación Inicial de Maestros en Prácticas Inclusivas”, la segunda las “Prácticas Inclusivas”, como escenario principal para la confrontación de la formación inicial de los docentes de la Facultad de educación de la UPN con relación a los componentes formativos para el desarrollo de las mismas. En la primera de las categorías de análisis, **“Formación Inicial de Maestros en Prácticas Inclusivas”**, emergieron unas subcategorías, que se muestran como componentes esenciales para la formación inicial de maestros inclusivos: las “aptitudes y actitudes de los estudiantes frente al desarrollo de los procesos de aprendizaje inclusivo”, la “formación del sujeto en el reconocimiento de la diferencia y la diversidad”, las “habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso de las prácticas pedagógicas inclusivas por parte de los docentes en formación”,

los “aspectos y elementos teóricos, prácticos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, éticos, deontológicos (deberes) y axiológicos (valores) y actitudinales para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas” y, la “transformación del perfil y rol docente a través de las prácticas inclusivas en la formación inicial”.

En la segunda de las categorías “**Prácticas Inclusivas**”, surgieron las subcategorías de “barreras para el aprendizaje”, “barreras para la participación inclusiva” y “estrategias desarrolladas para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación inclusiva”, las cuales se analizan desde un marco inclusivo y un enfoque sistémico y complejo, que trata de conocer y valorar cualitativamente barreras que impiden desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, para ser disminuidas y abordadas con estrategias desde el campo educativo en torno a metodologías de trabajo y aprendizaje cooperativo, significativo, práctico, reflexivo, crítico, humanizante y real.

Los resultados de este modelo se integran en fundamentos para plantear una propuesta de formación de docentes de la facultad de educación UPN en educación inclusiva⁷

Aspectos en la formación y el perfil docente para la educación inclusiva

“Mientras que la diversidad es fruto de la constatación, la diferencia se debe a nuestra valoración”.

Carbonell i Paris, 1995

⁷ Ver capítulo VI.

Este apartado se inicia con la frase de Dolors Forteza *“Despidámonos del pasado (de lo que no pudo ser), pensemos hoy (que necesitamos cambiar) y actuemos para mañana (movilizando todas nuestras energías), porque la educación de niños y niñas, la educación de jóvenes, exige que los cambios se hagan indispensables”* (Forteza, 2011; p.143) que invita a resituar la formación y el ejercicio de los docentes en la actual perspectiva de la educación inclusiva, de la atención educativa a la diversidad de estudiantes y de sus múltiples diferencias.

Parrilla (2000) desarrolla dos dimensiones de la diversidad, una acerca de la vinculación de la diversidad al concepto de totalidad:

La diversidad es un todo, que hace referencia a grupos heterogéneos, a multiplicidad de formas o manifestaciones dentro de esos grupos, sea cual fuere la fuente de esa heterogeneidad. Hay por tanto, diversidad en un grupo en razón de la edad de sus miembros, sus intereses, su religión, su capacidad mental, el color de su piel, el sexo, o la procedencia social por poner algunos ejemplos.

Otra dimensión es la interconexión y dependencia que el concepto de diversidad tiene con la idea de grupo “No hay diversidad en una única persona (no hay diversidad en el vacío) sino que hay diversidad en relación a un grupo, a otros que usamos como parámetro. Y no hay diversidad en un pequeño grupo “homogéneo” (no podemos decir que los gitanos por ejemplo sean en sí mismo diversos). Lo que hace diverso a un grupo no es que un pequeño subgrupo sea diferente a la mayoría, sino que es el conjunto, la multiplicidad dentro del grupo lo que nos permite hablar de diversidad. Sería un error decir, que en un grupo determinado la diversidad la representan un pequeño subgrupo de personas, por ejemplo gitanos (si la fuente más importante de diversidad fuese la pertenencia étnica), porque lo que hace diverso al grupo es el que en él haya personas de distintas etnias. Lo diverso es el grupo en su conjunto”. Y la tercera dimensión es la relación de la diversidad con

la normalidad: “Como Gimeno (1999) ha señalado, lo normal y común es la diversidad y sólo desde un tratamiento común de la misma, desde las políticas de igualdad, desde los parámetros y respuestas educativas normales, dejaremos de convertir la diversidad en algo aparte, excluyente y distinto.

Las acciones basadas en la diferencia, todos lo sabemos, corren el riesgo de acabar segregando o asimilando (a la mayoría o colectivo dominante) las diferencias en el seno de los grupos. Asumir en cambio la diversidad, desde un marco previo de igualdad (a pesar de las diferencias), apunta hacia cambios importantes en los modos de pensar, hacer y actuar que necesariamente hemos de considerar al planificar prácticas y diseños educativos para todos” (Parrilla, 2006; p.3)

Por su parte, Sacristán (2000), expone sobre la diferencia:

...no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación. La forma de ver las cosas, de comportarse ante ellas y de sentir que están relacionadas con nosotros, que nos retan, está mediatizada por hábitos culturales, rutinas de nuestro trabajo docente y por deformaciones y formas de situarse ante el mundo.(p.12) La particular dotación con la que venimos al mundo, el uso que hacemos de nuestras cualidades, la singularidad de los contextos por los que transitamos, la peculiar asimilación que hacemos de esos contextos y las iniciativas individuales que tomamos, hacen de cada uno una persona con una biografía y una idiosincrasia singulares”(Sacristán, 2000; p.14)

Para Forteza (2011):

...La educación inclusiva supone asumir el riesgo, en todas las esferas, que implica el cambio; es decir: entender la diversidad como un valor

que estimula el desarrollo profesional de los docentes; entender que es posible ayudar a todos los alumnos a ser capaces y competentes; sobre la base de la confianza en el educador como profesional que sabe cómo mejorar el aprendizaje del alumnado y que concibe la enseñanza como proceso de colaboración donde se comparte el conocimiento, las dificultades, los retos, los éxitos, los errores, la incertidumbre... (Forteza, 2011; p.142)

Tal como lo expone León (2011), la necesidad de un profesorado cualificado es una condición básica para abordar con éxito una educación para todos. Esta necesidad es sentida por el profesorado, por los investigadores del campo, así como por los responsables de la educación de la mayor parte de los países. Por ejemplo, en las declaraciones y conferencias internacionales que han ido surgiendo en torno al debate sobre la educación de alumnos discapacitados, aparece la formación del profesor como uno de los aspectos básicos a abordar:

Que formen a los docentes, dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando. (Conferencia Internacional De Educación, Ginebra, 2008, IV, 17).

...lo que debemos proporcionar no es cualquier formación si no aquella que se basa en un cambio de paradigma, que desvía la atención de la praxis docente de los “defectos” de los educandos hacia la búsqueda del desarrollo de cada niño en la diversidad a partir de un currículo flexible, que les ayude, a pesar de sus diferencias, a desarrollar su potencial de aprendizaje. (León, 2011; p. 146)

La apuesta por una escuela inclusiva implica que los profesores se conviertan en profesionales más reflexivos y críticos, “capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla” (Ainscow, 2002; p. 69), apoyados por los orientadores de los centros, los miembros de las unidades de apoyo situadas fuera de la escuela u otros profesionales comprometidos con el cambio, como pueden ser profesores e investigadores de la Universidad. Es necesario, por tanto, reforzar el vínculo entre las universidades, los programas de formación y los centros educativos como vía de generación y actualización de saberes, destrezas y conocimientos en estudiantes y profesionales de la docencia. (León, 2011; p.146-147)

En acuerdo con León (2011), en los actuales programas de formación inicial de docentes “la educación inclusiva debe ser un contenido común y transversal a lo largo del todo el currículum formativo y con programas de formación especializada a posteriori (posgrado), cuando el profesor haya tenido experiencia en el aula” (p.150)

Según León (2011), las áreas de formación en las que deben ser formados los futuros docentes para trabajar en una educación inclusiva:

Conceptos de diversidad y diferencias; escuela inclusiva: creación de culturas inclusivas; aulas inclusivas y prácticas inclusivas; cambio, mejora, análisis, reflexión e investigación para identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación como vías de mejora en las escuelas y en sus aulas; estrategias de cooperación que propicien el aprendizaje cooperativo como estrategia que incrementa el acceso al currículum de todos los estudiantes facilitando la adquisición de los conocimientos y de otras cualidades y habilidades como: habilidades de comunicación, trabajo en equipo, responsabilidad para la solución de problemas, autonomía en el aprendizaje, compartir información y el respeto por otros. Redes y mecanismos de colaboración, la colaboración

en el aula, en los centros, entre los centros escolares y otros centros y con la comunidad. Diseño del currículo pertinente, idóneo y adaptado a todo el alumnado (naturaleza del currículo, modificación racional del currículo, principales modificaciones curriculares, y modificaciones específicas del currículo, con el propósito de acomodar la enseñanza a las necesidades de los distintos aprendices que pueden encontrarse en su aula). Formular planes de acción individuales según los estilos de aprendizaje de los educandos. Capacitación en técnicas de evaluación. Aprendizaje y participación: estrategias pedagógicas variadas y complementarias. Formación en valores (igualdad, justicia, etc.) para comprender y valorar la diversidad. Ayudar y apoyar en la escuela. Creación de materiales didácticos fáciles de usar y de aplicar a las diversas necesidades de los educandos y aplicación de la tecnología. Trabajo y participación con y de las familias. (León, 2011; p.154-155).

Otros aspectos necesarios de abordar en la formación inicial de docentes en educación inclusiva, están referidos según Infante (2010) a: la necesidad de abrir espacios de discusión teórica con una mirada crítica a los cursos de formación docente. Un primer paso en la transformación de la formación consistiría en abrir espacios en el currículum universitario de carreras relacionadas con la pedagogía que permitan reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada sujeto elabora, con anterioridad al desarrollo de técnicas y herramientas pragmáticas de trabajo (metodologías de enseñanza, evaluación, etc.). Este sujeto en formación requeriría desarrollar un sentido crítico de los mensajes implícitos con los que estas categorías son inscritas y una conciencia sobre cómo funcionan en la construcción de regímenes de verdad (sobre, por ejemplo, las habilidades de los estudiantes). (p. 293). El segundo aspecto se relaciona con la necesidad de complejizar la definición de inclusión, considerando los aportes de distintas disciplinas.

Específicamente, implicaría un desarrollo reflexivo sobre el área multidisciplinaria de la educación inclusiva. Los futuros docentes necesitarían dejar atrás una visión de la diferencia con una orientación de déficit. El primer paso es trabajar la posibilidad de ver la inclusión como una totalidad, más que un área segregada a una especialidad (educación especial o interculturalidad). En síntesis, este planteamiento multidisciplinario demandaría una formación explícita y sustantiva en todas las formas de exclusión educacional existentes y el contexto social, cultural y político que permite que ésta se mantenga y reproduzca en el sistema escolar. Un último aspecto considera la necesidad de, como plantea Ainscow (2005), proporcionar nuevas formas de abordar la información utilizada para evaluar desempeño escolar. (p.294)

Echeita (2006) por su parte, menciona unas competencias fundamentales de carácter procedimental y actitudinal para los docentes, que si se adquieren de manera sólida se garantiza una competencia profesional de calidad duradera en el tiempo:

Tener una *actitud reflexiva* y crítica, propia de un intelectual comprometido, tanto frente a sus propios pensamientos, emociones y prácticas como frente a la realidad educativa y social. Tener *curiosidad e iniciativa* para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres. Saber *buscar y recopilar información relevante* sobre las dificultades o problemas con los que se encuentre. Ser *estratégico*, esto es, ser capaz de aplicar procedimientos sistemáticos y ordenados para analizar la información y tomar decisiones. Ser capaz de *trabajar colaborativa y cooperativamente* con otros, sean compañeros, otro personal del centro o con las familias en el análisis de la propia realidad educativa y en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las iniciativas de mejora que se acuerden. Saber mantener buenas pautas de *comunicación, de diálogo y de escucha*. Saber *pedir y ofrecer*

ayuda. Mostrar empatía ante las necesidades y emociones de los otros. Saber compartir y entablar relaciones de reciprocidad y de confianza con los compañeros y alumnos. Asumir riesgos y estar abiertos al cambio. Saber fijarse metas para superarse y querer seguir aprendiendo.

Si la educación inclusiva está centrada en valores como el respeto por las diferencias, la diversidad como condición humana, la equidad, la igualdad, la participación, el apoyo mutuo y la solidaridad; la formación de los docentes debe estar vinculada a los mismos valores.

Echeita y Pérez (2010), proponen un núcleo de creencias y valores sobre la enseñanza y el aprendizaje relacionados con tres áreas básicas como punto de partida para la formación de profesores inclusivos:

Responsabilidad personal sobre los aprendices: todos los alumnos en una clase son responsabilidad del profesor. Para este elemento se han planteado las siguientes áreas de competencia:

- Valorar la diversidad del alumnado
- Métodos de enseñanza eficaces para todos en grupos de alumnos heterogéneos
- Promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado.

Entre las actitudes, conocimientos y habilidades esenciales que soportarían las competencias relativas a este último punto, se están considerando las siguientes:

Actitudes esenciales: El aprendizaje académico y social es igual de importante para todos los alumnos. La comunidad escolar es un contexto social que afecta a la autoestima de todos los estudiantes y a su personalidad. Los estudiantes deben ser vistos como los protagonistas de

su propio proceso de aprendizaje. La relación entre enseñantes y aprendices debe de ser de colaboración y no de poder. Todas las voces deberían tenerse en consideración y la democracia ser un principio guía para la convivencia.

Conocimientos esenciales: Patrones de desarrollo evolutivo, en particular en relación con los ámbitos del desarrollo social y la capacidad comunicativa. Conocimiento de los distintos estilos de aprendizaje y sus implicaciones sobre los métodos de enseñanza. Comprensión de las estrategias de manejo conductual positivo.

Habilidades esenciales: Apoyar el desarrollo comunicativo de los alumnos. Promover estrategias de autorregulación del propio aprendizaje. Promover estrategias para el aprendizaje autónomo. Implementar planteamientos personalizados para cada estudiante con establecimiento de objetivos propios para cada uno. Promover el aprendizaje cooperativo. Utilización de las estrategias de manejo conductual...

Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar. Las principales áreas de competencia dentro de este valor se relacionan con: trabajar con padres y familiares y trabajar con otros profesionales educativos.

Desarrollo profesional personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional. Las principales áreas de competencia dentro de este valor se relacionan con: el profesorado como un profesional reflexivo y la formación inicial como base para un desarrollo profesional permanente” (p.149)

En consonancia con los planteamientos del apartado **Formación Docente y Formación Inicial de Docentes** de este capítulo, donde la

formación inicial docente se concibe desde una perspectiva reflexiva-crítica, algunas *experiencias prácticas de aprendizaje reflexivo*, son:

Informes y narraciones escritas de los estudiantes (entre ellos por ejemplo “informes culturales” en los que han de identificar qué han aprendido sobre la cultura de la comunidad a través del servicio realizado, así como analizar las implicaciones de esos aprendizajes y experiencias para su futura práctica profesional); seminarios de discusión (basados en la investigación narrativa hacen uso de la estrategia “contar historias”) como hilo conductor para facilitar la reflexión estructurada y guiada sobre las experiencias de campo; diarios de prácticas, que promueven la reflexión individual y colectiva de sucesos y aprendizajes significativos (Parrilla, A. 2000; p.13)

Acerca de los *modelos de formación para un docente inclusivo*, Echeita (2012a, p.5) identifica los siguientes:

a) Un modelo denominado de *infusión*, mediante el cual los estudiantes realizan 1 o 2 cursos relacionados con la educación inclusiva b) Un modelo de *formación colaborativa*, en el cual se tratan los asuntos de enseñanza en clases inclusivas desde distintos cursos y donde los estudiantes que serán tutores en centros ordinarios y aquellos que pueden trabajar en centros de educación especial, hacen todas o parte de sus prácticas juntos. c) Un *modelo de unificación*, donde todos los estudiantes siguen el mismo currículo que les prepara para enseñar en escuelas ordinarias con un foco claro en la inclusión.

Estos tres modelos parecen reflejar los que Pugach and Blanton (2009) describen como modelos “discretos”, “integrados” o “fusionados”. En los dos primeros los cursos o materias sobre inclusión educativa pueden ser obligatorios u optativos (Van Laarhoven et al. 2006, 2007; Lancaster and Bain 2007; Lambe 2007). El tercer modelo, de *unificación* o *fusión*, incorpora actividades específicas para la educación inclusiva en

cualquier materia de la formación general del profesorado (Golder et al. 2005; Pearson, 2007). También se le ha denominado el modelo “*permeable*” (Avramidis et al. 2000) o modelo de “*fusión de los contenidos*” (Loreman 2010)” (Echeita, 2012^a; p. 5).

La educación inclusiva debe ser un tema común y transversal a lo largo del currículo y los planes de estudio de los docentes en formación inicial. Esta formación deberá considerar:

- a. Ciertas áreas de formación relacionadas entre otras, con la diversidad, las diferencias, la educación inclusiva, los valores, las culturas, las políticas, el aprendizaje, la participación, las barreras, el currículo, las actitudes, los contextos, los recursos, las redes de apoyo, las familias.
- b. Un replanteamiento de los planes de estudio y cursos de formación docente, a partir de una discusión teórica y crítica, que debe iniciar por modificar la visión de la diferencia con una orientación del déficit a una de capacidades y posibilidades. En este sentido, la educación inclusiva no puede estar atribuida particularmente a los docentes del área de la educación especial; la educación inclusiva es un compromiso y responsabilidad de todos y cada uno de los docentes desde el nivel inicial hasta la educación superior. Todos los programas de formación inicial de docentes deben responder a este reto y exigencia.
- c. Unas competencias fundamentales de naturaleza teórica, procedimental y actitudinal.
- d. Experiencias prácticas desde una perspectiva reflexiva-crítica.

Para terminar este apartado, es importante hacer mención a que la *propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de*

*la UPN en educación inclusiva*⁸ desarrollada en la presente tesis, se basa en el modelo de formación de unificación, permeable o de fusión de los contenidos, para un docente inclusivo, es decir, donde todos los estudiantes toman un núcleo común que les prepara para enseñar en escuelas formales, regulares, con un enfoque en educación inclusiva.

Porque las oportunidades de cambio siempre están ahí, la opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, postula un profesorado implicado, comprometido, competente (no en el sentido de dominio de los saberes disciplinares, sino en el de la competencia para restablecer puentes entre la escuela y la vida), con herramientas que le permita que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo, independientemente de las características que presente; un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas. (Forteza, 2011, p.137)

Educación Especial, Integración Escolar, Educación Inclusiva: Características acerca del Contexto, del Sujeto y de la Responsabilidad de los Actores.

Esta tesis parte de las concepciones de inclusión relativas principalmente a la promoción de una escuela para todos y a la inclusión como educación para todos. Particularmente para el contexto colombiano, al interior del adjetivo “todos”, se consideran los grupos vulnerables a la exclusión y los estudiantes con discapacidad. Este último grupo ha sido el que históricamente ha sufrido con mayor severidad la exclusión de la escuela formal.

Con el fin de realzar la importancia que para dichos sujetos tiene el actual desarrollo de la Educación Inclusiva, se abordan *la Educación*

⁸ Ver capítulo VI

Especial, la Integración Escolar y la Educación Inclusiva, como los tres procesos que han visibilizado a los sujetos con discapacidad en el campo de la educación en Colombia. Aun cuando estos procesos han variado, se asume la discapacidad como una condición propia de la diversidad humana.

Este acercamiento a los procesos de la *Educación Especial, la Integración Escolar y la Educación Inclusiva* se realiza desde una mirada socio-histórica y educativa a través del análisis de las categorías: contexto, sujeto y responsabilidad de los actores.

El objetivo principal es describir la evolución del tema, qué tanto se ha avanzado en él y qué comprensión se ha generado al respecto, lo que permitirá el análisis cualitativo de todos los actores inmersos en los tres procesos anteriormente mencionados, y ampliar las diferentes miradas que establecen un conocimiento más amplio frente al tema.

Los diferentes cambios que se han originado a nivel social en el último siglo, marcan nuevos enfoques y modelos educativos, lo cual obviamente influye en la conceptualización de la atención a la población con discapacidad; estos cambios reflejan a su vez la manera como la sociedad y sus contextos, responden a dicha población y de igual forma quiénes se hacen responsables de garantizar el cumplimiento a sus derechos.

No se pretende resaltar ninguno de estos como el más válido, si no llevar al conocimiento de por qué los tres momentos han sido de vital importancia para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Se trata en alguna medida de poner de manifiesto cómo la acción educativa, entendida como un proceso, evoluciona de acuerdo al contexto y pone de manifiesto cambios sobre los sujetos y los mismos responsables.

El derecho a la educación y más concretamente a una educación con calidad y pertinente para las personas con discapacidad no se sustenta solo como un fin si no como un principio y esto es lo que se muestra en el desarrollo de los tres procesos mencionados; el avance dentro de su devenir histórico constituye el reconocimiento conceptual que respalda a los diferentes marcos teóricos que se expondrán.

Estos procesos han tenido el fin de vincular a estas personas que por considerarse poblaciones minoritarias y/o por su condición de vulnerabilidad, han sido excluidas sistemáticamente de la educación. Como lo afirma el MEN:

Múltiples han sido las miradas de sociólogos, antropólogos, psicólogos y educadores frente a las concepciones y representaciones de las personas con discapacidad; los medios de comunicación son uno de los ámbitos de la cultura que permiten instaurar en el pensamiento colectivo, imágenes positivas o negativas de la persona con discapacidad. El tratamiento informativo que durante años se ha dado al tema de la discapacidad, ha generado la movilización de esquemas y representaciones sociales particulares, que van desde el reconocimiento de la alteración funcional, hasta la necesidad de participación de la sociedad en la oferta de apoyos y servicios que garanticen su participación activa en el desarrollo social del País (MEN. 2006; p.16).

Montoya, A et al., argumentan desde la OEA: La discriminación, la rotulación, el etiquetamiento, la negación y el rechazo son actitudes en contra de la moral civil. La sobreprotección, la indiferencia, la conmisericordia, son comportamientos igualmente irrespetuosos del derecho a la diferencia, se originan en la ignorancia o miedo a lo desconocido (OEA. 2002; p.18).

Es urgente entonces que la sociedad en general reconozca que las personas con discapacidad son sujetos de derecho, y deben tener igualdad de oportunidades; resaltando el protagonismo que en este

sentido tiene la educación, por lo que continuamente debe plantearse y replantearse su influencia, para que responda a las necesidades de su objeto de atención.

Es importante resaltar que de acuerdo a cada uno de los momentos referenciados anteriormente, el término de discapacidad ha evolucionado y por tanto la concepción de la cual se desprende, de igual manera evoluciona el sujeto que cada una de estas pretende formar. *“Todos estos componentes y sus respectivos cambios hacen parte de o están inmersos en, las corrientes económicas, políticas y de organización social propios de la época”* (Aguilar, G. 2004; p. 4).

La misma historia de la humanidad ha sido testigo de cómo las personas con discapacidad han sido excluidas, rechazadas y marginadas por los miembros de su propio grupo social. El avance histórico que se evidencia actualmente se corresponde con aperturas al reconocimiento social de las capacidades de las personas, lo cual, ha generado distintas expectativas y una conciencia social al respecto; de ahí la necesidad de evidenciar cómo estos acontecimientos y concepciones científicas han influenciado la educación en general y particularmente la educación de las personas con discapacidad.

Es fundamental entonces en primer término, realizar un recorrido histórico, político, educativo pero sobre todo social, en el trascender del tiempo que permita enmarcar las diferentes percepciones, enfoques de la discapacidad que conllevan a generar diferentes abordajes educativos e incluso la construcción de movimientos pedagógicos. Lo prioritario es contribuir a una revisión de nuestra propia práctica educativa, develando bajo cuál modelo estamos trabajando o bien, hacia cuál estamos avanzando.

De igual manera se establece un análisis frente al concepto de vulnerabilidad pues a través de la historia las poblaciones vulnerables

también han sido excluidas, han sufrido marginación, abandono, segregación, lo que genera una condición de riesgo a los grupos afectados en su bienestar y calidad de vida.

Para el cierre de esta apartado, se presentan dos mapas conceptuales que referencian, organizan, interrelacionan y precisan el contenido analizado.

Educación especial.

La Educación Especial como primer momento considerado en este apartado, para la atención educativa a la población con discapacidad, se desarrolla por medio de los siguientes subtemas: *Características acerca del contexto: La Educación Especial en Colombia (primero, segundo, tercer y cuarto periodo), Características del sujeto y Responsabilidad de los actores.*

Una de las referencias más antiguas con respecto a la discapacidad, se ubica en la sociedad espartana durante los siglos X – IX a.c, durante la cual, las leyes permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran desde el monte Taigeto⁹.

La “anormalidad” desde épocas remotas es condenada desde todos los puntos de vista, llegando incluso a tomar medidas extremas para convivir con ella.

Según Davis citado por Brogna (2009:188) “*vivimos en el mundo de la normalidad*”, todos intentamos ser normales, dentro de los cánones establecidos por la sociedad.

⁹Práctica que fue retomada durante el nazismo al enviar personas con discapacidad a la cámara de gas. Así como el utilizar a dichas personas en “experimentos científicos”, los cuales hoy día siguen sin considerarse crímenes de guerra, deuda innegable que la humanidad tiene aún con este grupo poblacional.

Pero la idea de la existencia de la normalidad no es tanto una condición humana, como un rasgo de cierto tipo de sociedad. Los estudios recientes en torno a los griegos de la antigüedad, a la Europa preindustrial, y a los pueblos tribales, por ejemplo demuestran que en el pasado la discapacidad se consideraba de una forma muy diferente a la actual. Como hemos de ver, el proceso social de la discapacidad es el resultado de la industrialización y de una serie de prácticas y disertaciones vinculadas a ciertas nociones de nacionalidad, raza, género, criminalidad, orientación sexual, vigentes a finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX (óp.cit.:189).

Según la autora, el concepto que muy seguramente antecedió a este término es el de: ideal, expresión que procede del siglo XVII. Asevera de igual manera que *“dicho término está directamente involucrado con la rama de estudio de la estadística, la cual surgió a principios de la era moderna, utilizando, los datos para la “promoción de una política de estado sana”* (óp.cit.:190). Confirma además que el experto en estadística francés Adolphe Quetelet, fue quien acuñó el término: de l’homme moyen (el hombre medio), para referirse a la constitución de todos los atributos que debía tener un ser humano para estar dentro del promedio en un país dado.

Así el concepto de normalidad se enfrenta al de desviaciones o extremos, puesto que, en la sociedad donde este primer concepto actúa, se discurre que las personas con discapacidad son disidentes, asimismo en sociedades donde prevalece el concepto de ideal, el de aquellas personas son designados desde el no-ideal de los sujetos.

Particularmente, con la aparición del cristianismo, las prácticas de exterminio como pruebas del rechazo social hacia la persona “deforme” o “lisiada” evoluciona hacia ciertos estilos de redención, de tal manera que a las personas con discapacidad se les permite “vivir”, pero son

asumidas como objetos de caridad, pues son dolientes y pobres portadores de los males de la sociedad. De forma invariable, el destino para aquellas que lograban sobrevivir y llegar a la etapa adulta era la feria, el círculo de bufones, la mendicidad o el asilo de la Iglesia (Bautista, 1993: 53-78).

La iglesia condena el Infanticidio, alentando a su vez la idea de atribuir a causas sobrenaturales:

Las anormalidades que presentan las personas: por tanto se les considera poseídas por el demonio y otros espíritus infernales; sometiéndolas incluso a prácticas exorcistas y en algún caso a la hoguera. Entre tanto, en este largo periodo la influencia de la iglesia fue muy importante, ya que a partir de esta institución se genera una actitud bastante negativa hacia las personas con discapacidad, debido a que se les deja de ver como inocentes del Señor para ser visualizados como productos del pecado y del demonio (Arnáiz, 2003; 32-45)

Posterior al Renacimiento, los asilos pasan a manos del Estado, surgen los hospitales reales y se crean las condiciones para que con la llegada de la Ilustración, se le asigne un nuevo puesto a los pobres y a:

...“los inútiles”¹⁰: convirtiéndolos en sujetos de asistencia, adaptando para esto las vacías leproserías”...Es en el siglo XV, cuando se funda la primera institución dedicada a la asistencia de enfermos mentales, el Hospital Innocents Fol y Orats”, creado por el Fray Gilabert Cofre, el cual recogía a modo de asilo a huérfanos e inocentes¹¹ evitando su muerte y en el caso de las personas con discapacidad mental durante los siglos XVII y XVIII, eran ingresadas en orfanatos, manicomios, prisiones y

¹⁰ Como también se le llama en esta época a las personas con discapacidad.

¹¹ Esta concepción de inocentes alude a una idea de ver a las personas con discapacidad como “eternos niños” y como seres “asexuados”, la cual parece aún estar muy arraigada en la sociedad.

cualquier otro tipo de institución estatal (Sánchez & Torres, J. 2002:85-86, citados por Aguilar:2004).

Es a finales del siglo XVIII, cuando se inicia una reforma de estas instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia las personas con discapacidad, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1789 (Aguilar: 2004:3).

“La práctica de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad es posible ubicarla a partir de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, siendo considerada de alguna forma como el inicio de la Educación Especial” (óp., cit: 4).

Es importante mencionar que a mediados del siglo XIX, prevalecen dos corrientes con relación a la atención de las personas con discapacidad, una médico-asistencial desarrollada en centros especializados de reparación y asistencialismo y una, afirmada desde la línea de educación instruida por Itard, fundamentada desde una pedagogía de la curación y rehabilitación, la cual fue fortalecida por Seguin.

A Jean Itard se le atribuye un abordaje innovador para la época, distinto al médico-patológico imperante en aquel momento. Mediante su trabajo con el niño salvaje de Aveyron (1800-1806), plantea la posibilidad de aprendizaje de las personas deficientes al reconocer la modificabilidad de la conducta, marcando así los principios de la educación sensorial y del estudio individual de cada caso (Aguilar: 2004:4).

No obstante, la situación de institucionalización se prolongará hasta mediados del siglo XX, entre otras razones por:

1. Lo arraigado de las actitudes negativas hacia la discapacidad.
2. El uso y abuso de la psicometría.
3. La alarma eugenésica que al extenderse a las ciencias políticas y sociales proporcionó una visión de las personas con retraso mental, como sujetos que destruirían el vigor de la especie humana, al considerarlos inferiores. ...De ahí que se admitiera su extinción al aplicárseles resultados de transmisión genética obtenidos de animales y plantas (Bautista, 1993: 53-78& Arnáiz, 2003: 32-45, citados por Aguilar: 2004: 4).

En 1818 el psiquiatra francés Esquirol, propone el término “Idiota” para los retrasados mentales y los define como seres que no han desarrollado sus facultades mentales; para él no son enfermos, sin embargo no pueden recuperarse. La colaboración entre Seguin -educador- y Esquirol -psiquiatra-, constituye la formación del primer equipo médico - pedagógico, estructurado para trabajar con la población discapacitada. (...) Es fundamental rescatar en esta línea de tiempo que en 1837 Seguin funda la primera escuela dedicada especialmente a la EDUCACION de débiles mentales, utilizando metodologías específicas para el desarrollo de facultades y funciones mentales, de igual manera debe reconocerse el trabajo realizado por las aportaciones de educadores como Pereira, quien fomenta la educación de los sentidos sustituyendo la palabra por el tacto, y Pestalozzi quien funda en Suiza un centro de educación donde aplica procedimientos intuitivos y naturales. Lo fundamental de esta época desde lo educativo es que se desarrolla con la visión de un sujeto Integral (sensitivo, intelectual y moral al cual se le debe trabajar de manera general.

(...) En 1853 el cirujano inglés William Little, elaboró la primera descripción de lo que se conoció luego como parálisis cerebral

(actualmente discapacidad motórica), y en 1866 el médico inglés John Lang Down dio nombre al síndrome de Down. En 1898 Claparède inicia (Ginebra), clases para la formación de niños retrasados y en 1904 en colaboración con el neurólogo François Naville, abren la primera consulta médico- pedagógica la cual por medio de diagnóstico, establecía criterios para que los estudiantes que estaban en clases especiales fueran incorporados en la enseñanza pública (Quesada, s, f: 2).

Luego, a finales del siglo XIX evolucionan algunos enfoques racionalistas del siglo anterior, al cambiar la concepción de que la persona con discapacidad ya no es tan solo un sujeto que hay que asistir sino que hay que estudiar, desde enfoques psicológicos, médicos y pedagógicos, los cuales impactaron en la visión de la educación de estas personas.

Durante este período, la sociedad hace conciencia respecto a la necesidad de atender a estas personas, aunque a esta atención en un principio se le dé un carácter más asistencial que educativo. El análisis de las acciones que se llevaron a cabo en ese momento indica la presencia de concepciones acerca de la necesidad de proteger a la “persona normal” de las que no lo eran: las personas “anormales” solo podrían traer daños y perjuicios a la sociedad. Por eso, la consigna en esta época era proteger a la sociedad de estas personas, para lo cual construyeron centros especializados para ubicarlos fuera de las ciudades, donde no molestaran ni se vieran. (...) Si bien esas prácticas se amparan en la idea que esos centros eran un entorno más adecuado para ellos, en la realidad, el resultado de esta concepción se traduce en la misma práctica: a la persona se le separa, se le segrega y se le discrimina. Sin embargo es este el comienzo de lo que se puede denominar: la rehabilitación de los subnormales (Aguilar: 2004: 4).

Es así como en 1905 Alfred Binet y Théodore Simón publican la primera escala de inteligencia, dando origen al desarrollo de la moderna psicometría y con ella se estructura la mirada modernista de la discapacidad, por lo cual y siguiendo a Kanner, en Sánchez & Torres (2002), es importante referenciar como apoyo esquemático, las cuatro primeras etapas de la educación especial del XX:

1. Divulgación de los trabajos psicométricos de Binet-Simón, con Freud aparecen las tendencias dinámicas y Beers, destaca el valor de la higiene mental. Los juristas siguen estas orientaciones creando tribunales especiales para menores.
2. Se abren los primeros centros de reeducación, para delincuentes infantiles, surgen hogares para niños y aumentan las escuelas especializadas, en enseñanza individualizada.
3. Se abren los primeros centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos, psicólogos y asistentes sociales que trabajan en equipo. Se van abandonando los estudios y métodos unifactoriales, dando paso a los enfoques plurifactoriales. Se crean las primeras agrupaciones de padres de alumnos con retraso. Debido a estos nuevos enfoques, surgen nuevos modelos que facilitan el acercamiento, la comprensión y el tratamiento de las dificultades del niño en el marco familiar, escolar y social.
4. Se generalizan los métodos psicoterapéuticos, especialmente la terapia basada en la interpretación de los juegos.

Históricamente esta época, ha estado dirigida a la atención de las personas con discapacidad como un sistema paralelo al sistema educativo regular que a través de currículos especiales y programas específicos, ha brindado una atención especializada en centros de educación especial y centros especializados a sujetos denominados “deficientes”.

La aparición y el aumento de niños “débiles mentales” unido a la obligatoriedad de la escuela, inician como consecuencia, el desarrollo de una clara tendencia social a definir en la que los sujetos que no son capaces de adaptarse a las exigencias escolares de las escuelas normales, son la población a ser atendida por la educación especial, lo que pone de manifiesto que la escuela ha sido selectiva desde sus orígenes en las propuestas de atención para esta población, se comienza entonces a perfilar una concepción más de tipo médico-educativa, también influenciada por las teorías clásicas de la organización, las cuales enfatizan en que el fin último de la organización escolar es lograr el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese contexto, toma fuerza la idea de la necesidad de establecer una agrupación homogénea de estudiantes con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características; ya para Grau (1998:20) *“este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto profesores, recursos, instalaciones, etc.”* (modelo que sigue teniendo vigencia en muchos países).

La obligatoriedad de la escuela durante la historia ha tenido graves secuelas, no solo desde la práctica del desapego con el contexto familiar del sujeto con discapacidad, sino desde los procesos de socialización parcializados, con sus pocos compañeros de aula, sus docentes y sus familiares visitantes; y una consecuencia, aún más grave es que al terminar sus proceso educativo especializado, al retornar a su contexto social, no son aceptados e incluidos como parte del mismo, como lo refiere Verón (2009: 7): *“Muchos de los principios vigentes hoy en educación especial fueron desarrollados en este periodo, pero no siempre fueron aceptados por la sociedad, contrastando el optimismo de*

los pioneros contra el pesimismo respecto de las posibilidades educativas de estos sujetos” (Verón, 2009; p. 7).

Tal como lo refiere Brogna (2009; p.157) *“La discapacidad excede el déficit individual”*, no se trata de un problema de salud, debe ser un compromiso “sociológico”. Se debe estudiar desde el análisis de las variables de: impacto económico, datos estadísticos, prevención, asistencia, contexto normativo, políticas, leyes.

Siguiendo a la autora: es imposible pensar la discapacidad de modo estático y aislado, su estudio por tanto debe ser dinámico y racional, sin perder de vista el ciclo de vida de la persona y el momento histórico en que se desarrolla.

Corroborando el recorrido histórico antes descrito y dando sustento en palabras de Brogna (2009; p.161): *“históricamente, las definiciones han variado, poniendo de manifiesto modos contrarios, contradictorios y ambiguos de delinear el problema. Las principales definiciones de los últimos 30 años dan cuenta de continuos y rupturas conceptuales y epistemológicas”*.

Así, se han desarrollado diferentes modelos de atención a las personas con discapacidad, generándose un sin número de visiones y prácticas en función de lo que cada corriente considera es lo prioritario en dicha atención. El modo en que la discapacidad trata de ser entendida, depende de cómo es conceptualizada, y por ende esto repercute en el modo de tratar a la persona con discapacidad.

Para finalizar, se debe mencionar que algunas visiones y concepciones con relación a la discapacidad en la actualidad tienen mayor protagonismo, sin poderse reconstruirse una a otra, puesto que cada una de estas tiene interpretaciones, razones, prácticas, percepciones, hábitos y visiones diferentes; comprendiendo así, que la discapacidad es una

construcción histórica y social, que va más allá del diagnóstico y de la situación de salud que etiqueta a un sujeto en la misma diversidad.

Pese a las diferencias en los momentos descritos hasta ahora, en todos ellos se pueden observar elementos comunes acerca de la concepción y relación hacia los sujetos considerados “diferentes”: la marginación, la discriminación, la dependencia y la subestimación. En definitiva, estos sujetos no eran reconocidos como sujetos con iguales derechos que el resto de las personas que componen la sociedad.

Todas las épocas son atravesadas por una gran ambigüedad respecto del fenómeno de las diferencias individuales lo que implica por una parte la tendencia a segregar a estos sujetos, pues se les considera una amenaza social, y por otra, la segregación se entiende como beneficiosa para los propios sujetos (Rubio & Barrio, 2003).

En el mundo en general y en todas las épocas, sin distinción la importancia y sublimación de la inteligencia, la armonía, la fuerza física y la belleza llegan a suponerse como cánones, modelos de perfección y quien no se encuentre dentro de ellos llega a considerarse un estigma social.

Si se comienza el recuento histórico del sujeto con discapacidad por la mitología, esta arroja las primeras luces al respecto de cómo es considerado o mejor cómo no es considerado el sujeto:

El Dios Pan nació con piernas, cuernos y pelo de macho cabrío. Su madre lo aborreció nada más nacer y lo abandonó. Mercurio fue quien lo recogió, llevándolo al Olimpo y dando ocasión a todos los dioses para que estallaran en una olímpica carcajada. Diodoro (Biblioteca histórica, I, 77 (7)).

En este ejemplo se simboliza el sentimiento de frustración que suponía para la sociedad griega la manifestación de minusvalías físicas o

psíquicas. Para evitarlas, generaron un sistema proteccionista y terapéutico orientado a velar por la higiene mental y la salud corporal; en ello cimentaban, en cierto modo, la salud de la República. En el período homérico (1300-1100 a.C.) Odiseo observa cómo el *“hombre malo no es aquel que se excede en la bebida, mata y traiciona; es el cobarde, estúpido o débil”* (Durant. 1939; p.50). Platón (427-347 a.C.), también referencia en sus Leyes de la República que los débiles y los retrasados mentales tenían escaso lugar en la sociedad.

De la misma manera, Aristóteles (384-322 a.C.) escribió en su Política: *“En cuanto al abandono y al cuidado de la prole, promúlguese la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir”*. Y para evitar deformidades, arbitra medidas matrimoniales: defensa del aborto en el caso de uniones maritales contrarias a las leyes, prohibición de procrear cuando el hombre tuviera 70 años y la mujer 50, prohibición de uniones maritales tempranas, etc.; la causa de todo ello era el peligro de la deformidad o debilidad infantil considerada una mancha para la República (Vergara, 2002:5).

Con anterioridad a las utopías platónico-aristotélicas está representada la cultura espartana. Los orígenes de Esparta se remontan al siglo X a. C., si bien su época dorada como centro de civilización e irradiación cultural coincide con los siglos VIII a VI a. C. En este periodo, Esparta llevó a su máxima expresión la primera versión histórica del llamado Estado-educador. Se trata de una concepción pedagógica que otorga una clara primacía del Estado sobre la persona: el Estado constituye no sólo la suprema ley y es el fin último del individuo, sino que se erige en educador de todos los ciudadanos aptos (óp., cit: 5).

La formación y la educación iniciaba cuando se presentaba al recién nacido a la Lesca, donde se resolvía la vida o la muerte del mismo, decidida por los más ancianos de aquella tribu, cuando su físico

coincidía con el patrón y la norma se debía criar, mientras cuando tenía malformaciones se enviaban a lugares de abandono, al pie del monte Taigateo, desde luego esta era la mayor decisión tomada por el grupo de ancianos en Lesca cuando eran mostrados niños con debilidades y retrasos físicos y mentales.

Sobre la misma época, Hipócrates (460-370 a.C.) quien, a través de su *Corpus hippocraticum*, se esforzó por poner la medicina y la asistencia sanitaria en manos de los hombres, en lugar de los dioses; luchó contra el aura supersticiosa, casi mítica, que rodeaba a las enfermedades mentales y en concreto a la epilepsia “Me propongo – escribió- hablar de la enfermedad que se ha dado en llamar sagrada (epilepsia)” (*óp., cit: 6*).

Es el comienzo por parte de Hipócrates del reconocimiento y respeto al ser humano como tal, independientemente de la enfermedad que padezca; en esta época el sujeto no es nadie, todos deciden por él e infortunadamente estas decisiones son las más lamentables pues siempre atentan contra la vida, como es natural entonces en esta época el sujeto débil mental no es visible, de hecho no existe en la sociedad por obvias razones.

En la Edad Media, la consideración de la infancia, del pobre y del disminuido físico y psíquico proyecta en la sociedad un comportamiento plural que entremezcla situaciones de entidad pedagógica, sanitaria y asistencial abiertamente positivas con comportamientos de abandono y desprecio notables por las minusvalías físicas y psíquicas. (...) No cabe duda que la pedagogía patristica contribuyó a generar un optimismo pedagógico que se apoyaba en el optimismo de la fe y en la dignidad de la persona humana. Paralelamente el derecho romano cristianizado y la legislación canónica fueron creando un corpus legislativo que favorecía el cuidado y la protección de la infancia. Ya, el *Tercer Concilio de*

Toledo, celebrado en el 529, establecía que los jueces y los obispos investigarán y castigarán a los padres que matasen a sus hijos “con las penas más severas, excepto la pena capital”. Se empieza a velar por los débiles y dentro de esta connotación entran los deficientes mentales:

(...) Paralelamente, la atención y el cuidado por el pobre y el desvalido formarán parte de las categorías más arraigadas y emblemáticas del mundo medieval. En un sentido amplio, la Edad Media considerará que ser pobre es lo propio de la condición humana –Cristo ha sido el más pobre de los seres humanos, dirá San Pablo en Rom. 15, 26 y en I Cor. 8/9-, “por eso *la pobreza es algo positivo, nos acerca a Cristo, mueve a la caridad y con ello a la salvación*”. (...) Desde el marco de esta consideración, “el *monacato católico encontrará en la asistencia al enfermo, al vagabundo, al incapacitado y al infante abandonado una de las principales razones de ser, se debe ejercer la caridad con los más pobres, desdichados y desvalidos*”. (...) Fruto de todo ello será la fundación de numerosos asilos, casas de acogida, hospitales. (Vergara, 2002; p.6-8).

Otro aspecto relevante de esta época fue un precedente de reconocimiento legal de las personas mentalmente retrasadas. Este reconocimiento se gestó con Eduardo II de Inglaterra, quien en 1324 sancionó que:

Su Majestad tomará a su cargo la custodia de las tierras de los idiotas de nacimiento, percibiendo sus beneficios sin devastarlas ni destruirlas, y subvendrá a las necesidades de los titulares. Y a la muerte de dichos idiotas, restituirá las tierras a los legítimos herederos; de modo que no se incurrirá en alienación ni se despojará a los herederos de lo que es suyo”. La ley contemplaba asimismo la situación de los enfermos mentales: la Corona –decía– “se ocupará de salvaguardar las tierras de los lunáticos (idiotas a causa de enfermedades), a fin de restituirlos a los dueños en caso de que se recuperen, o bien a sus representantes al morir aquellos” (Hilliard, 1965; p.33).

Con esta ley, la idiotez se definía como la falta permanente de capacidad mental debido a un trastorno congénito en tanto que el lunático era potencialmente susceptible de recuperar sus facultades.

Un especial suceso durante el renacimiento fue planeado por la reforma en el siglo XVI (d.C). Martín Lutero (1483-1546), principal líder de este movimiento, protestó contra los abusos eclesiásticos, (...), con lo que provocó no sólo el nacimiento del protestantismo sino la ruptura económica y política del poder que imponía la iglesia y sus dominios; acontecimiento que no trajo un mejor destino para las personas con discapacidad. (Meléndez, 2005; p.14).

Lutero puntualizaba que estaba convencido que las personas con discapacidad:

(...) No eran más que una masa de carne, pues el diablo tiene el poder para corromper a las personas dotadas de razón y alma cuando las posee. El diablo ocupa el lugar del alma en las pobres criaturas (Scheemberg, 1984: 46) citado por (Gafo & Pérez, 1996; p. 95)

Como es de suponer esto fue desafortunado y desfavorable para las personas con discapacidad, en tanto promovió la muerte de los “endemoniados” y porque minimizó la potestad de la iglesia católica, que atendía a estas personas en asilos, los cuales fueron entregados al estado.

Los siguientes siglos son marcados por el contraste extremo entre la pobreza y la riqueza. La mendicidad alcanza los más altos niveles de manifestación, ocasionando que los niños con discapacidad fueran utilizados para tal fin. Paralelo a esto surge en esta época la revolución industrial lo que trae consigo que los niños sean vistos como mano de obra, y obviamente quienes no servían (los discapacitados), eran

confinados en casas de caridad que más tenían las características de cárcel con celdas oscuras y grilletes incluidos.

Muy a pesar de este panorama tan desalentador fue en esta época en donde se sentaron las bases de: “ *la pedagogía moderna que inspiró a la educación especial en su momento, gracias al conocimiento ofrecido por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), John Luke (1632-1704)*” (Meléndez, L., 2005; p.15-16).

Durante el siglo XIX y a medida que el retraso mental legalmente era reconocido, es lógico que surgiesen algunos intentos de medir la inteligencia. En el *New Natura Brevium* publicado en 1534, Sir Anthony Fitzherbert proponía un primitivo test de inteligencia (Vergara, 2002; p.9):

“Y se dirá que es tonto o idiota de nacimiento, aquel individuo que sea incapaz de contar o numerar veinte peniques, de decir quién es su padre o su madre, como de saber su propia edad, de modo tal que aparente no poseer entendimiento o razón, ni para su beneficio ni en su detrimento. Pero si su entendimiento es tal que conoce y entiende las letras, y lee gracias a las enseñanzas o la formación de otro hombre, entonces no puede decirse que sea tonto o idiota natural”. En 1591 Swine Burne amplió el procedimiento, añadiendo pruebas como medir un metro de tejido y nombrar los días de la semana. Es evidente cómo desde remotas épocas es indispensable medir para catalogar, “encasillar” cuáles son las debilidades y qué utilidad tiene el sujeto en la sociedad (Printer, 1923; p.6).

El humanismo genera una nueva comprensión de las personas con discapacidad defendiendo unas condiciones favorables de vida y proclamando la necesidad de educarlos. Las personas con discapacidad comienzan a hacerse públicas, y algunos pocos junto con el apoyo de su familia efectuaban trabajos artesanales:

Los aires renacentistas y modernos, abonados por las reformas de la escolástica tardía y al abrigo de los nuevos descubrimientos científicos y culturales, de comienzos del siglo XX, empezarán a poner en tela de juicio los paradigmas antropológicos y pedagógicos sostenidos hasta entonces. Los nuevos tiempos empezarán el edificio de la educación no tanto por la sublimación y trasmisión de valores tradicionales como por el redescubrimiento del hombre como sujeto y principio de educación. Ahora la intimidad, el yo y la especificidad del sujeto empezarán a considerarse principios ineludibles de la nueva cultura. Ya no se trataba tanto de reformar la naturaleza encaminándola a los valores del adulto y la tradición, se tratará sobre todo de perfeccionarla desde sus propias circunstancias individuales. (...). En ella se presenta a los deficientes como sujetos distintos; alguien que por su propia peculiaridad demanda una clase particular y específica de leyes, escuelas, talleres, residencias, empleos. Son, en definitiva, los sujetos segregados y anormales, aquellos que constituyen un sub sector social, educativo y cultural frente al gran grupo de los ordinariamente considerados normales (Vergara, 2002; p.10-14).

El sujeto con diferencias respecto a la mayoría era concebido desde un modelo médico y unos condicionamientos biologicistas, psicologicistas y sociologicistas del ser humano, razón por la cual era objeto de un diagnóstico, un pronóstico y un tratamiento; así, el estudiante recibía atención especializada acorde a su diagnóstico, a su “deficiencia”. Se creía que el sujeto con “deficiencia” era un problema lo que derivaba en implicaciones educativas de carácter marginal, segregador.

Para Itard por ejemplo la verdadera figura del hombre natural es la de aquel ser humano, que no haya podido tomar nada de sus semejantes, es decir aquel a quien los demás, no hayan podido “hacerle ser” aquello que se le ha “hecho ser,... en este estado natural (salvajismo) estaba el salvaje de Aveyron, al que él convirtió en Víctor.

De alguna manera y esto es lo realmente trascendental, lo convirtió en hombre, en humano, en sujeto (Pérez, N. 1998; p.51).

El sustrato natural del ser humano está en su ser individual aislado y el sustrato cultural en su ser social colectivo, sin embargo esta idea se manifiesta luego en la idea de sujeto -como individuo social separado de aquello que le ha “hecho ser”- que le dará al ser humano individual el protagonismo sobre el conocimiento. De tal cuenta que si el ser humano sin importar su condición logra transformarse por medio del conocimiento se hace más sujeto.

Tal como lo referencia Meléndez (2005; p.19)

Si bien los avances de la primera mitad de siglo XX pusieron a disposición de la sociedad importantes aportes con respecto a la atención y mejoras en las condiciones de vida para las personas con discapacidad, estos ocurrían con una tendencia segregacionista intencionalmente legitimada.

Quienes eran seguidores de este tipo de atención se apoyaban en el ideal de *“que las personas con discapacidad se sentían mejor entre sus iguales, que intentando competir con otros frente a quienes estarían en desventaja”*. (óp. cit: 20) De tal manera que su concepción del sujeto estaba en desventaja.

En el marco de este contexto, *“la Educación Especial adquirió carta de naturaleza estable y prácticamente irreversible en el panorama de los sistemas educativos del siglo XX, y con esta base cambia por completo la concepción de sujeto”*. La mayor parte de países alentaron con diferencias temporales e ideológicas su impulso y desarrollo. Un impulso que no estuvo exento de polémicas y afirmaciones que, grosso modo, pueden sintetizarse en tres grandes tendencias. En primer lugar cabe señalar lo que se ha dado en llamar “alarma eugenésica”, producida

sobre todo por algunas teorías evolucionistas y ciertos estudios genéticos y psicométricos, como los de A. Garrod: *Inborn Errors of Metabolism* (1909) y Herbert Goddard: *The Kallikaks* (1912), que constituye más una ideología, abarca la primera mitad de siglo y se basa en la idea que la debilidad mental se producía por trasmisión genética. Sus alegatos supusieron dictar medidas eugenésicas que acarrearón la esterilización de deficientes, la prohibición de matrimonio y su reclusión en casas especiales, casas que más que favorecer su recuperación y terapia acarrearán su discriminación, segregación y aislamiento social (Vergara, 2002; p.13).

Una segunda línea, que arranca de mediados del XIX y que se extiende también hasta mediados de siglo XX, vino marcada por lo que Isaac Kerlin denominó en 1889 “imbecilidad moral”. Para sus partidarios— fundamentalmente psiquiatras— la deficiencia mental era un factor de primer orden en el origen de la delincuencia, la inmoralidad sexual, la trasmisión de enfermedades venéreas, la prostitución, la vagancia, de manera que ahora independientemente de la “ enfermedad” el sujeto era un delincuente peligroso para la sociedad, y para controlar estos problemas, debido a la incapacidad del deficiente para controlarse a sí mismo, debía internarse a éste en centros de acogida que, como en el caso anterior, difícilmente facilitaban su desarrollo y -educabilidad (Fierro, 1984, p.407-408, citado por óp, cit: 14).

Una tercera tendencia y que a la postre ha tenido mayor peso en la configuración de leyes, instituciones, centros y servicios de Educación Especial ha sido la que genéricamente suele denominarse “atención especial”. Alentada por la emergente psicometría, abarca las siete primeras décadas del siglo XX y descansa en el principio ineludible de la necesidad de una educación personal y diferenciada (óp., cit: 14).

El hombre y su experiencia se convertían en los principios validadores de la realidad. La educación ya no se entenderá tanto como la asunción de valores externos, se rendirá pleitesía a la individualidad y personalidad del sujeto, y se tomará la sensación y experimentación como principios irreductibles de acción pedagógica.(Redondo, 2001; p.497-501)

A manera de resumen y retomando a Meléndez (2005; p.39):

Comprender las formas de comportamiento humano requiere de un análisis de sus circunstancias y de su evolución (...), momento a momento, y de la identificación de los cambios comportamentales que marcan la diferencia, (...). La humanidad ha caminado desde el infanticidio y la tortura hasta las mejores intenciones porque las personas con discapacidad sean incluidas, en condiciones de calidad y equidad. (...) No obstante los altibajos históricos para llegar hasta aquí demuestran que un camino tan largo y tortuoso quizá hubiera podido evitarse, si la iglesia Católica y los líderes políticos hubieran pensado más limpiamente sobre el cristianismo y los derechos de la ciudadanía y hubieran dado más libertad al pensamiento científico y filosófico de entonces”.

Esto da el sustento final de lo que para la educación especial es el sujeto: un individuo en transformación, formado por aspectos sensorio – motores, aspectos cognitivos y aspectos afectivos. Es fundamental destacar aquí que en los inicios de la Educación Especial, encontramos también el inicio del sujeto humano psicológico, y *“en tales orígenes es donde encontramos, a su vez, la relación – separación entre el saber producido por la experiencia y el saber producido por el conocimiento científico”*(Pérez, 1998; p.54).

En cuanto a la asistencia social lo que se intentaba era proteger a la población hoy día denominada con “discapacidad”, a través de las

numerosas cofradías y hospitales que surgieron a finales de la Edad Media el movimiento humanista del siglo XVI:

(...) tendrá una personalidad optimista y en no pocas ocasiones utópica: para ellos el mal tiene un componente estructural y en gran medida puede erradicarse, mitigarse y vencerse. Se trataba de incentivar medidas legislativas, culturales y asistenciales que incorporasen al pobre, al desprotegido y al infante abandonado a los circuitos culturales y sociales. El 17 de marzo de 1526 puede considerarse simbólicamente el punto de partida de la llamada educación social europea. En esa fecha, Luis Vives publicaba *De Subventione Pauperum*, considerado el tratado más acabado del programa humanista sobre ayuda al pobre y necesitado. A partir de aquí se abrirá un nuevo campo para la educación social que tendrá en sucesivas medidas asistenciales y culturales: cofradías, casas de doctrinos, asilos, hospitales, orfanatorios, en sus manifestaciones más significativas. (...) Todas estas medidas y disposiciones se enmarcaron y alimentaron en el contexto de una modernidad caracterizada por un replanteamiento de valores sociales, religiosos, antropológicos y metodológicos de considerable trascendencia. Entre las variables que ordenaron ese replanteamiento cabe destacar, entre otras, las aportaciones realizadas por las reformas católica y protestante que, al considerar la fe un principio irrenunciable y universal, alimentado y mantenido por la educación, alentaron una labor social, humanista y pedagógica que alcanzaba a amplias capas sociales marginadas hasta entonces (óp., cit: 10-11), entre las que por supuesto se enmarca la atención a la población con retraso mental.

Este principio abrirá unas posibilidades inusitadas para aquellos colectivos que hasta entonces no habían tenido acceso a la educación, tal es el caso de algunas minusvalías físicas, sociales y culturales. Ejemplos pioneros serán los casos de Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579- 1633) que, venciendo resistencias importantes, abrieron camino a la educación de sordomudos (Pérez De Urbel, 1973). Sus ideas resultaron todo un hito pedagógico y fueron seguidas por una

importante gama de autores: en Italia destacó la figura de Jerónimo de Cardano (1501-1576); en Inglaterra, las de Juan Wallis (1616-1703), Guillermo Holder (1616-1698) y Juan Bulwer (1648); en Holanda, Conrado Amman (1669-1724); en Alemania, Samuel Heinicke (1727-1790); y en Francia, el abate Charles Michel L'Épée (1712-1789), fundador en 1760 de la primera escuela pública francesa para disminuidos: la *Institution Nationale des Sords-Muets de París*. Todos ellos hicieron posible que la educación de sordomudos tomara carta de naturaleza estable y se abriera paso en las emergentes políticas sociales y educativas de esa época (óp., cit: 10).

Iniciativas parecidas pueden citarse para el caso de los ciegos. Destacan especialmente los casos de George Philip Harsdorffer que, en 1651, creó una tablilla de cera para que escribiesen los invidentes; Valentín Haüy (1745-1822), quien en 1748 fundó la *Institution des Jeunes Aveubles* en París y fue uno de los primeros en adoptar la escritura en relieve, proclamando que los ciegos eran educables, principio que continuaría pocos años después su discípulo Louis Braille (1806-1852) (Scheerenberger, 1984; p.72).

De no menor trascendencia, aunque en otro orden de cosas, fueron los nuevos planteamientos científicos y metodológicos alumbrados por el mecanicismo moderno y sobre todo por el racionalismo empírico de Bacon (1551-1626), Hobbes (1558-1679), Locke (1632-1704), Newton (1642-1727) los que asentaron no ya sólo una nueva ciencia sino un método pedagógico que hacía descansar todo progreso personal y cultural en la fuerza dinámica de la sensación y experimentación. A partir de entonces el aprendizaje tomó un sesgo empírico, de tremendas consecuencias para la gestación, nacimiento y desarrollo de la Educación Especial. Su padre fue en gran medida el naturalismo filosófico y pedagógico de los siglos XVII y XVIII. Con el naturalismo se devaluó la

cultura y pedagogía de la fe, del dogma, de la autoridad y de los valores tradicionales (Vergara, 2002; p. 11).

Estas ideas, traducidas al plano pedagógico por Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), iban a tener una trascendencia considerable en el cultivo de la educación especial en general y en particular de la deficiencia mental. Su apuesta por una educación, natural, intuitiva y activa no tendría tanto por misión incorporar a los alumnos al mundo siempre relativo de los llamados sujetos normales; se trataría especialmente de actualizar la propia naturaleza desde la realidad y posibilidades de cada sujeto.

Una legitimación que derivó a favor de los deficientes mentales gracias al impulso de los descubrimientos médicos y al interés que en ello pusieron personalidades médico-pedagógicas de la talla de Philippe Pinel (1745-1826), Gaspar Itard (1774-1836), Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), Edouard Seguin (1812-1880), Willian Ireland (1832-1909), Jhon Down (1812-1896), Johann Guggenbühl (1816-1863). Con ellos, el tratamiento médico-pedagógico de la deficiencia mental dará un giro considerable: saldrá definitivamente del aura mítica, pecaminosa, mágica y asistencial que tradicionalmente lo había envuelto y se incorporará a categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas (Scheerenberger, 1984:75- 108).

Según Francine Muel (Castel et al., 1991 citado por Yarza y Rodríguez, 2005), la “infancia anormal” aparece en el cruce de las conceptualizaciones de un campo disciplinar en emergencia y consolidación de las prácticas e instituciones filantrópicas y la instrucción obligatoria, gratuita, pública y laica de la infancia pobre (de alguna manera todo lo referenciado anteriormente) y la construcción de un conocimiento científico.

Un elenco amplio de publicaciones y una respuesta institucional adecuada facilitó su implementación y desarrollo. Entre las primeras cabe destacar los trabajos de Félix Voisin, que en 1826 publicó “Des causes morales et phisiques des maladies mentales”, texto en el que abogaba abiertamente por un tratamiento pedagógico de la enfermedad mental y, en 1830, sacaba a la luz una obra donde explícitamente recogía –casi por vez primera– la voz de la educación especial: “*Application de la physiologie du cerveau a l’étude des enfants qui necessiten une education spéciale*”; en la misma línea, Seguin publicaba, en 1846: “*Traitment moral, hygiene et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*”. (...)Desde Alemania, especialmente sensibilizada con el problema, no se dio una respuesta inferior y, en 1898, aparecían *el Kinderfehler* y *el Hirschule*, periódicos concebidos para difundir entre maestros y profesores avances de educación especial:

(...) En el plano institucional, la respuesta no fue menos importante. En 1863 se creaban en Halle (Alemania) las primeras clases especiales para niños inadaptados; y, en 1866, Stolzner y Kern fundaban en Hanover la primera asociación para el tratamiento de niños deficientes. En Estados Unidos, el emigrado Eduardo Seguin contribuía, en 1876, a fundar lo que hoy se conoce como la American Association on Mental Deficiency. Iniciativa que en 1893 se reproducía en Londres con la fundación de la British Child Study Association para atender a niños con problemas; e igual propósito se perseguía en Francia con la aparición en 1900 de la Société libre pour l’Étude psychologique de l’Enfant, sociedad impulsada por Alfred Binet e integrada por psicólogos, maestros de escuela y directores preocupados por los problemas prácticos que se planteaban en las aulas. (...) La entrada del siglo XX supuso el impulso definitivo de la Educación Especial y su consiguiente consideración como subsistema escolar. La nueva centuria se abrió con dos hitos importantes que marcarían su referencia pedagógica: en 1901 se inauguraba en Bruselas la escuela de Ovidio Decroly para retrasados y anormales, y, en 1906, se abría en Roma la primera Casa dei Bambini para niños pobres

y con problemas de María Montessori. La necesidad de una escuela diferenciada y al margen del sistema escolar ordinario iba calando con fuerza (Vergara, 2002; p.12).

...Todo ello posibilitó una línea divisoria que marcó la apertura de dos grandes modelos escolares o grupos de alumnos: los considerados sujetos normales, que podrían beneficiarse del sistema educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear instituciones educativas especiales (Scheerenberger, 1984; p.215).

Esta doble vía se vio favorecida por el propio impulso científico de la Educación Especial que consideró a los deficientes y minusválidos sujetos de educación diferenciada. Especialmente significativas, en este aspecto fueron las aportaciones del *Congrés International d'Hygiene Scolaire*, celebrado en 1904, que supuso el inicio de una colaboración muy estrecha entre médicos, juristas y educadores a favor de la escolaridad específica y diferenciada. En 1922 tuvo lugar en Munich el primer congreso organizado bajo la denominación de pedagogía terapéutica o curativa (*I Kongress fur Heilpädagogik*). A este congreso asistieron más de 1000 congresistas de 21 países, y en su seno se creó la Asociación Internacional de Pedagogía Curativa o Terapéutica. Con parecidas intenciones, Elizabet Farrol impulsó en los Estados Unidos la creación en 1922 del *Consejo Internacional para la Educación de niños Excepcionales*. En estos congresos queda desplazada por completo la noción de “caridad” por la de “previsión”, compartiendo las acciones preventivas tanto el estado como la iglesia.

El resultado de estas iniciativas se vio acompañado por numerosas publicaciones científicas de carácter personal y colectivo que alimentaron todavía más el interés por una educación diferenciada y especial. Importancia capital tuvo la edición inglesa de 1928 de Ovidio Decroly: *The Education of Mentally Defective Children*, que asentó a nivel internacional una buena parte de las líneas pedagógicas de la educación

en deficientes. Importante fue también, la *News letter of the International Council for Excepcional Children*, dirigida por Elizabet Farrol (óp., cit. 13).

En el contexto global, la atención en la educación especial era responsabilidad de los educadores especiales, de los profesionales del área de la salud y en general de un equipo interdisciplinario. Su punto de partida es la especificidad del deficiente, alguien que por sus propias circunstancias y posibilidades necesita atención y asistencia específica; una atención que ha de llevarse a término en centros diferenciados y especiales bien a lo largo de toda su vida o gran parte de la misma. Se trata en la práctica de la tendencia más aceptada y de la que han disfrutado y disfrutan la mayor parte de los llamados minusválidos y deficientes.

La Educación Especial en Colombia.

En Colombia el ritmo de la educación especial ha tenido su particularidad. En los años 20 se inicia la atención de los niños y jóvenes con discapacidad, Juan Antonio Pardo Ospina y Francisco Luis Hernández, hijos de Santa Fe de Bogotá, D.C., y de Antioquia, pensaron que lo mejor para los niños con sordera o con ceguera, para sus familias y para la comunidad, no era el estar confinados en una institución especial, sino en la escuela corriente, unido a la fuerza de las necesidades educativas, económicas, culturales y sociales del momento llevaron a que la experiencia inicial por lo menos para este dos tipos de poblaciones fuese este tipo de atención.

Todo este movimiento, produjo la época más diligente en normas legales y hechos de que se tenga conocimiento en el país (1923 - 1931) cuando se establece por la Ley 24 de 1931, la obligatoriedad de la educación para los niños ciegos y se sientan bases económicas y pedagógicas para el presente de la educación especial.

Es así como Díaz (1987:18); refiere que: "[...] *la educación especial, propiamente como tal, comienza con la Escuela de Trabajo San José y la Escuela de Ciegos y Sordos.*" La primera fundada en 1914 por Ordenanza y la segunda por Decreto de 1925.

Dicho autor, divide en cinco momentos el breve recuento histórico de la educación especial en Colombia, a saber: 1. El limitado a través de la historia; 2. Inicios de la educación especial en el país; 3. Antecedentes de la Educación Especial en el departamento de Antioquia; 4. Nacimiento de la Educación Especial en Antioquia; y 5. Avances de la Educación Especial en el País y en el departamento.

El profesor de la Universidad Pedagógica Nacional Jorge Enrique Duarte (1989), referencia la evolución de la educación especial en nuestro país en tres momentos claves de su ciclo de vida: El primero, del Nacimiento se ubica entre 1950 a 1960, con la creación del Instituto Nacional para Ciegos y la Federación de Ciegos y Sordomudos de Colombia con la vigilancia del Ministerio de Salud Pública. El segundo, de la Niñez se ubica entre 1960 y 1970, con la fundación y creación de centros de rehabilitación y la apertura de programas a nivel tecnológico (el Instituto de Pedagogía Infantil INPI - Bogotá) y nivel de formación universitaria (Universidad Nacional y del Rosario-Bogotá, terapias física, ocupacional y del lenguaje), se le asignan actividades y funciones específicas en el área de educación especial al Ministerio de Educación Nacional. Y el tercero, la Juventud, el cual ubica entre 1971 hasta finales de 1980, caracterizado por la apertura en 1974 del programa aulas especiales para niños con retardo mental y aulas remediales para niños con dificultades en el aprendizaje, con la dirección del Ministerio de Educación Nacional (Duarte, 1989:32).

Para Salinas (1988:47-48), Directora de la División de educación Preescolar y Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional

entre 1987-1988, la educación de las personas con discapacidad, ha tenido cuatro periodos claramente diferenciados de acuerdo a su enfoque:

El primer período se extiende desde inicios del siglo pasado hasta comienzos de los años 60, en él surgen las primeras escuelas dedicadas a la atención de personas con discapacidad visual y auditiva, se dicta la ley 56 de 1925 por la cual se creó el Instituto de sordomudos y ciegos y en 1924 se funda el Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría (INSABI) por la madre Ives del sagrado Corazón de Jesús de nacionalidad Francesa en San Juanito Meta, con la niña Lucila Bobadilla de cinco años “sorda natural”, con ella se da inicio a la educación para el limitado auditivo en Colombia” (Gallo, 2010:1).

Predomina en estas instituciones un servicio más de tipo médico – asistencialista que educativo, de carácter privado y particularmente conducido por la Iglesia.

A partir de esta fecha y siguiendo a la mencionada autora, el barrido histórico de la educación especial Colombiana logra seguir la siguiente secuencia cronológica:

En 1935, las hermanas de la sabiduría, se trasladan a Bogotá por orden del presidente Eduardo Santos, y el instituto abre una sección para niñas invidentes.

En 1938, en un trabajo mancomunado de los ciegos y sordomudos (terminología de la época), específicamente de Medellín, impulsan el cambio, y surge así la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos, que se propuso formar escuelas, desarrollar programas de prevención, y establecer sala cunas.

Pero pese a los beneficios que podían adquirir al unirse para demandar servicios, fue claro que las dos poblaciones no podían ser

atendidas bajo la misma labor pedagógica, ni de rehabilitación. Sin embargo solo es “*hasta 1955 cuando el Gobierno decide disolver la federación y crear en su reemplazo el INCI y el INSOR*” (óp.cit., p. 1), cada uno de estos institutos con personería jurídica y patrimonio independiente y propio. Paralelo a este grupo:

“y teniendo en cuenta que surgen con más vigor inquietudes en cuanto a la educación de los niños "anormales", en 1947, el Dr. Juan Ruíz Mora, en cooperación con la Sra. Elvira Concha de Saldarriaga y colaboradores, funda el hoy Instituto Franklin Delano Roosevelt, el cual abre los horizontes de la habilitación y de la educación a los niños con limitaciones neuromusculares u ortopédicas (...) se crece el movimiento tiflológico, y se fundan en Cartagena y Barranquilla sendas escuelas para niños ciegos y sordos. De otra parte, los padres de niños con retardo mental se dinamizan, se asocian, y empiezan a gestar escuelas para la educación de sus hijos” (óp.cit.: 2).

El segundo período comprende entre los años 60 a 70 y es considerado como la época de auge de la educación especial, aparecen los primeros centros de atención para niños con retardo mental; empieza a prestarse servicios de capacitación laboral para adultos ciegos y para limitados neuro – musculares y ortopédicos; se crean programas profesionales como terapia física, ocupacional y del lenguaje. En esta etapa se da una participación más activa del Estado tanto en los procesos de formación de los profesionales como para la atención.

En 1960-61, el Dr. Alvaro López Pardo, comienza en el Instituto de Higiene Mental del Distrito, y en la Escuela El Pinar, (Centro de Prácticas de la Normal Distrital), la integración de niños con retardo mental.

En 1962 el Instituto de la Sabiduría desarrolla uno de los primeros programas que obtienen aprobación de la educación primaria por la secretaría de educación.

En 1962 el primer profesor itinerante y/o complementario del país: Hernando Pradilla Cobos (formado en el George Peabody College for Teachers de Nashville, Tennessee, U.S.A., patrocinado por la Secretaría de Educación Distrital y por la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos), funda el primer Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos de América del Sur en Colombia.

En 1961-1962 Hernando Pradilla, con la Secretaría de Educación de Cundinamarca y con el Liceo Femenino de Cundinamarca organiza los primeros seminarios sobre Instrucción de Personas con Excepcionalidad (término utilizado en la época para determinar a las personas con discapacidad) en éste plantel, para las normalistas de quinto y sexto, con el fin de que los futuros maestros se preparen para la integración de todos ellos.

En 1964 el trabajo con los sordos se reconoce como educación especial, estando Helena Manrique en el Ministerio y el Doctor Carlos Mora crea PROPACE dentro del Hospital Lorencita Villegas de Santos, el cual se estructura también luego a FE para niños con retardo mental.

En 1965 gracias a la iniciativa de los padres de familia se funda ACONIR, Asociación Colombiana Pro niño con retardo mental, y ésta, proyecta al país, el fortalecimiento del trabajo con el niño con retardo mental.

En el mismo año la Universidad Nacional, en su Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación, realiza un Primer Seminario para maestros de Niños con Excepcionalidad, dentro del grupo creado asistieron quienes formularon el primer plan de integración para

niños con retardo mental para el Departamento de Cundinamarca, Esperanza Correal de Cala y Myriam de Estrada, el cual se puso en vigencia en 1969. Estas dos últimas personas contribuyeron significativamente en la formación de muchas generaciones de educadores especiales: Esperanza de Cala en el programa de formación para retardo mental de la UPN y Myriam de Estrada en los programas de formación para niños sordos en el INSOR Junto con Maria Victoria Velandia de Mendoza.

En 1967, se establece el convenio INCI – UPN, (mediante acuerdo No.9 y Resolución 341 de la UPN), el cual se concretó en 1968, para crear un programa estable de Formación de Maestros para niños con Limitación Visual. El citado convenio:

... “dio origen no sólo a la Tiflogología en la UPN, sino que abrió las puertas del Instituto Pedagógico Nacional IPN para la integración de niños con limitación visual. Es importante resaltar que casi al propio tiempo se inicia la recepción y educación de niños con retardo mental en el pre-escolar del IPN, como estudiantes regulares en las clases corrientes” (óp.cit: 3).

Siguiendo a Salinas (1988), es importante resaltar como:

A finales de los años sesenta e inicios de los setenta “se crea por parte del MEN, la División de Educación Especial la cual debe promover programas y servicios de educación especial, tanto para alumnos subnormales como para estudiantes sobresalientes”. Se conforma también el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ente encargado de velar por las familias inestables, y se establece también El Consejo Nacional de Rehabilitación. Todo esto da cuenta de las transformaciones que surgen a nivel estatal en el país para atender las necesidades de esta población. (Salinas, 1988; *citado por* Yarza, 2005; p.1)

El tercer período abarca desde los años setenta hasta los ochenta: en este se crean también establecimientos educativos para atender estudiantes sobresalientes, así como instituciones para la atención, planeación y generación de políticas para personas con discapacidad.

La conformación de las instituciones con especificidad prolifera en la década de los setentas y ochentas, siendo pioneras, la Fundación Humboldt en Bogotá y el Instituto Experimental del Atlántico "José Celestino Mutis" en Barranquilla.

En 1972 se consolidan el INCI y el INSOR, como establecimientos públicos del orden nacional, dejando de pertenecer al sector salud y se adscriben al Ministerio de educación nacional, aprobándose sus estatutos. La educación especial se afianza desde el Ministerio, generando y apoyando el movimiento en las secretarías departamentales de Educación.

En 1973 el Instituto de la Sabiduría, abre el instituto politécnico para niñas sordas, quienes terminaban quinto de primaria e iniciaban talleres de modistería.

Las universidades cobran fundamental importancia en esta época, ya que afianzan sus programas de formación a maestros para la educación especial y profesionales en ramas afines, lo que acrecienta el número de egresados, que por medio de equipos inter y transdisciplinarios dan un fuerte respaldo a la oferta de servicios educativos y clínicos para las personas con discapacidad.

El cuarto periodo, referenciado en los años de 1980 hasta 1990 es el de la integración educativa, el cual procura la integración de estudiantes con necesidades especiales al aula regular, demostrándose lo

favorable de este modelo educativo para el crecimiento personal de estos estudiantes.

En 1974 *“la División de Educación Especial crea el Programa de Aulas Especiales en la Escuela Regular, y de esta forma se comienzan a atender niños con dificultades de aprendizaje y retardo mental educable”* Salinas (1990:49). La autora asevera que con este paso “la educación especial en el país, ha sido vista como una acción importante dentro del sistema educativo nacional”.

Siguiendo el recuento cronológico, en 1976 se incluye la educación especial dentro del sistema educativo del país.

En 1981, se crea el Sistema Nacional de Rehabilitación (reemplaza al Consejo Nacional), encargado de integrar y coordinar los sectores salud, trabajo, educación, así como el sector de la discapacidad para racionalizar los recursos y servicios brindados a esta población.

En 1985 el Primer Encuentro Nacional de Educación Especial, organizado por la Universidad de Antioquia, fue relevante y marcó un hito en la historia de la Educación Especial que luego se plasmó en la Constitución del 91, con una decisión del Ministerio de Educación Nacional de hacer más y bien, no para sino con las personas con limitación. Buscando justamente que las personas con discapacidad y sus familias fueran miembros activos en las decisiones que se tomaban frente a su atención:

El año internacional del niño, la promulgación de los Derechos de los Niños Impedidos, de los Niños con retardo mental, el Año Internacional de las Personas con Limitación, marcan el comienzo de la década de los años ochenta. Esta viene a afianzar los desarrollos anteriores, y a generar nuevas alternativas, pero, sobre todo, por el movimiento de las personas con limitación, se marca la consolidación de un movimiento de

participación de las personas con limitación en la toma de las decisiones y en la ejecución de las mismas. Estas personas se proyectan dirigiendo proyectos, programas y participando activamente en su orientación, entonces ya no es hacer por ellas, sino hacer con ellas, posibilitar su protagonismo, su acción, se sigue luchando porque sea realidad aquello de que se forman para que sean protagonistas de su propio destino, y no seguidores de un destino creado para ellos (Gallo, 2010: 6)

Integración escolar.

La Integración Escolar, como segundo momento planteado en este apartado dirigido a la atención educativa para la población con discapacidad, se expone a través de los siguientes subtemas: Características acerca del contexto, marco jurídico y legal, marco legal Colombiano, concepto de necesidades educativas especiales, los componentes sociales de la integración en Colombia (derechos humanos, igualdad y equidad, accesibilidad); características del sujeto, responsabilidad de los actores, la atención en Colombia; el concepto de adaptaciones curriculares.

Entre los años cuarenta y sesenta, se sucedieron una serie de circunstancias que provocaron una preocupación social por los niños que se atienden en instituciones específicas (especiales), dentro dichas situaciones se destacan las siguientes de acuerdo con Sánchez (2001):

1. La negativa de las familias a enviar sus hijos a escuelas específicas, reclamando el derecho de estos de asistir a escuelas regulares.
2. La investigación pone de manifiesto importantes aspectos acerca de los efectos de la educación segregada: destacándose la

inadaptación social de los sujetos luego de la institucionalización.

3. Los cuestionamientos ideológicos que las sociedades occidentales hacen de la atención y derechos de los ciudadanos.

De igual manera el aporte de los estudios psicológicos acerca de la modificabilidad y educabilidad de los “deficientes”, consolidaron en los centros de educación especial una respuesta educativa propia, permeando lo organizativo, didáctico y legal. Además, la búsqueda de la Educación Especial de una fundamentación científica en la Psicología (educativa y experimental), es usada básicamente para la clasificación y comprensión de las deficiencias, así como de los modelos de aprendizaje para orientar su trabajo (Arnáiz, 1988 & Sánchez,2001, citado por Aguilar,2004; p.7).

Incuestionablemente, el suministro y la forma como se desarrolló la atención de la educación especial estaba subyugada por el modelo médico-reparador, y desde una interpretación biomédica, tuvo un agravante la visión de este proceso educativo con las siguientes consecuencias, mencionadas por Sánchez (2001):

1. La persona no tiene un déficit, sino que es un deficiente¹². Se parte de una concepción fragmentada del ser humano (morfológica, anatómica u psicológica), asumiendo e identificando a la persona con la patología, aparecen de esta forma las categorizaciones homogéneas del individuo a partir de la etiología.
2. La intervención se centra en el déficit, en las partes, zonas o aspectos dañados, respondiendo a una actuación parcializada, lo que supone la puesta en práctica de técnicas

¹² Aún hoy día es común escuchar referencias como: es un PCI, un Down, un psicótico y otras, obviando la condición de persona.

rehabilitadoras y terapias reparadoras centradas en la deficiencia.

3. Abandona el desarrollo social de la persona. Al centrarse en la deficiencia, se obvia el componente social de la persona. Hay un abandono del desarrollo social y se pondera el tratamiento y la terapia, adoptando respuestas especializadas que suelen llevar al aislamiento y a la desintegración social.

Asimismo, cuando se une a la atención educativa el modelo psicológico, se puede caer en las siguientes faltas:

Se enfoca todo el proceso educativo y psicológico en las diferencias individuales, deteniéndose en la particularidad y prescindiendo de las dimensiones interpersonales, tomando importancia la diferencia, lo normal y anormal como base de las decisiones de la atención educativa; sin embargo, con lo anteriormente dicho no se trata de reparar o normalizar la deficiencia, sino de adaptar la "intervención" a las necesidades de la misma, y a partir de ello, aparecieron los centros especializados en psicoterapia, educación especial, psicomotricidad, otros.

Los aspectos antes citados ponen de manifiesto el surgimiento de un enfoque más centrado en una concepción sociológica, al cual se unieron de forma determinante como señala Grau (1998:20):

Las sucesivas declaraciones internacionales de los derechos del hombre y los deficientes, por el movimiento reivindicativo de las asociaciones de padres, que defendían el derecho a la educación de sus hijos en centros ordinarios (movimiento de los derechos civiles en EE.UU.), y de algunos profesionales de educación especial, muy críticos con la organización de centros específicos, así como por los avances en las

ciencias humanas, que daban un papel fundamental al ambiente y tenían una concepción más optimista de la educación especial.

Todo lo previo es argumentado y ratificado por Jiménez & Vila (1999, p.84), quienes aseguran que desde los años 50 y comienzos del 70, se desarrolló “un proceso multidimensional de carácter socio-educativo, centrado en una actitud crítica a los planteamientos de la educación especial como subsistema de la educación regular y como realidad segregadora. Se cristalizó entonces la asunción de la necesidad de un nuevo enfoque educativo para estas personas”.

Junto a lo ya mencionado, Cortese (2003; p.15), destaca *“la importancia que tuvieron, en los años 70, los movimientos realizados por las diferentes asociaciones de padres y asociaciones de discapacitados, a los que se unieron movimientos gubernamentales y no gubernamentales”*.

A los acontecimientos y sustentos antes descritos, es posible adicionar dos circunstancias más que cambian la concepción de la educación especial:

La primera, el fracaso de los centros de educación especial, ya que no siempre han logrado la meta que se proponían: formar adultos capaces de desenvolverse en la vida y de insertarse en la sociedad, lo que resulta lógico por la segregación que han vivido en esos centros (Blanco, 2003; p.97-98).

Y la segunda, el impacto de la participación de las mismas personas con discapacidad, quienes durante este proceso educativo generan el movimiento de vida independiente.

El cambio de este nuevo pensamiento en la educación especial conlleva a redefinir *“que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los*

sujetos con déficits, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la a vida adulta.” (Arnáiz, 2003; p.45).

Por estas razones, surge un nuevo modelo de atención a la población discapacitada, la integración educativa, la cual empieza a repensar las prácticas y las metodologías educativas para atender las necesidades de todos los estudiantes, en especial de aquellos con discapacidad, quienes no serán segregados totalmente de su contexto social y educativo, sino que serán integrados a los mismos, puesto que la educación especial no abordaba un grupo individualizado sino más bien, se enfocaba en la construcción y desarrollo de acciones que respondan a aquellas necesidades del sistema educativo.

Este modelo, propio del siglo XX, se insinúa entre las dos guerras mundiales, pero se consolida después de la Segunda Guerra Mundial. Se caracteriza por admitir que el problema (la discapacidad) se localiza en el individuo, ya que es en su deficiencia (física, mental o sensorial) y en su “falta de destreza” donde se ubica básicamente el origen de sus dificultades (Aguilar, 2004; p.6).

La integración, dentro de su contexto histórico, fue considerada como el producto final de un proceso que sufrió una metamorfosis social, psicológica, filosófica y legal. Desde el concepto evolucionista de 'supervivencia de los más aptos', pasando por el surgimiento de la filosofía humanista al actual concepto de normalización. El tratamiento de las personas discapacitadas ha transitado desde el abandono, pasando por la segregación, hasta la integración mediante su incorporación a los sistemas educativos regulares (De Lorenzo 1985, citado por Van Steenlandt,1991).

El concepto de integración abarca significados muy profundos. Corresponde a la disposición y promoción de la igualdad como derecho

de personas que tienen necesidades educativas especiales con relación a su condición de discapacidad o situación social, religiosa, política, cultural o económica que posea.

Siguiendo a Gómez, Ramírez y Vélez (1999; p.21), “La integración es un concepto que alude a una realidad, caracterizada por una tarea esforzada, por una dedicación de todas las horas, una lucha que pretende asegurar la inclusión de los seres humanos al todo social, tanto en el horizonte macro, como en el micro.

Como refieren las anteriores autoras colombianas, no se trata de homologar el diferente al normal, si no de lograr que el primero, ocupe un lugar propio, plenamente aceptado tanto por él, como por aquellos que se denominan normales.

La integración como filosofía, por lo tanto, significa una valoración de las diferencias humanas. No se trataba pues de eliminar las diferencias, sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser individuo dentro de una sociedad o de un contexto social, determinado en el tiempo; que pueda ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades, brindando los mismos beneficios y oportunidades de vida normal que todos tienen.

Por consiguiente, la Integración Escolar es el derecho que todo niño tiene a la educación. Es el proceso de educar "juntos" a los niños y niñas con y sin Necesidades Educativas Especiales, durante un período o, en la totalidad del tiempo que permanece en la escuela regular.

La anterior definición marca el soporte social de lo que en integración dio el fundamento a su accionar y es: “igualdad de oportunidades”; en educación esta fue concebida por las normativas internacionales como un camino de singular importancia para defender los

derechos de la persona. Estas normativas desplegaron los procedimientos para hacer efectivo este derecho desde la escuela comprensiva, fundamentada en los principios de normalización de servicios, Integración Escolar, personalización de la enseñanza y sectorización de recursos.

El modelo integrador fue una concepción amplia que atendió a distintos factores socioculturales, psicológicos y biológicos. Estableció la diferencia entre quien necesita de apoyos especializados de quienes no los precisan, mirándolo no como déficit sino como necesidad educativa específica, la cual puede ser de diferente índole.

Según Soto (2007; p.71):

Hacer referencia al proceso de integración de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales que se desprendió del presente modelo, no es tan simple; se corre el riesgo de dar una mirada reduccionista; o, por el contrario, puede ser tan amplia que la magnitud no permita comprender a qué precisamente se está haciendo referencia; sin embargo, esta dificultad no viene del capricho mismo, son innumerables las conceptualizaciones que se han utilizado por los diferentes autores y desde diversas disciplinas como la Antropología, el Derecho, la Psicología y la Educación, para plantear el comienzo de la corriente integracionista.

Es difícil separar la integración de la educación especial. Esto debido a que, a veces pareciera ser un momento evolutivo de ella, tanto así que González, citado por Arroyave (2002), la comprende como “*su último momento*”, y Pérez (1999; p.92) la considera como “*su evolución*”.

Reflexionar que la integración va más allá del avance de la educación especial, fue transformar teórica, práctica y conceptualmente la noción de las personas con necesidades educativas especiales, que permitió abandonar la idea que la atención de estos sujetos es un subsistema del sistema regular, para pensarse como lo menciona

Arroyave (2000; p.64) en “*un conjunto de medidas de apoyo y recursos de todo tipo que algunas personas necesitan para acceder a los fines generales de la Educación*”; esta apreciación sigue marcando el déficit -sino para ubicarla en el sin lugar. De no ubicarse allí, es entonces pertinente pensar “*¿Es la integración educativa un argumento que derrumba otros argumentos o viene simplemente a sostenerlos aún más?*” (Skliar, 2005; p.15).

Son varios entonces los significados que tiene la integración. Aquí se retoman aquellos que la consideran un proceso que permite al que ha sido desposeído de su lugar volver a integrarse para ser reconocido, según Soto (s.f: 8):

Integración para ser reconocido y poder luego diferenciarse como lo que es. Sin identidades previas, socialmente establecidas y definidas –país, raza, religión, profesión-, la identidad humana es inalcanzable. El que siente que su propia identidad es un estorbo, no ya para ser reconocido, sino para sobrevivir, y renuncia a esa identidad hasta que el asentamiento en la sociedad, de la integración, le permite volver a recuperarla (Camps,1994; p.25-26).

El punto de origen del concepto de integración parte de la noción de normalización; esta se localizó en los países escandinavos al final de los años cincuenta. Pionero del concepto fue Bank-Mikkelsen, director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental, quien lo formuló como “*permitir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible*”. En 1959, el concepto (no el término) fue incluido en la ley danesa que regulaba los servicios para deficientes mentales, hablando de “una vida lo más parecida posible a la normal, tanto si viven en una institución como en la sociedad”. Según Bank-Mikkelsen, la formulación de la ley danesa fue el punto de partida de todo un debate internacional sobre el concepto de normalización (Monereo, 1985:26 & Wolfensberger,1986; p.12-13).

Posteriormente, el principio fue más sistemáticamente formulado y elaborado en la literatura por otros dos ideólogos escandinavos quienes, desde distintas perspectivas, lo llenaron de contenido y lo divulgaron. En 1969, Nirje -director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados- lo formuló en los siguientes términos, según Van Steenlandt (2001; p.26-27):

El principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad. Eso se aplica al ritmo y tipo de actividades diarias, a las características de cada etapa evolutiva de vida, a sus derechos constitucionales, a sus relaciones afectivas y sexuales, y a los recursos económicos (Toledo,1981; p.30-32). (...)

La definición de Nirje se centra una vez más en el campo de la deficiencia mental; pero, al contrario del enunciado anterior, implica mayor énfasis en los medios y métodos ("poner al alcance... modos y condiciones") que en el resultado ("una vida lo más parecida posible a lo normal"). Nirje, insiste especialmente en la necesidad de que estas personas utilicen -siempre que ello sea posible- los servicios que comúnmente emplean los demás. Servicios que constituyen una excepción y contribuyen en alguna medida a su marginación.

Asimismo, Van Steenlandt (2001) menciona que *“el segundo intérprete del concepto y según muchos su principal teórico es Wolfensberger, quién exportó el término a Estados Unidos. Wolfensberger generalizó el principio a todas las personas "devaluadas" y contempló conjuntamente tanto los medios como los resultados”*.

El anterior autor define el término como:

La utilización de medios tan culturalmente normativos como sea posible para establecer y/o mantener conductas y características personales que

sean tan culturalmente normativas como sea posible. En términos más simples, habla del "uso de medios culturalmente valorados para permitir que la gente viva vidas culturalmente valoradas (Wolfensberger,1986; p.15).

Más que a la normalización de los métodos y condiciones, Wolfensberger (1986):

Se refiere a la normalización de la imagen, de la representación y de la interpretación de la persona "desvaluada". Como reacción, se ha proclamado el "derecho a ser diferente" y de tener "necesidades especiales" que la sociedad debe reconocer y atender. Con el fin de resolver el conflicto, varios autores insisten en la idea de que no se trata de normalizar a las personas sino de normalizar el entorno en el que se desenvuelven, lo cual lleva de forma paralela la adaptación de los medios y condiciones de vida a las necesidades del discapacitado. (Wolfensberger, 1986, citado por Monereo,1985; p.27).

Teniendo en cuenta entonces el "derecho a ser distinto", se puede distinguir diferentes tipos y grados de integración. Cada una de estas clasificaciones compone una serie de requerimientos para llegar a la siguiente, cada vez con un mayor grado de integración y desde luego, unas mejores condiciones de vida a partir de la normalización. (Söder, 1981; p.21-22).

1. **Integración física:** la reducción de la distancia física, es decir geográfica, entre las personas con y sin discapacidad.
2. **Integración funcional:** utilización de los mismos medios y recursos por parte de las personas con y sin discapacidad, de forma separada o simultáneamente.
3. **Integración social:** acercamiento psicológico y social entre ambos grupos. Los discapacitados forman parte de una

misma comunidad con los no discapacitados, hay contacto espontáneo y regular y se establecen lazos afectivos.

4. **Integración educativa:** Acceso permanente y continuo al currículo de formación básica, dentro de las instituciones regulares.
5. **Integración social:** último eslabón en la integración. Los ciudadanos discapacitados tienen las mismas posibilidades legales-administrativas de acceso a los recursos sociales, de influir en su propia situación, de realizar un trabajo productivo.

Todos estos niveles integrativos se desarrollan en el marco escolar, en el laboral y en el de la comunidad.

Marco jurídico y legal.

Muchas y variadas fueron las declaraciones, leyes, normas y resoluciones internacionales mediante las cuales se amparó a las personas que presentan alguna discapacidad, intentando su integración educativa. Este movimiento comenzó a nivel internacional a mediados del siglo XX con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), luego vendrían –entre otras– las Declaraciones de los Derechos del Niño (1959), de los Derechos del Deficiente Mental (1971), de Minusválidos (1975), el Informe Warnock (que da impulso a la educación especial, 1981), la Declaración Mundial de Jomtien (1990) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994).

En los años 70, se iniciaron los primeros intentos de aplicación de este concepto (Integración). La Organización de las Naciones Unidas, en 1971, dirá que "*el deficiente tiene entre otros muchos derechos, el*

de recibir atención médica y tratamientos físicos adecuados, derecho a una instrucción, formación y readaptación, así como a las orientaciones que puedan ayudarle a desarrollar al máximo sus capacidades y actitudes" (Paiagua, s.f: 6).

El marco legal colombiano.

La legislación nacional Colombiana frente al proceso de integración se apoyó entonces en acciones gestadas a escala internacional como: La declaración de los derechos humanos de 1947, el convenio de las Naciones Unidas sobre derechos económicos ,sociales y culturales y el convenio internacional de 1966 sobre derechos civiles y políticos, la declaración de los derechos de las personas con retardo mental de 1971, la declaración de las personas con discapacidades de 1975,el programa mundial de acción para las personas con discapacidades de las Naciones Unidas de 1982, la declaración de las Naciones Unidas para las personas con limitaciones (1983 – 1992), las normas uniformes sobre la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidades de 1983, la declaración de Cartagena sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana, la Declaración de Salamanca.

Todo lo anterior generó nuevas políticas nacionales que validaron todas las anteriores; es así como en la Constitución Política de 1991 se estipulan los derechos y oportunidades que tienen las personas con necesidades educativas especiales. Previamente a esta Constitución, surgieron leyes, decretos y normas como el código del menor, la ley 28 de 1988, el decreto 2177 de 1989, el decreto 2358 de 1981 y la ley 12 de 1987, que han favorecido el desarrollo integral y los procesos de integración laboral y social de esta población. (...)

Pero es realmente a partir de la Ley general de educación Ley 115 de 1994 que se estableció la atención educativa a las personas con discapacidad y capacidades excepcionales en el país. Se generan entonces como consecuencia diferentes decretos que le dan soporte a la misma así: Decreto 1719 de 1995 por el que se determinaron normas para crear el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 - 2005 (norma vigente en la actualidad), cuyo objetivo principal es superar toda forma de discriminación y corregir factores de inequidad en el sistema educativo, Decreto 2082 de 1996, el que reglamentó la atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales, se fundamenta en los principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio y soporte específico (a partir de este decreto el MEN genera las orientaciones o los lineamientos de atención a cada una de las poblaciones). Y por último el decreto 2247 de 1997 el cual reglamentó la prestación del servicio educativo del nivel preescolar, lo que facilitó la admisión de niños en este nivel considerando los diferentes ritmos de aprendizaje (Gómez, Ramírez & Vélez, 1999; p.167-169).

Este proceso educativo que surgió en Colombia en la década de los 90, se orientó a la escolarización de niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a una discapacidad. Para el logro de este propósito, se da la unión del sistema educativo de la educación especial al sistema de la educación regular a través de la normalización de servicios, el currículo general personalizado y las adaptaciones curriculares, las instituciones educativas regulares brindaron atención educativa a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales - NEE-, necesidades que también desde un modelo médico, estaban asociadas a un diagnóstico de discapacidad; por lo tanto las barreras para aprender estaban en el sujeto; es él quien se adaptaba a los procesos de enseñanza y aprendizaje generales de la institución educativa.

Es importante retomar que la Constitución Política de 1991, en su artículo 5, reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, que promueva su desarrollo integral, su independencia y su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado. Para cumplir este mandato el servicio educativo debe (MEN. 2006; p.12):

1. Asegurar que los estudiantes con discapacidad y sus familias tengan acceso a la información sobre la oferta educativa existente para que puedan ejercer su derecho a elegir.
2. Promover acciones como campañas informativas, para reconocer los derechos que aplican a las personas con discapacidad.
3. Garantizar el acceso a la educación de calidad, en todos los niveles y modalidades educativas.
4. Impulsar proyectos que promuevan principios de respeto a la diferencia y que la valoren como una posibilidad de aprendizaje social.
5. Procurar que los estudiantes con discapacidad reciban las ayudas técnicas, pedagógicas y materiales de enseñanza y aprendizaje que les permitan el acceso y la participación en actividades curriculares.
6. Promover el acceso a subsidios, estímulos y recursos de financiamiento a estudiantes con discapacidad, bajo las estrategias que establece el Estado.
7. Diseñar y aplicar estándares de calidad para las instituciones públicas y privadas, que garanticen condiciones educativas óptimas dentro del marco de los derechos humanos de las personas con discapacidad.
8. Garantizar que se expidan certificados oficiales que reconozcan las competencias, destrezas y conocimientos adquiridos por las personas con discapacidad en el proceso de aprendizaje.

9. Velar por el cumplimiento de los principios de igualdad, no discriminación y buen trato de las personas con discapacidad contemplados en las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad¹³.
10. Diseñar lineamientos para la formación de docentes, en el marco de la diversidad, en los programas iniciales y de actualización.
11. Identificar currículos de las facultades de educación, que forman maestros sensibilizados para atender la diversidad de la población, con el propósito de fortalecerlos.
12. Establecer mecanismos de coordinación entre las instituciones que tienen programas de atención directa con personas con discapacidad y las facultades de educación, para concertar las necesidades de la formación de los maestros y la puesta en marcha de proyectos de investigación, de prácticas y propuestas de extensión a padres de familia, administradores y líderes comunitarios.
13. Establecer foros permanentes de discusión sobre los avances de estrategias y el cambio hacia la no discriminación.
14. Incluir en todos los niveles de la educación, programas de democracia y valores frente al reconocimiento de los derechos de las personas en condición de discapacidad.

Las políticas sociales y educativas se han hecho eco de estos principios y los han incorporado a sus referentes legales. Con todo, como señaló Aquilino Polaino, el principio de normalización busca garantizar el derecho a la educación a las personas con minusvalías físicas y mentales “no es sinónima de especialización; tampoco implica un tratamiento pedagógico idéntico al de los niños normales. La

¹³ Los derechos humanos de las personas con discapacidad. Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2003/49

normalización es un programa (...) que exige, de medidas especiales” (Polaino,1983; p.228).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales.

La Educación Especial sigue siendo utilizada como una herramienta diagnóstica y un término muy restrictivo cargado de connotaciones peyorativas; mientras el nuevo término, Necesidades Educativas Especiales es mucho más amplio, general y hace eco a las necesidades educativas que pueden ser temporales o permanentes en los estudiantes.

El término *Necesidades Educativas Especiales* se presenta por primera vez en el Reino Unido en 1978, específicamente en el Informe Warnock, el cual es realizado por una comisión de expertos en 1974, y cuyo propósito básico era analizar y revisar alternativas a la situación de la educación especial de ese momento (Arnaíz,2003).

El informe Warnock, dio un giro fundamental en la historia de la educación especial, pues logro realizar un compilado de un conjunto de ideas sueltas, en una propuesta coherente y sistemática, liderada por el concepto de “Necesidades Educativas Especiales”.

En dicho informe se definía la necesidad educativa especial como aquella que requiere (Torres,1999; p.104):

1. La dotación de medios especiales de acceso al curriculum mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializada.
2. La dotación de un curriculum especial o modificado.
3. Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Como señala Ruiz, citado por Villalba (2009) de acuerdo con el informe Warnock:

(..) Las necesidades y actuaciones educativas especiales deberían entenderse como extremos, y formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas respectivamente; y ello en la medida en que se descarta la idea de que hay dos tipos de alumnos: los que reciben Educación especial y los que solo reciben educación.

Para Torres (1999), una necesidad educativa especial sería aquello que es necesario para conseguir los objetivos de la educación. De tal manera se podría aseverar que todos los alumnos son alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial, ya que cada uno posee unas características individuales que lo hacen distinto a los demás, y por tanto su educación debe ser acorde con estas características.

Existen dos dimensiones fundamentales en el análisis del concepto de Necesidades Educativas Especiales, dependiendo directamente de las dificultades que presentan los estudiantes, según González (s.f):

1. **Carácter Interactivo:** Están condicionadas por las características tanto del estudiante como del entorno al cual este pertenece. La interacción entre estos dos agentes es lo que determina la necesidad.
2. **Relatividad:** Las necesidades no pueden establecerse ni con carácter definitivo, ni de forma permanente, ya que dependen del momento específico en que se encuentre el estudiante y del contexto escolar al que asista

Para Arnaíz (2003), lo primordial a rescatar de este concepto, es que aparece como alternativa a las denominaciones que se venían utilizando como: deficiente, inadaptado, discapacitado o minusválido. Sin embargo, este hecho no debe ser entendido solo como un cambio en el lenguaje,

sino que es preciso comprenderlo como un cambio conceptual más profundo, en relación con las características y necesidades de ciertos alumnos; ya que se está aludiendo al reconocimiento de la heterogeneidad intra e Inter categorías.

Asimismo, se plantea la Normalización como el principio imperante de la integración. La noción de normalidad y norma son conceptos o patrones compartidos e instaurados socialmente, sin embargo, se debe interpretar la Normalidad no como sinónimo de homogenizar, sino un concepto que se relaciona con el derecho natural de ser diferente a los demás

Bank-Mikkelsen (1959) formula la normalización como:

"La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible"...Diez años después, en 1969, B. Nirje, trabajó sobre este término, profundizándolo y reformulándolo como: "Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad", ...Desde los países escandinavos, este principio se fue extendiendo por toda Europa y alcanzó los Estados Unidos y Canadá, donde W. Wolfensberger volvió a modificar la definición de este principio de normalización dándole un timbre más didáctico. (...) Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.).

Desde esta postura, el objeto real de la integración está relacionado con el aprendizaje y no con los procesos evaluativos para etiquetar o segregar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, porque esto no supone ningún aporte cuando se trabaja únicamente en lo que hace falta o hay que modificar, sino más bien, en aquellas prácticas y lenguajes desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se trabaja en el qué, el cuándo, el cómo y cuáles son los recursos, metodologías o didácticas que el estudiante necesita para aprender.

De tal forma como señala Ainscow (2001; p.22), necesidades educativas especiales hace referencia a un planteamiento de carácter educativo, como tal supone que cualquier estudiante puede presentar durante su proceso educativo dificultades para acceder al currículo de forma temporal o permanente. Asume que las causas de dichas dificultades tienen un origen interactivo, por lo que dependen tanto de las condiciones particulares del estudiante como de las características del entorno en que se desenvuelve; es decir se presentan en relación con el desajuste entre las características concretas de los alumnos y las medidas de organización y/o curriculares que se hagan para ellos.

La necesidad educativa dice Ortiz (2000) es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal; sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones”:

Desde la postura ecológica, esta concepción es el producto de la interacción entre las características personales y de los entornos en los que se forma la persona, indicando que no son condiciones estáticas, ni predeterminadas antes de que ella acceda al aprendizaje. Son consideradas bajo una mirada pedagógica y en la estructura de apoyos; el elemento fundamental del concepto, es el de analizar las características individuales con las condiciones contextuales y la forma de involucrar los entornos para la oferta de servicios (Shea & Bauer, 1999; p.7-8).

Las Necesidades Educativas Especiales hacen referencia a los problemas de aquellos estudiantes para aprender con relación a su edad cronológica y mental o en quienes hay diferencias con lo que busca el currículo requiriendo de situaciones o formar adicionales para aprender, como medios y adaptaciones para acceder a los programas de atención educativa, adecuaciones y organización del contexto educativo y servicios de apoyo especializados:

Es importante aclarar que estas Necesidades pueden derivarse de factores de las dimensiones del desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales. La necesidad educativa define el tipo de profesional de apoyo que se requiere para su orientación. Se espera que una vez sean consideradas en el currículo flexible, se asuman como necesidades individuales, en las cuales se tengan en cuenta las condiciones de acceso, permanencia y promoción en términos de adecuaciones, apoyos y servicios. (Verdugo, 2000; p.88-89)

Los Apoyos son concebidos de acuerdo con la clase y existen dos clases de apoyo: el terapéutico y el pedagógico, intensidad de la orientación que se requiere, el ciclo de vida en que se encuentre y el ámbito en que se desarrollen las personas; lo cual sugiere que cualquier persona, en condición o no de discapacidad, requiere de ayudas personales, materiales, organizativas tecnológicas o curriculares a lo

largo de su escolaridad, para acceder a los contenidos ofrecidos por la institución educativa.

Según Correa (1999; p.51) para materializar y construir una pedagogía de la integración desde la práctica, se requiere de algunas estrategias para el proceso, lo que significa que el sujeto con necesidades educativas especiales puede o no requerir apoyos específicos y personalizados que potencien su desarrollo.

Siguiendo al mismo autor el apoyo es la acción que acompaña al proceso de integración, como estrategia metodológica y evaluadora.

Se diferencian dos clases de apoyo: el terapéutico y el pedagógico, estos se implementan según el contexto, que puede ser: familiar, escolar o social, y tienen intensidades diferentes dependiendo de las necesidades particulares de cada sujeto de modo que pueden ser: intermitentes, limitados, extensos o generalizados. Esta orientación debe ofrecerse en forma articulada, atendiendo a las necesidades individuales de la persona.

Los componentes sociales de la Integración en Colombia.

Tal como lo plantea el documento de Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Discapacidad, realizado por el MEN, y el Tecnológico de Antioquia (2006; p.8-12):

Los Componentes sociales constituyen un marco referencial que orienta el diseño de políticas y servicios para las personas con discapacidad, posibilitan la articulación de discursos y la unidad de criterios en la atención, sin afectar las condiciones contextuales del servicio educativo en el País. Los componentes sociales que entonces enmarcan la integración son:

Derechos Humanos: Se posesiona así el discurso del tema de los derechos humanos dando valoración a las condiciones que por mandato constitucional debe tener todo ser humano ganando terreno en virtud de la demanda por mayor libertad y reconocimiento en la comunidad de grupos sociales específicos como las mujeres, los grupos étnicos, la niñez y los adolescentes, el cual se ha extendido a la población con discapacidad. Se reconoce la acción positiva de los derechos humanos en la medida que abre espacios institucionales, permitiendo a los diferentes sujetos de un país constituirse en sujetos de derecho y, por consiguiente, da instrumentos para su exigibilidad y su consecuente vigencia social.

El principal aporte de este principio de los derechos humanos es el restablecimiento de la unidad entre sujeto social y sujeto de derecho, que había sido rota tanto por las concepciones realistas que negaron la importancia del derecho en el accionar social, como por las concepciones positivistas e institucionalistas que desvincularon al titular del derecho, de su construcción social; implica asumir que el sujeto social constituye sobre todo, un sujeto auto reflexivo que debe someterse a la crítica permanente en la relación con el otro y su participación en todos los espacios sociales y que está condicionada por los ciclos de vida. La cultura de la valoración de la diferencia fundamentada en derechos humanos ha de desarrollarse y difundirse ampliamente para favorecer que la persona con discapacidad logre altos niveles de desarrollo humano y participación.

Igualdad y Equidad: La educación para la población con discapacidad reconoce que entre los seres humanos existe infinidad de diferencias, derivadas de su sexo, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras; esta concepción lleva a que los sistemas del estado garanticen la igualdad de oportunidades y equidad, a todos los servicios, no solo por el hecho de ser ciudadanos, sino por su condición humana.

En nuestro país, la igualdad de oportunidades, puede hacerse mediante la construcción y puesta en marcha de la "Política pública para la discapacidad" la cual contempla el desarrollo de tareas específicas en las

áreas de construcción de entornos protectores y prevención de la discapacidad; rehabilitación con participación familiar y social y la equiparación de oportunidades para la accesibilidad al medio físico y al transporte; el acceso a las comunicaciones, a la recreación, al deporte y la cultura; el aprovechamiento del tiempo libre y a la participación educativa y laboral.

Accesibilidad: teniendo en cuenta que el concepto alude al derecho ciudadano por el cual toda persona sin importar su edad y sus condiciones personales y sociales puede disfrutar plenamente de todos los servicios que presta y ofrece la comunidad y las instituciones: comunicación, espacios urbanísticos, arquitectónicos, vivienda, servicios públicos, medios de transporte, de tal forma que todas las personas puedan llegar, acceder, usar y salir en forma autónoma, segura y confortable, la integración debe permitir que todos los niños y niñas tengan accesibilidad en todos los contextos, de tal cuenta que el acceso está referido también a:

1. Acceso a la información, la comunicación, el deporte, la cultura y la recreación.
2. Acceso a la educación: desde la Política Pública para la Discapacidad, se plantea que “el Estado debe garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad a todas las modalidades que ofrece el Servicio Público Educativo” implementando los apoyos pedagógicos, técnicos, tecnológicos y humanos necesarios.
3. Acceso laboral: el trabajo siempre ha sido considerado como una actividad que dignifica al hombre, por lo que su protección es uno de los fines del Estado Social de Derecho. La Constitución Colombiana, más que al trabajo, protege al trabajador y su dignidad y ha sido enfática en velar por los derechos de los ciudadanos con discapacidad y evitar actos discriminatorios en cuanto a lo laboral.

Es así como entonces desde el MEN la Integración Escolar constituye uno de los ejes fundamentales de la transición de la

Educación Especial e implica la posibilidad de inserción educativa en la escuela común de los niños/as con discapacidad. Se plantea como un compromiso conjunto y una tarea en colaboración con actores de otras áreas.

Para referenciar como ha sido visto el sujeto en el proceso de integración es importante realizar la acotación que en toda la historia han existido diferentes lenguajes para las personas con discapacidad, como parálítico, lisiado, impedido, minusválido, personas con Necesidades Educativas Especiales, cada uno de estos basados o fundamentados en modelos desde el campo médico, psicológico, pedagógico u ecológico que utilizaban de acuerdo a sus paradigmas o referentes teóricos.

Siguiendo a Bhaba (1994), la cuestión de la denominación: sujetos deficientes, con deficiencia, portadores de deficiencias o de discapacidad, discapacitados, con necesidades especiales, etc. constituye, apenas, un debate sobre mejores y peores eufemismos para denominar la alteridad y que no adquiere ninguna relevancia política, epistemológica y/o pedagógica. Esto no supone minimizar el efecto que su peligrosidad conlleva para su vida cotidiana. Son viejas y nuevas acepciones que sirven para trazar viejas y nuevas fronteras referidas al *estar fuera*, al *estar del otro lado*. La cuestión no se resuelve al encontrar términos políticamente correctos para describir a estos o a otros sujetos, si no en:

(a) deconstruir el supuesto orden natural de los significados que los localizan en ciertos discursos y prácticas de poder, y

(b) producir rupturas en la lógica binaria de oposiciones

Las oposiciones binarias suponen que el primer término define la norma y el segundo no existe fuera del dominio de aquel. Sin embargo, el ser sordo, por ejemplo, no supone lo opuesto -y negativo- del ser

oyente, ni el ser ciego el opuesto del ser vidente; son experiencias singulares que constituyen una diferencia específica.

El concepto de diferencia no reemplaza, al de deficiencia y/o discapacidad y/o necesidades especiales; tampoco ocupa el mismo espacio discursivo. En este sentido, es necesario despojarlo de sus habituales parentescos con aquellos términos y definir algunas de sus características más salientes, según Skliar (2000; p.68-70):

1. La diferencia no es una obviedad cultural; ella es construida histórica, social y políticamente (por lo tanto, no es una totalidad fija, esencial, inalterable).
2. La diferencia es siempre diferencia (en consecuencia, no puede ser entendida como un estado no deseable, impropio, de algo que *tarde o temprano volverá* a la normalidad).
3. Las diferencias dentro de una cultura deben ser definidas como diferencias políticas (y no simplemente como diferencias formales, textuales o lingüísticas).
4. Las diferencias, aún vistas como totalidades o puestas en relación con otras diferencias, no son fácilmente permeables ni pierden de vista sus propias fronteras.
5. Las diferencias no dependen de una autorización o de un permiso otorgado desde la normalidad sino de un reconocimiento político y de su práctica.

Igualmente, aparecieron otros términos para designar a los grupos poblacionales que estaban en otras culturas diferentes a la imperante, quienes fueron excluidos de la misma forma por su diversidad racial, política, creyente, cognitiva o lingüística.

Las implicaciones educativas tuvieron relación con la concepción del estudiante como aquel que es de "integración. La escolarización de los estudiantes con discapacidad en las aulas ordinarias es aceptada como

imperativo social, por tanto la Integración Escolar nace a partir de una filosofía socio-política-legislativa que contempla la educación como derecho de la persona, es por tanto una política social.

El término Necesidades Educativas Especiales se propuso como una estrategia positiva y efectiva para comprender la forma como los estudiantes aprenden y además, cómo la oferta de la atención educativa y social cimienta la construcción de una cultura en la diversidad:

La presente tendencia viene representada por lo que se ha dado en llamar principios de normalización e integración. Surgen, procedentes fundamentalmente de países nórdicos, Italia y USA a partir de la década de los sesenta y setenta y llenan una buena parte de las publicaciones y políticas educativas sobre la educación especial del último tercio del siglo XX. En principio, constituye un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales que ha presidido sobremanera la historia de la Educación Especial contemporánea para reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a desarrollar y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades (Millán & Arnáiz, 1996; p.28).

Aunque esta tendencia ha sido catalogada de utópica, teórica y escasamente real tiene la virtualidad de superar las anteriores. No descansa tanto en un sentido funcional y práctico como en la legitimación misma de la dignidad humana: *“todo ser humano tiene derecho a la educación”* (Vergara, 2002; p.14).

Este planteamiento tiene como objetivo repensar y transformar los lenguajes y las prácticas con relación a los sujetos en la diversidad, a partir de la reflexión de los múltiples procesos de desarrollo humano y la importancia de los derechos humanos universales en la atención educativa de los grupos minoritarios que cada vez son más.

Si se trabaja desde este marco educativo cada estudiante tendrá un lugar, desde el respeto de sus diferencias, no para cambiarlas o eliminarlas, sino para reconocerlas como un valor propio de lo humano. Si pensamos en integración, deberíamos detenernos en que este concepto parte de un valor social que implica el derecho a ser diferente:

Pero esto no puede ser así de simple, y menos cuando a su base se encuentran tantas disyuntivas que llevarían a pensar que de ser así, de ser la evolución de la educación especial, los procesos que se hagan en la escuela entonces seguirán signados por el déficit y no por el cambio de mirada al sujeto. ¿Entonces para qué el cambio? ¿Sólo es un cambio de lugar del estudiante? (Soto, s, f: 7)

Barraza (2000; p.12), considera que, *“se ha de partir del reconocimiento de estar ante un objeto de estudio polisémico y con una multidimensionalidad constitutiva de origen, que no puede ser abordado sólo desde una óptica”*.

Los niños discapacitados, población meta de la Integración Escolar, constituyen un grupo muy heterogéneo por la diversidad de tipos y grados de deficiencias que tienen y por las diferencias individuales propias de cada niño, de cada ser humano. No todos los niños atendidos en centros especiales segregados podrán integrarse tan fácilmente al programa de una escuela regular y, sobre todo, no de la misma manera. De un lado, hay muchos niños que se podrán incorporar sin muchas complicaciones en un programa escolar regular con o sin alguna ayuda específica adicional:

Hay muchos aspectos de las deficiencias que ejercen una influencia mucho menor de lo que normalmente se cree en la educación. ...Puede que una deficiencia física indique muy poco en la educación de un niño, del mismo modo que dos niños con deficiencias físicas análogas pueden necesitar educaciones bastante diferentes (UNESCO,1988; p.24).

En este sentido, actualmente muchos autores se ponen en guardia contra el uso de las tradicionales "categorías" como base para decisiones a nivel educativo, como ya se mencionó anteriormente. De otro lado, hay estudiantes que necesitan un programa educativo y/o terapéutico especializado e intensivo. Muchos niños, en particular con discapacidad severa, *"necesitan una asistencia sistemática y estructurada para aprender habilidades específicas que la mayoría de los otros niños aprenden naturalmente sin ayuda especial"* (Mittler y Farrell,1987; p.2-3).

En otras palabras, la discapacidad constituye una función de la relación entre las personas discapacitadas y su ambiente. Se refiere a las desventajas que experimentan las personas como consecuencia de un defecto: les limita o impide el cumplimiento de roles que son normales según su edad, sexo, cultura y posición social. *"Ocurre cuando esas personas enfrentan barreras culturales, físicas o sociales que les impiden el acceso a los diversos sistemas de la sociedad que están a disposición de los demás ciudadanos"...* Se trata, por tanto, de *"la pérdida o la limitación de las oportunidades de participar en la vida de la comunidad en un pie de igualdad con los demás"* (UNESCO,1983; p.3). Dentro de la misma lógica cabe la comprobación que *"no son las lesiones orgánicas las más incapacitantes sino más bien las barreras psicológicas que rodean a las personas aquejadas de una deficiencia"* (UNESCO,1982; p.12)

Hoy ya no se considera que la discapacidad sea determinada exclusivamente por factores "intrínsecos al individuo", sino como resultado de una *interacción* entre los recursos y las carencias tanto de los individuos como del medio. Se consideran las Necesidades Educativas Especiales de los niños discapacitados como *"parte de un continuum de necesidades educativas en general, a las cuales el sistema regular puede responder o, por el contrario, oponer obstáculos"* (OREAC,1987; p.37).

Esta redefinición de la discapacidad en términos de interacción va junto con una redefinición del sujeto discapacitado.

Se considera incorrecta la dicotomización de las personas en dos categorías distintas -normales y especiales- argumentando que todos se diferencian por su ubicación en distintos continuos de características intelectuales, físicas y psicológicas. *"Las diferencias individuales son universales, por lo que el estudio de las personas diferentes en realidad es un estudio de toda la especie humana..."* (Stainback y Stainback, 1984; p.102-103).

Ya no se hace hincapié entonces en las "diferencias" entre personas discapacitadas y no discapacitadas. En términos de interacción, se les considera relativas: dependen de la perspectiva del compañero de interacción. Turnbull & Schulz (1979), insiste en que:

Los discapacitados son primero personas y luego discapacitados. Tienen sus propias aptitudes, valores y capacidades, que demasiado a menudo no se aprecian porque uno se deja impresionar por la observada discapacidad. Como personas merecen el respeto de los demás. Son miembros de la sociedad. Como tal, tienen derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a la participación en la vida social. (Turnbull & Schulz, 1979; p.386)

Queda entonces claro que el cambio conceptual y de actitudes acerca de la discapacidad y el sujeto discapacitado -tal como se ha discutido anteriormente- ha significado un cambio sustancial para la educación especial y su población meta. En resumen, se produce según Echeita (1988):

1. Una fuerte crítica de la tradición de clasificar, etiquetar, relativizar y revalorar las "diferencias" entre niños "normales" y "especiales"; individuales en el aprendizaje,

que sí se puede atender con los medios ordinarios de que dispone el profesor.

2. Desprestigio del modelo médico, de su valor tanto explicativo como educativo
3. Un énfasis en el deber del sistema educativo en general de ocuparse de los niños "especiales", rechazando su segregación del entorno educativo "normal".

A diferencia de los supuestos fundamentales del enfoque tradicional, Ainscow (1990; p.43-45) distingue las siguientes características "nuevas" en relación a la educación especial:

1. Cualquier niño puede, en algún momento, experimentar dificultades en la escuela.
2. La ayuda y el apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos cuando sea necesario.
3. Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del niño y el programa entregado por la escuela.
4. Los profesores deberían responsabilizarse por el progreso de todos sus estudiantes.
5. El profesor debe contar con el apoyo necesario para cumplir estas responsabilidades.

Y es por lo anterior, que Van Steenlandt (1991; p.24) resalta que:

Es trascendental el cambio en el acercamiento al niño "discapacitado" y a las dificultades que experimenta en su aprendizaje escolar lo que da lugar a un cambio en la terminología utilizada al respecto. La gran mayoría de los autores defensores de la "nueva onda" prefieren hablar de niños "con Necesidades Educativas Especiales" en vez de referirse a ellos en términos de minusválidos, impedidos, discapacitados. (...) Al contrario del modelo médico, con su énfasis en el déficit personal, se

analiza las dificultades experimentadas dentro del contexto de la interacción del niño con la institución escolar, haciendo hincapié en la idea de que esta debe facilitar los medios para dar respuesta a las necesidades de estos niños. Además, considerando que todos los niños tienen sus propias necesidades educativas, el nuevo concepto incluye la demanda de los estudiantes "especiales" en un continuo no clasificador de necesidades educativas diferenciadas.

En términos generales, se define al estudiantes con Necesidades Educativas Especiales como aquel que presenta *"una dificultad para aprender mayor que la mayoría de los niños de su edad, o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente"* (Echeita, 1988; p.9).

Duk (2000), afirma que *"ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales"*.

"Se trata del alumno que requiere "recursos educativos especiales", es decir, recursos educativos "adicionales o diferentes" a los comúnmente disponibles: sus dificultades de aprendizaje "no pueden ser resueltas sin ayuda extra, ya sea educativa, psicológica, médica" (Echeita,1988; p.34).

Desde una mirada ideológica la integración es un gran paso hacia la valoración objetiva y positiva de la diversidad humana, puesto que va más allá de colocar al sujeto en una sociedad y propone que aquellas personas sean parte fundamental y activa en la sociedad, puesto que propone la idea de una atención educativa con los pares o compañeros "normales" de los estudiantes con discapacidad.

La integración, como intencionalidad de carácter ético, se constituye como un conjunto de relaciones que posibilitan la construcción de una actitud de vida y de reconocimiento frente a ese otro que se nos

presenta como diferente Este postulado reta a trabajar en una propuesta de formación en el campo educativo, diseñada bajo políticas y normas de carácter nacional y coherente con las características de los contextos y que se asume en el Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Pedagógico, para garantizar la equidad y la transformación de los valores.

En consonancia con lo anterior el sujeto con Necesidades Educativas Especiales es redimensionado en una óptica de fortalezas y posibilidades entendido como sujeto con potencialidades, y particularidades, de tal cuenta que para el trabajo con dicha población se concibió desde las Orientaciones Pedagógicas de Atención a cada una de las poblaciones en Colombia (MEN, 2006), una especificidad de cada uno de los grupos de estudiantes con necesidades así:

El estudiante sordo: es un ser multidimensional que requiere de contextos sociales, educativos, culturales, políticos y económicos; es un sujeto de derecho y como tal desarrolla su personalidad y participa en igualdad de condiciones.

El estudiante con discapacidad motora: La mayor parte de las habilidades que adquiere una persona a lo largo de su desarrollo tienen como base un componente motor; los estudiantes con discapacidad motora, en este componente, presentan una serie de características en el curso de su desarrollo, derivadas de forma directa o indirecta de su alteración motriz, por lo que dichas habilidades las adquirirá más lentamente y/o de forma distorsionada, o incluso puede que no las adquiera. Esto influye en los aspectos de la vida cotidiana, en sus experiencias y posibilidades de aprendizaje, lo que repercute en la forma como se percibe a sí mismo y al mundo que lo rodea.

Es imposible la generalización en cuanto a características y condiciones de desarrollo que se pueden encontrar en esta población. Por lo tanto, se concibe a cada persona como un ser único y singular, con unas capacidades funcionales determinadas por el entorno socio-familiar y escolar que le rodea.

El estudiante con limitación visual: En el marco de la diversidad humana se reconoce la persona con limitación visual como un sujeto que posee potencialidades para desarrollarse social, cultural, cognitiva y afectivamente. A nivel del campo educativo no es posible hablar de un sujeto limitado visual, por cuanto este término le atribuye a la persona de manera esencial su limitación visual, la intención radica en analizar las condiciones del contexto institucional para adecuar la atención que responda a sus posibilidades, de un sujeto autónomo y participe en los procesos y competencias que le demanda la cultura y el país.

El estudiante sordo ciego: es una persona que tiene impedimentos visuales y auditivos. Esta doble pérdida sensorial causa problemas severos de aprendizaje y de conducta en las personas que la padecen, ya que hay deprivación en los dos sentidos más importantes. El término sordo ceguera no necesariamente implica una pérdida visual y auditiva total. (Alsop, L. 1993). El rasgo común en las personas con sordo ceguera es que todos ellos tienen una percepción distorsionada de la información de su entorno y una limitación importante en la comunicación y desarrollo de su lenguaje.

Rodríguez (1993) define que las personas con sordo ceguera son niños y jóvenes con discapacidades auditivas y visuales, la combinación de la cual causa tal severidad en la comunicación y en otros problemas de desarrollo y de educación, que no pueden

estar apropiadamente acomodados en programas de educación especial sólo para personas con discapacidades auditivas o discapacidades visuales. De esta forma, el sordo ciego presenta dificultades extremas en relación con la educación, el entrenamiento, la vida laboral y social, actividades e información cultural.

El estudiante con discapacidad cognitiva: las personas con discapacidad cognitiva son aquellas que presentan dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta, que intervienen en el procesamiento de la información y por ende en el aprendizaje; lo que hace necesario el ofrecimiento de apoyos que mejoren su funcionalidad. El concepto de discapacidad cognitiva no se refiere a categorías diagnósticas como retraso mental o dificultades de aprendizaje, sino que constituye un concepto más ecológico y funcional que alude al desempeño cognitivo de cualquier persona.

El estudiante con autismo: Las personas con autismo tienen un curso diferente en el desarrollo de las áreas de comunicación verbal y no-verbal, las interacciones sociales y de la flexibilidad de la conducta y de los intereses, que afectan la capacidad de comunicarse y de relacionarse; además, son personas muy repetitivas tanto en sus intereses como en su comportamiento, poseen una limitación cognitiva, puesto que procesan la información de una forma *diferente*, aunque algunos autores (Happé) plantean que las personas con autismo poseen un *estilo cognitivo diferente*, en lugar de un *déficit* cognitivo.

En muchos aspectos sus habilidades pueden ser normales o, incluso, estar por encima de la media. Es importante subrayar que

existe una gran variabilidad entre todas las personas con autismo, según su capacidad intelectual y la intensidad con que se manifiestan sus características.

El estudiante con talentos excepcionales: La persona con capacidades o talentos excepcionales se caracterizan por presentar un desempeño superior en múltiples áreas acompañado por las características universales de precocidad, auto maestría y habilidades cognitivas. Tienen un nivel intelectual muy superior, alta capacidad para comprender, interpretar y relacionar procesos simbólicos y reales; fluidez en el vocabulario y la construcción gramatical y altos niveles de procesamiento de la información. Nivel de creatividad por encima de la población de su misma edad, Pensamiento fluido, flexible, original y elaborado. Capacidad de asumir riesgos y “trabajar en terrenos intelectuales ambivalentes” (De Zubiría, 1994: 6).

En general el sujeto tiene maestría en múltiples áreas del conocimiento y excepcionalidad en las diferentes esferas del desarrollo. Raramente un niño, niña y joven con capacidades o talentos excepcionales presentan excepcionalidad en todas las esferas de su desarrollo. Estas personas generalmente presentan un muy alto Coeficiente Intelectual (CI) (Winner, 2004).

Si bien las expectativas generadas a partir del surgimiento de la integración educativa, parecían llevarnos a derroteros más justos y positivos en el ámbito educativo y social en general, es la opinión de Skrit, citado por Arnáiz (2003; p.8) que:

...el discurso de la integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencias y los que no la tienen. Este planteamiento ha reforzado la “patologización” de las

diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y los programas.

Debido al sustento teórico y práctico en que se fundamenta la integración, la esperanza era que en su transcurrir se hubieran solucionado los problemas asociados al modelo médico-psicológico que ha identificado a la educación especial. No obstante, los avances alcanzados por sus aportes en la educación, lo cierto es que debido a las diferentes acepciones que se le han dado al término, el mismo continúa ligado a una visión rehabilitadora (Aguilar, 2004; p. 11).

Por tanto es innegable que desde las prácticas integracionistas, muchas personas con discapacidad han sido segregadas de las acciones regulares, percibiéndolas como “inferiores” o diferentes; perpetuándose en las distintas esferas: política, social, económica y educativa la discapacidad como una “categoría” que excluye y segrega. Lo cual es vivido por las propias personas con discapacidad como una “tragedia personal” al sentirse etiquetados por una categoría de opresión; porque mientras la sociedad alardea de progreso en este campo, las voces de las propias personas con discapacidad cada vez más hablan de deshumanización, explotación y exclusión (Oliver, 1998, Barton, 1990, & Arnáiz, 2003).

Las responsabilidades frente al trabajo a realizar con la población integrada fue asumida por diferentes actores:

Correa & Vélez (2002), en su texto Marco Jurídico y Políticas de la Integración Educativa en la OEA, plantean:

El servicio educativo constituye un sector del sistema social, donde convergen las tendencias mundiales sobre políticas en discapacidad, articulándose con las propias de cada país y con las necesidades de las comunidades, las cuales se materializan en los proyectos que formulan las diferentes instituciones educativas y organizaciones cuyo objetivo es la formación del ser humano, e implica en este sentido que la institución

educativa tiene, por lo tanto, un papel protagónico en la evolución social del ser humano"; Esto lleva a plantear y replantearse permanentemente su proyección en lo cotidiano, para que responda a las necesidades del momento social, político y cultural que le toca vivir, imaginar nuevos enfoques, programas, proyectos y estrategias que den respuestas a las demandas y necesidades de las personas con discapacidad.

En el mismo sentido, Gardner (2001; p.79) plantea la necesidad de asumir una postura en donde todas las interacciones educativas propicien el respeto a las diferencias interpersonales, por lo que es necesario que se diseñen currículos y se utilicen enfoques pedagógicos y de evaluación que tengan en cuenta estas disimilitudes y así evitar el trato homogéneo a los estudiantes.

Integrar no es sólo unificar dos sistemas educativos como lo han creído en general todos los educadores, el regular y el especial, pues la educación se constituye en un único sistema, así debe concebirse, integrar tampoco es ubicar físicamente a una persona con necesidades educativas especiales en el aula regular. En el proceso de integración, la educación especial y la educación regular se encuentran para dinamizar en un solo sistema educativo que responda a las necesidades de todos y cada uno de sus integrantes, y produzca el desarrollo de su inteligencia conceptual, práctica y social. (Gómez, Ramírez & Vélez, 1999; p.46).

Así es que, sin hacerse clasificador sin piedad, hay que reconocer que el tener alguna discapacidad puede conllevar sus problemas particulares y requerir, por lo tanto, un apoyo pedagógico con características particulares. Se tratará de encontrar entonces un equilibrio entre educación regular y educación especial, según las necesidades generales y especiales del niño, ofreciendo "tanta integración como sea posible". Habrá que *"buscar para cada alumno con necesidades educativas especiales las respuestas más adecuadas a sus requerimientos*

y en el entorno educativo más ordinario posible" (Ruiz,1988:18). Considerando las exigencias del entorno escolar común, en ocasiones será aconsejable proporcionar alguna "preparación" al alumno discapacitado en lo que concierne a sus aptitudes académicas y/o sociales-interaccionales, para garantizar una integración total, tanto instruccional como social (Monereo,1985; p.21).

Con respecto a la preparación "social" de la integración, se describen en la literatura algunos procedimientos para la evaluación y la instrucción de "destrezas de interacción social". Se trata de desarrollar la competencia social, sobre todo de alumnos con discapacidad severa, de modo de prepararlos para la interacción en situaciones de integración. (Certo, et al.,1984; Monereo,1985; Stainback & Stainback,1985; p.49).

De acuerdo con el cambio conceptual acerca de su población meta, la educación especial ya no se conceptualiza como un tipo de educación dirigida a un tipo determinado de alumnos -aquellos con deficiencias- en un determinado contexto educativo -las escuelas especiales- sino como *"un conjunto de servicios, estrategias y medidas puestas a disposición del sistema educativo ordinario para que este pueda dar respuesta a las necesidades más o menos específicas que plantean todos los alumnos..."* (Ruiz, 1988; p.22 citad). De esta forma, en lugar de observársele como una búsqueda especializada de soluciones técnicas a los problemas de los niños, la educación especial se transforma en un desafío curricular compartido por todos los profesores de cada escuela (Ainscow,1990; p.87).

A partir de lo anterior, el sistema educativo debe responder a las características, necesidades, situaciones e intereses de todos los estudiantes con una atención educativa que brinde los apoyos y recursos necesarios para que ellos logren una vida independiente y una calidad

de vida eficaz, como lo mencionan los siguientes teóricos de la integración escolar:

Examinando los fundamentos de la posición integracionista, se observa que este proceso de cambio no se limita al ámbito escolar promoviendo un mero reordenamiento del sistema de prestación de servicios educativos a niños y jóvenes discapacitados. Se relaciona con *"cambios mucho más fundamentales que involucran los valores y normas sociales y, por tanto, los juicios éticos que de ellos se desprenden"* (Jarque,1985; p.21).

Podría decirse incluso que:

"la mayor presión social por la integración ha provenido del análisis o propuestas de carácter socio-político (eliminación de toda práctica discriminatoria) o ético (movimientos en favor de los derechos civiles) y no de consideraciones o postulados que breguen por el desarrollo o respeto de las necesidades educativas de los individuos" (De Lorenzo, E.1985, citado por Van Steenlandt,1991).

Es importante reconocer que no son meramente los muros de la escuela especial los que segregan a los discapacitados de los demás. En este sentido, no es suficiente acabar con estas estructuras educativas especiales para lograr su integración. Tal vez las barreras más difíciles de romper constituyen las actitudes humanas. Las actitudes vigentes frente a los discapacitados crean barreras físicas y sociales que dificultan considerablemente su acceso y participación. Hasta en el ámbito escolar se constata que *"uno de los obstáculos más importantes para el establecimiento de cualquier programa de integración es la actitud negativa expresada por los maestros regulares. En su mayor parte, dichas actitudes surgen del desconocimiento, tanto del concepto de integración en sí, como del problema de niños discapacitados"* (De Lorenzo, 1985, citado por Van Steenlandt,1991).

López (s.f), dice que la integración es un valor para cambiar la escuela”, y es en cierto modo así, porque hace tambalear a la escuela, o como dice Jorge Larrosa “*hace perder el pie*” del docente ya que aparecen expresiones como “*no sabemos qué hacer*”, “no fuimos preparadas para esto.

Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales proponen un verdadero desafío de atención educativa, mostrando los procesos que suceden con otros estudiantes, condición que permite preocuparse y repensar sobre los diferentes aspectos de la vida institucional; y es por ello, que a partir de este proceso educativo la estructura organizativa y cultural de la escuela se cuestiona y acciona en los ajustes, adaptaciones y apoyos de todos los estudiantes, incluyendo los que tienen necesidades particulares para el aprendizaje y aquellos que tienen necesidades parciales de participación y exclusión social y educativa.

El artículo siete de la Declaración de Salamanca del 10 de junio de 1994 promulgada con motivo de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, afirma que:

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus estudiantes y responder a ellas [...]

Hay diversas experiencias de integración escolar de niños con discapacidad, con procesos de apoyo especializados, en donde sus resultados dependen del trabajo organizativo y participativo de los contextos sociales y formativos de aquellos niños, puesto que la integración no puede sostenerse solo con la buena voluntad y disposición de una parte del sistema educativo, siendo necesario un trabajo mancomunado que responda desde y para la escuela especial una

articulación con la escuela regular o común, con un grupo de especialistas (Terapia Física, Terapia Ocupacional, Terapia de lenguaje, Psicología, Medicina, Trabajo Social, Educación Especial) que generen una “intervención ” y guíen un proceso educativo.

Esta posibilidad de transformación, será viable en la medida en que haya un reconocimiento interactivo de diferentes campos disciplinares que busquen responder a las preguntas de “¿cómo se aprende?” y ¿cómo se enseña?; mirada la primera no solo desde las capacidades del ser humano, sino desde la perspectiva de otras variables que emergen en el proceso de construcción del conocimiento. El cómo se enseña le compete a la pedagogía como uno de los campos disciplinares sociales, que se ocupa de la formación del ser; esta articula, recontextualiza y reconstruye los sentidos producidos por la filosofía, la economía, la lingüística, la antropología entre otras, en la búsqueda de una identidad teórica mínima que le permita generar hipótesis, estrategias y tipos de acciones coherentes y consecuentes con su objeto social. (...) En esta línea, la educabilidad entra a hacer parte del quehacer pedagógico, permitiendo el conocimiento de todo el proceso evolutivo por el que pasa el sujeto, la manera como aprenden y se desarrollan las personas en las diferentes dimensiones de su integralidad, las dificultades que encuentran frente a nuevos aprendizajes; por ello, según Coll (1995;p.23). *“las acciones dirigidas a ayudarles a superar estas dificultades y en general las actividades especialmente pensadas planificadas y ejecutadas para que el sujeto aprenda más y mejor”* (MEN. 2006; p.21).

Como consecuencia, para atender las necesidades educativas de los estudiantes debían crearse medidas y apoyos desde el campo educativo específicos como docentes de apoyo especializados y adecuaciones curriculares y de acceso eficaces, que proporcionaran

mayores procesos de ajuste a los estudiantes con relación a las demandas y perspectivas del mismo sistema educativo regular y especial.

Atender a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares involucra grandes responsabilidades por parte de su personal, como la elección efectiva del mismo (auxiliares y docentes), el cambio de actitud de todo el sistema educativo, la forma como se enseña, los procesos de capacitación y la reflexión constante de la práctica pedagógica:

El papel de este profesor (maestro de apoyo), especializado es polifacético, combinando todas o algunas de las siguientes misiones: enseñar a alumnos discapacitados, vigilar su progreso, concebir programas individuales de asistencia a los profesores de las clases generales (tanto dentro como fuera del aula), asumir la responsabilidad del adiestramiento en el empleo, hacer de enlace con entidades exteriores, administrar, ...Otra importante área de desarrollo es el despliegue de personal auxiliar en el aula. El aspecto principal de su trabajo es la colaboración con el profesor del aula general, con énfasis en el cuidado y/o enseñanza del alumno discapacitado (por ejemplo locomoción, preparación de material didáctico (Hegarty et al., 1988; p.95-103; Certo et al., 1984; p.114-115).

A veces se considera necesario una enseñanza suplementaria fuera del aula para efectuar aspectos curriculares más individualizados. Una fórmula muy popularizada es la del aula de apoyo: "un lugar físico dentro de la escuela en donde se implementan programas de instrucción y/o de modificación de conducta, de forma individualizada o en pequeños grupos, durante períodos de tiempo específicos, a estudiantes con y sin discapacidad que presentan dificultades de adaptación y/o de aprendizaje...". En esta instancia suelen centralizarse recursos, materiales y dispositivos especiales. La función principal del profesional a cargo (maestro de apoyo), es "la intervención directa sobre el alumno mediante programas individualizados", pero también puede "ejercer una función

indirecta de asesoría al maestro regular sobre algunas estrategias y técnicas que éste puede aplicar en su aula" (Monereo, 1987; p.26).

El tiempo que el alumno pasa en el aula de apoyo *versus* el aula ordinaria puede variar, pero se aconseja no sobrecargar al alumno con horas extras. En todo caso, se requiere "una organización y horario flexibles, además de una buena coordinación entre el profesor de apoyo y los maestros de las aulas ordinarias" (Fierro, 1984; p.16-17).

Para promover que el profesor del aula de apoyo cumpla un papel más amplio que el de atender sólo a aquellos alumnos identificados con necesidades educativas especiales, algunos autores proponen redefinir su accionar y cambiar su "etiqueta" profesional:

"Supongamos que se deje caer la etiqueta de "profesor de niños especiales", y que se redefina su papel como el de una persona de apoyo de quien se espera que brinde asistencia técnica a todos los profesores del establecimiento, a través de observación de modelos, consultas, enseñanza en equipo y capacitación en servicio. Tal cambio en la definición del cargo debe resultar en un intercambio de habilidades, haciendo crecer así el número de alumnos cuyas necesidades pueden ser atendidas en grupos de clase heterogéneos" (Thousand & Villa,1989; p.13-14).

A otros servicios de apoyo -a menudo servicios externos/itinerantes- conciernen las diversas terapias que los alumnos pueden precisar según sus necesidades específicas: terapia física, ocupacional, de lenguaje, etc. La manera en que se desarrollan las modalidades de apoyo:

"depende de las características de la escuelas, de la población que atienden y del modelo existente de organización de los servicios para necesidades educativas especiales... Mucho depende, por supuesto, del personal y su disponibilidad de acede aceptar nuevos papeles y nuevos

métodos de trabajar -temas importantes para la formación pre y en servicio de los docentes" (Gulliford, 1986; p.105).

Además, hay que cuestionarse acerca de que la integración no está limitada al contexto escolar, sino que es parte de un proceso todavía más extenso como lo es la integración social, y para ello se deben crear programas para educar y movilizar a la sociedad y a su cultura con relación a los componentes de la integración social y educativa, teniendo como finalidad cambiar las actitudes y acciones excluyentes e inequitativas hacia las personas con discapacidad, a partir de estrategias informativas y de sensibilización:

La educación del público en general puede ser lograda mediante los medios habituales de comunicación tales como diarios y revistas, televisión, publicidad, películas, seminarios, etc. (De Lorenzo, 1986). Eso puede incluir diversos elementos como hacer conocer la existencia y la diversidad de niños/personas discapacitadas; acercarlos de manera positiva, destacando lo que son capaces de hacer y evitando la connotación "problemática" que en general asusta a la gente o provoca una actitud defensiva; mostrar experiencias de integración para convencer de la factibilidad de ésta. Es claro que esta movilización social es un proceso largo y difícil: cambiar actitudes, incluso las de los profesores, no es evidente. Y la literatura contiene relativamente pocos estudios empíricos sobre el particular (Van Steenlandt,1991; p. 56).

Donaldson (1987; p.50), ofrece una revisión de aquellas investigaciones/experimentos y de sus resultados. Trata de identificar qué hay de común en la literatura que puede ofrecer algunas respuestas tentativas a las siguientes cuestiones, al tiempo que indica alguna dirección interesante para la investigación futura: ¿cuáles son los factores que producen cambio positivo de actitud? ¿Qué bases teóricas sirven de ayuda para explicar el éxito de tales tratamientos? ¿Qué técnicas pueden ser replicadas?

Más en particular hay que considerar la sensibilización/preparación a nivel de los padres con respecto a la Integración Escolar y familiar (NU, 1983:35; Cristóbal y et al., 1983; p.46-47). Para preparar a los padres -tanto del niño discapacitado como del resto de los alumnos- para la Integración Escolar se pueden realizar, por ejemplo, "algunas sesiones conjuntas en las que se intercambie información y se ponga en debate algunos tópicos más extendidos" (Monereo, 1987; p.27).

En cuanto a los compañeros no discapacitados, la literatura menciona diversas formas de cómo se involucran en el proceso de integración de un alumno discapacitado en su clase y/o escuela. Una preparación general se puede efectuar mediante sesiones de información/sensibilización en relación al nuevo compañero, adaptadas a la edad de los alumnos, en las que se explica su singularidad en la forma de comunicarse y de comportarse y cómo responder a ella (op cit.:27; Certo et al. 1984; p.120-122). *"Basta que el maestro de apoyo muestre a los demás niños cómo conducir la silla de ruedas, intercambiar señales con el sordo, etc.... para que éstos sean aceptados como uno más, cuyas limitaciones se conocen y se asumen sin mayor problema"* (cf. supra: Fierro, A. 1984:19 citado por Stainback y Stainback 1985; p.39-64).

En el supuesto de que el alumno que vaya a ser integrado tenga dificultades específicas en seguir el ritmo de aprendizaje, o muestre aún algunos signos de conducta desadaptada, puede resultar de suma ayuda la intervención de un compañero adelantado o de mayor edad que actúe como tutor (la llamada tutoría entre compañeros: aprendizaje cooperativo. Los compañeros también se pueden involucrar de manera más o menos sistematizada en contextos no académicos, como a la hora del recreo, al salir de la escuela. De esta manera se crea una red de apoyo entre compañeros que puede facilitar la integración tanto educativa como social de alumnos discapacitados (Certo et al., 1984; p.122-123; Monereo, 1985;

p.38-41; Stainback y Stainback, 1985; p.87-94; Thousand & Villa, 1989; p.4-6).

Consecuente con lo anterior, para brindar una atención educativa que respete las diferencias del ser humano, el educador debe apropiarse de referentes pedagógicos que contemplen las diferencias como algo consustancial a la naturaleza de las personas y poder impartir una enseñanza rigurosa y más capacitada para responder al reto de la diversidad. Por eso, la enseñabilidad “constituye el punto de partida imprescindible para la enseñanza de las ciencias en las universidades y para la constitución de la didáctica especial para cada ciencia, ya no de manera formal y abstracta, sino desde las necesidades y características culturales y de lenguaje de los estudiantes como sujetos cognoscentes activos y concretos” (Flórez,2000; p.72).

Es fundamental también tener en cuenta como lo plantea González (citado por Arroyave, 2002) basarse en un enfoque multiprofesional, bien estructurado y con un buen nivel de funcionamiento, pues esto será la garantía absoluta de la eficacia en la respuesta a los problemas que puedan plantear la integración de los sujetos con Necesidades Educativas Especiales. Considera que:

La atención y educación de esta población no se resuelve solo como problema médico, ni psicológico, ni educativo, ni terapéutico, si no como la combinación conexas de todos ellos, ya que exige habilidades, conocimientos y experiencias de todas aquellas especialidades profesionales que puedan comprender adecuadamente esta condición.(González citado por Arroyave, 2002; p.29)

La atención en Colombia.

En nuestro país, la educación común y la educación especial marcharon por carriles paralelos, muy difíciles de articular hasta mediados de los años 80, en los que se comenzaron a plantear experiencias de integración educativa. En 1994 con la ley general de educación, Ley 115, se garantizan los mismos derechos, principios y criterios de educación para toda la población, sin distingo alguno, señalando la integración de los dos sistemas educativos, el regular y el especial.

Se comprende entonces la integración educativa como los ajustes o adaptaciones precisas que el docente debe realizar para desarrollar un proceso de enseñanza- aprendizaje positivo y eficaz, proponiendo la individualización de la enseñanza, y organizando este proceso a partir de las capacidades, necesidades y habilidades de los estudiantes:

La integración escolar implica un cambio epistemológico en la forma de concebir la escuela, lo que debe ser el maestro, tanto regular como especial, sin olvidar la creación de una cultura más abierta, democrática, innovadora y humanizante ante la diferencia. Integrar implica entonces: (1) Posibilidad de aceptación y socialización; (2) ofrecimiento de oportunidades educativas acordes con la diversidad y (3) respeto y derecho a la diferencia. (Gómez, Ramírez & Vélez, 1999; p.46-47).

Según las anteriores autoras es necesario repensar el papel de la educación lo que exige de todos los maestros un nuevo modo de entender su acto educativo, estructurar una nueva dinámica en su labor docente, una participación activa en su trabajo pedagógico, un rol diferente en el acompañamiento familiar y una nueva forma de planificación escolar. El maestro debe sentir la necesidad de capacitarse, estudiar, investigar y crear las estrategias, espacios, materiales y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales:

La enorme complejidad que genera la práctica educativa centrada en el respeto a la diferencia en el sistema educativo, exige al profesional de la educación en los diferentes niveles, ciclos, modalidades, un conocimiento teórico-práctico que le permita hacer más comprensible su quehacer pedagógico orientado hacia la transformación de la realidad que lo circunda desde lo educativo, lo social, lo cultural y lo económico. (...). Por tanto en el ámbito educativo colombiano se han desarrollado acciones orientadas hacia el cumplimiento del “precepto constitucional de garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes el derecho a recibir una educación de calidad, que les permita vivir e interactuar en la sociedad en igualdad de condiciones, y continuar aprendiendo durante toda la vida”. Aunque el Ministerio de Educación promulga los estándares de calidad, concebidos como aquellas metas observables de lo que el estudiante debe saber y las competencias, definidas como el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y actitudes que posibilitan a los estudiantes desempeños adecuados en contextos reales, tanto en el campo formativo como laboral; brinda a las instituciones educativas la autonomía para establecer diseños curriculares, enfoques y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de la población en los contextos donde se desarrolla la acción educativa (MEN,2006; p.20).

La atención educativa se concibe como un consolidado de propuestas y convenios que, de acuerdo con la Constitución Política de 1991:

... tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a las artes, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

La institución educativa promociona una atención más humana y con calidad, desde la dignidad, y basada en la diversidad e individualidad

de los sujetos, logrando a partir de ello un desarrollo integral del ser humano:

El reto de esta nueva institución, supone asumir las prácticas pedagógicas en congruencia con las expectativas y nuevos postulados que se desprenden de esta concepción de educación. La tendencia de la nueva estructura escolar, estará mediada por las necesidades individuales y colectivas de los sujetos que la integran, el contexto y las exigencias sociales y culturales en donde se desarrollan. Además, está determinada en función de los objetivos y metas establecidas. En este sentido, la escuela en particular y la sociedad en general han de promover y proveer todas las condiciones y mecanismos necesarios para la participación, integración e inclusión de todas las personas sin distinción de raza, credo, cultura y condición. (...). El reconocimiento y aceptación de la diversidad orienta la atención educativa hacia un nuevo modelo y hacia la ruptura de propuestas homogenizadas que pretenden agotar de una sola vez las posibilidades de los sujetos. Significa que la atención educativa, pasa su interés centrado en la discapacidad de la persona a comprender sus necesidades educativas (MEN, 2006; p.30).

La atención educativa a las personas con discapacidad se sustenta en unos *principios* de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio y de soporte específico que permiten comprender las diferencias del ser humano como una condición natural (Decreto 2082 de 1996). Por el cual la población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere y, sólo cuando sea imprescindible, se brindará la atención mediante servicios especiales.

El modelo que guía a nivel nacional la nueva propuesta educativa es el modelo social de la discapacidad el cual plantea la discapacidad como una condición en términos de **situación**, lo que significa que es en efecto el resultado de las relaciones entre las condiciones individuales del sujeto y las características del contexto social, físico y cultural en que se integra. Asimismo, la situación de discapacidad corresponde a la

sociedad con relación a su grado de participación a nivel cultural y social en sectores de salud, educación, trabajo, comunicación y responsabilidad social y no, únicamente a quien está presentando la condición.

La base para esta atención educativa son las orientaciones pedagógicas, elaboradas por el MEN, las cuales se promueven en el marco de sus políticas de cobertura, calidad, pertinencia y equidad y la construcción de herramientas y estrategias para que los lugares colombianos e instituciones educativas desarrollen y gestionen una atención a la población con discapacidad.

Las orientaciones para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales se encuentran desarrolladas en documentos para cada grupo poblacional de estudiantes, así: Estudiantes sordos, estudiantes con limitación visual, estudiantes sordociegos, estudiantes con autismo, estudiantes con discapacidad motora y estudiantes con discapacidad cognitiva:

Las orientaciones son herramientas pedagógicas referidas al currículo, plan de estudio, dimensiones del desarrollo, áreas obligatorias, la evaluación y promoción para direccionar la atención educativa de las personas con discapacidad y que hacen parte de los proyectos educativo institucional y pedagógico; su aplicación debe ser coherente con los modelos pedagógicos de las instituciones (MEN,2006; p. 7).

El concepto de Adaptaciones Curriculares.

Partiendo de que en la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) se define currículo como: 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.

Se centrará la mirada de ADAPTACION a esta definición, el currículo no solamente son los temas específicos académicos que se desarrollan en la institución, el currículo es todo lo que tiene que ver con el componente social y político de constitución del conocimiento.

De tal cuenta, Correa et al., citando a García (1993), afirman:

Una institución u organización con apertura a la educación basada en la diferencia, requiere de la elaboración y desarrollo de un currículo flexible, entendido como tal el que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades para acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje...de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender.

Asimismo, los anteriores autores mencionan que el currículo flexible se distingue por las siguientes características: Plasma en su estructura la respuesta específica que brinda, en coherencia con las características del contexto. Centra la atención más en los procesos que en los resultados. Tiene presente en el diseño, la ejecución y valoración, las características individuales de los estudiantes. Incita a la creatividad del docente en su quehacer, para planear y desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje. En la intervención, propende más por la prevención de las dificultades que por la remediación de éstas.

Además, se puede decir que:

(...) la existencia de currículos flexibles es una condición fundamental para la oferta de servicios educativos para los estudiantes con Necesidades Educativas, ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de los estudiantes.

Es de vital importancia que la administración educativa asegure que el currículo regular sea el referente para la educación de los estudiantes con discapacidad, independientemente de dónde éstos se encuentren escolarizados (en educación formal o no formal) evitando así, la aplicación de currículos paralelos (Duk,2001)¹⁴.

Los profesionales de apoyo aportan a los contextos familiares y a sus estudiantes con NEE, estrategias para desarrollar una comunicación más efectiva, desarrollando procesos de retroalimentación y mejorar la calidad de vida de los mismos; estas son algunas de estas: (MEN,2006; p.42).

Relacionar al padre de familia al equipo interdisciplinario que desarrolla el programa de atención educativa, a partir de talleres de capacitación

Generar espacios de reflexión para hallar prácticas alternativas en pro de la solución de problemas con relación a la situación de discapacidad.

Crear vínculos entre los contextos familiares y educativos, con una participación activa y bidireccional.

Socializar prácticas de formación al contexto familiar, que hayan aportado a los integrantes del sistema educativo desde el mismo.

Ofrecer asesoría y apoyo a todo el grupo interdisciplinario del programa de atención educativa.

Constituir alianzas y redes de apoyo entre instituciones que puedan aportar a los contextos familiares de los sujetos en situación con discapacidad.

El modelo pedagógico que la institución educativa adopte para atender a la población con discapacidad, debe reconocer al estudiante como

¹⁴ Consultora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. UNESCO/Santiago.

protagonista y partícipe de las acciones educativas, teniendo en cuenta las dinámicas familiares, escolares y sociales que interceden en su proceso de formación, garantizando así programas de atención relacionadas con sus ambientes y afín con las necesidades y habilidades personales y sociales.

Un currículo flexible permite realizar las adaptaciones, éstas se consideran como la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno (García,1999; p.2). El concepto de adaptación curricular es amplio; parte hablar de diferentes niveles de acomodación o ajustes, es decir, de diferentes niveles de adaptación curricular (Ministerio de Educación de España). En el diseño de las adecuaciones, es necesario comprender el fundamento que ellas encierran; en este caso, la tendencia a la valoración del ser humano, buscando la accesibilidad, la permanencia y la promoción del estudiante en el sistema educativo. En este mismo sentido, Hodgson y Clunies (1988; p.14), se refieren a los principios de: normalización, ecológico, de significatividad, de realidad; de participación e implicación.

Según Arroyave (2000; p.30), el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares es la estrategia educativa por excelencia que permite a los padres, al profesor y a todo el equipo de apoyo ofrecer la oferta educativa común, plasmada en el Proyecto Curricular de la Escuela, a la naturaleza y características de las necesidades y posibilidades especiales de cada alumno.

En nuestro contexto entonces, proponer las adaptaciones curriculares, implica el re- pensar, todo aquello que guía el concepto curricular desde la legalidad, planteando las adaptaciones desde una mirada general, global y sistémica. Las *Unidades De Atención Integral* guiaron en Colombia la adopción del modelo integrativo:

Identificadas estas como una estructura pedagógica especializada en ofrecer programas para la atención, promoción, asesoría, capacitación e investigación, orientada en forma interdisciplinaria, cubriendo con servicios profesionales las instituciones de educación pública, formal y no formal. Además se ofrecen desde este estamento los apoyos terapéuticos, pedagógicos y técnicos requeridos para el desarrollo de las potencialidades, necesidades e intereses de la población con necesidades educativas especiales en modalidades de integración pedagógica o social. (Correa, 1999; p.41).

La UAI (Unidad de atención Integral), se genera desde el municipio (ley 60 1993) y se organiza por zonas para cubrir la demanda de los programas de su población objeto. La sustenta un recurso humano guiado por educadores especiales que cumplen la función de maestros de apoyo itinerantes los cuales desempeñan su rol en educación formal, y otros ocupan la dirección de los programas de educación no formal los cuales son desarrollados dentro y fuera de la UAI dando cobertura total a la municipalidad. Todo el ejercicio anterior apoyado por un equipo de profesionales interdisciplinar (Ley 115, artículo 118) que atenderá las necesidades específicas de cada estudiante. Como estamento legal depende del área de educación y está guiada por un coordinador con amplios conocimientos educativos generales, y específicamente sobre educación especial.

Todo el equipo encargado trabaja mancomunadamente en la atención de la población con Necesidades Educativas Especiales, capacitándose en materializar y construir una pedagogía de la integración desde la práctica para lo cual generan desde su saber otra de las herramientas que más apoyo da al proceso de integración: *los perfiles de apoyo*.

Estas herramientas son entendidas a nivel mundial como el conjunto de acciones pedagógicas, terapéuticas y técnicas que es

necesario diseñar, ejecutar e implementar bajo el principio de la normalización para un acertado proceso de integración, y es sustentado desde lo filosófico en los principios del decreto 2082 de 1996, para Colombia.

Se constituyen bajo la estructura de *los PEP: Proyecto Educativo Personalizado*, cuyo fin último es facilitar el proceso de integración desde las necesidades únicas y particulares de cada sujeto, trabajándolo desde la integralidad humana, teniendo en cuenta la clase, el contexto y la intensidad de apoyos que requiera (descritos ya en este documento).

Una revisión final de los principios inspiradores de la Integración Escolar de niños discapacitados demuestra algunas ventajas significativas de ver la educación general, según Van Steenlant (1991; p.37-38).

La integración en la sociedad de la persona discapacitada comienza por la integración a una de las primeras formas de sociedad, es decir, la escuela. Por eso se puede considerar la Integración Escolar como el inicio de un proceso más amplio de integración. La integración del estudiante discapacitado ofrece al estudiante no-discapacitado la posibilidad de compartir con una persona "distinta", de manera tal de aprender a aceptar y respetar "diferencias". El estudiante discapacitado, por su parte, tiene la oportunidad de incorporarse a la comunidad escolar en condiciones semejantes a las del resto de sus compañeros. Puede adquirir un concepto "realista" de lo que es una sociedad multiforme, con gente de todo tipo y competitiva, pudiendo formarse una idea realista de sus posibilidades.

De hecho, el proceso de integración de los discapacitados a la sociedad es un proceso de dos vías: preparar a las personas discapacitadas para que se integren a la sociedad y preparar a la sociedad para que las reciba (Toledo, 1981; p.25-26).

Con respecto a la creación de una "susceptibilidad" de la parte de la sociedad frente a los discapacitados, se puede afirmar que efectivamente sería poco realista pensar que después de años de escolarización segregada, los miembros de esa sociedad vayan a aceptar plenamente como uno de ellos a aquel adolescente al que nunca han visto en la escuela de su barrio, con el que nunca han jugado de pequeño... Es normal que lo vean como algo nuevo y extraño que se pretende introducir como una cuña en su grupo, quizá sin mucho deseo por sí mismo de integrarse. A la sociedad no puede pedírsele un nivel de racionalidad tan alto (óp cit.; p.26-27).

Sin embargo, también pecaría de ingenuidad pensar que, a partir de una situación de Integración Escolar, la integración social se produce automáticamente. La sociedad no es "una comunidad acogedora en la que los elementos 'desviantes' son automáticamente aceptados en un contexto 'normal' gracias a las medidas que se toman para instalarlos en él" (Söder,1981; p. 20). Los prejuicios y mecanismos segregacionistas de la sociedad adulta están sólidamente anclados y "deberán pasar muchas generaciones para que todos los adultos de una comunidad hayan tenido la oportunidad de compartir sus estudios con algún compañero excepcional" (Monereo,1985; p.32)

Regresamos otra vez a las conceptualizaciones y valorizaciones socio-culturales frente a la discapacidad: la ignorancia, los prejuicios. Al lado de una buena información, "el modo mejor de terminar con los prejuicios" es probablemente *"la política de hechos consumados: introducir a las personas objeto de prejuicio; entender que el otro no es un monstruo que no contagia ningún mal y que con él es posible reír y jugar."* (óp. cit.; p.20).

Educación inclusiva.

El tercer momento abordado en este apartado acerca de la atención educativa para las personas con discapacidad, es la Educación Inclusiva, el cual se argumenta a partir de los siguientes subtemas: Características acerca del contexto, los conceptos Exclusión-Inclusión, los conceptos Diversidad-alteridad, los conceptos Tolerancia-Diferencia, Marco legal y normativo, los principios rectores de la educación inclusiva según la UNESCO, el marco legal de Colombia, la escuela y la educación inclusiva, la educación de calidad para todos, características del sujeto, responsabilidad de los actores. “Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el mundo hoy día es el número cada vez mayor de personas que están excluidas de una participación positiva en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades. Una sociedad así no es ni eficaz ni segura” (UNESCO, 2003; p.3).

Tratando de minimizar lo anteriormente referido, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990) estableció el objetivo de la “Educación para Todos” y la UNESCO, en asocio con otros organismos de las Naciones Unidas y algunas organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales, han creado y desarrollado actividades para cumplir y hacer realidad este objetivo.

Es un hecho reconocido que las estrategias y los programas actuales han sido insuficientes o inadecuados en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes vulnerables a la marginación y la exclusión. Los programas dirigidos a distintos grupos marginados y excluidos han funcionado al margen de las actividades educativas generales: programas especiales, establecimientos y educadores especializados. Sin embargo, el resultado ha sido con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de “segunda clase” que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios o una

diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general (UNESCO,1999):

La influencia que ha ejercido la evolución política general a favor de la diversidad cultural y de una mayor difusión de la democracia ha reforzado la función de la educación en la socialización política y ha propiciado una ciudadanía democrática activa. La educación debe hacer frente a una gran variedad de talentos individuales, y asimismo a la amplia gama de antecedentes culturales de los grupos que constituyen la sociedad. La educación debe asumir la difícil tarea de lograr que la diversidad se torne un factor constructivo que contribuya al entendimiento mutuo entre personas y entre grupos. Toda política en materia de educación ha de poder responder a los desafíos del pluralismo y permitir a cada persona encontrar su lugar en la comunidad a la que pertenece en primer lugar y al mismo tiempo disponer de los medios necesarios para abrirse a otras comunidades (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI:2008).

Las políticas educativas deben ser suficientemente diversificadas y concebirse de tal modo que no sean otra causa más de exclusión social, fomentando las escuelas el deseo de vivir juntos. (UNESCO, 1996).

Bajo esta óptica y con soporte jurídico se comienza a hablar de la cultura inclusiva: la comunidad y la participación:

No se constituye una comunidad si sus miembros no se sienten parte de la misma y no se desarrolla ese sentimiento si cada uno de ellos no se considera valorado, apreciado, si no participa en sus decisiones, en sus proyectos. Para transformar la escuela en comunidad es necesario el acuerdo y la participación de todos sus miembros. La inclusión se conforma y desarrolla sobre la participación y el compromiso de todos los

implicados: profesores, estudiantes, familias y otros profesionales y también con el apoyo y participación de la comunidad social inmediata, el barrio, la localidad, sus vecinos, sus instituciones. La influencia entre ambas comunidades (la escolar y la social) es recíproca y deben establecerse canales de comunicación y participación que la hagan posible y efectiva. La inclusión se logra cuando todas las personas, conjuntamente, organizan, planifican y gestionan la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras que impiden al estudiante su aprendizaje y su participación (Sarto & Venegas, 2009; p.42).

Se deduce de lo anterior que el proceso de inclusión no se limita al contexto escolar, sino que se amplía a la comunidad, trabajando con y para ella, teniendo en cuenta sus necesidades, particularidades, dinámicas, cualidades, prácticas, pautas, creencias, culturas, entre otras; entendiéndose, que la escuela no puede estar alejada de la comunidad, de su contexto social y cultural en la que se encuentra sumida e incluida, y es por ello, que no depende de cuánto tiempo se la ponga en marcha en lugares, actores y periodos específicos, esta implica más que eso, requiere una participación continua, permanente y cotidiana por parte de cada uno de los integrantes del sistema educativo, político, cultural y social:

Participar significa colaborar, intervenir, cooperar, contribuir y aportar. La participación plena implica tener voz y ser aceptado por lo que uno es; por ello, es fundamental asegurar el derecho de cada persona a la propia identidad, en cuanto que determina al ser humano como individualidad en el conjunto de la sociedad, promoviendo su libertad, autonomía y autogobierno. (...). Por ello, *“la inclusión es un proceso de enseñanza y aprendizaje justo, equitativo y participativo”* (Blanco, 2005; p.9).

Para Booth & Ainscow (1998; p.10-11) inclusión:

...es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, de los docentes, de las familias y de la comunidad. Porque, en definitiva, la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad. Se trata de que el alumno logre una inclusión social a través de su propio bienestar personal y social (...)

En este sentido, Ainscow, Booth & Dyson (2006; p.25) definen *“la inclusión haciendo referencia a tres variables: presencia, aprendizaje y participación”*.

Para Zaitegui (2004; p.4) la inclusión no es sólo el aprendizaje y la participación de todos los alumnos sino el proceso por el que pasan los centros escolares y las relaciones que éstos mantienen con la comunidad en la que se desenvuelve y desarrolla cada alumno.

Además, Booth (citado en Arnáiz,2002) menciona que *“La inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación, y es la escuela quien debe proponer aumentar la participación de todos los alumnos en el currículo de la escuela y la reducción de la exclusión escolar y social”*, al mismo tiempo, la inclusión implica un proceso de una *“mayor participación de los alumnos en las escuelas y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades”* (Ainscow,1999; p.1-19).

Según las *Orientaciones para la Inclusión* de la UNESCO (2005), ésta puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es

responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (...). El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Por lo anterior, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (...). El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

La inclusión se considera como un derecho que concierne a todos, también a la sociedad, donde la participación es un aspecto básico para el desarrollo de la misma y donde se trabaja para no ser excluido en ningún aspecto de la vida.

Una comunidad inclusiva es aquella que se plantea a través de sus grupos y organizaciones para dar apoyo y arropar a los miembros más débiles de la misma, actuar de manera que estos miembros más frágiles se sientan formando parte de la misma, acogidos, interrelacionados, apoyados, comprendidos y puedan participar en ella desde su propia realidad. Es una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las normativas generales y a las acciones ejecutadas por estas legislaciones de un país. Siendo fundamental la forma de pensar de la sociedad y el bienestar que se desea y de la forma como se percibe el “vivir juntos”, por ello, la justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva son indisolubles, apareciendo el desarrollo social sostenible y democrático de un país. El hecho que algunas personas se vean excluidas de una significativa participación en la vida económica, social, política y cultural de las

comunidades, es uno de los mayores problemas que afectan a nuestras sociedades contemporáneas. Dichas sociedades no son ni eficientes ni deseables (UNESCO, 2005).

Según la definición del gran economista indio, el premio Nobel Sen (2007) la inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades de la vida que se ofrecen a los individuos en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para todos los ciudadanos.

La situación actual de los Estados y del mundo indica que estamos todavía muy lejos de estas realidades; la construcción de una sociedad inclusiva evidentemente sigue siendo un ideal y no puede concebirse, por consiguiente, más que como un proceso continuo en el que uno de sus componentes es la educación y, para algunos incluso, la 'piedra angular'(ONU. 2008, p.7).

Específicamente en lo que tiene que ver con la población con discapacidad, la UNESCO (2008) plantea lo siguiente:

La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación.

En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización. Como se señala por otra parte en las Orientaciones para la inclusión: ...Si bien existen importantes motivos humanos, económicos, sociales y políticos que justifican llevar adelante la política y el enfoque propios de la educación inclusiva, ésta también

constituye un medio para promover el desarrollo personal y fortalecer las relaciones entre las personas, los grupos y las naciones.

En efecto, es legítimo querer que niños que "aprenden juntos" aprendan también a "vivir juntos". Además, la calidad de la educación no debe medirse únicamente por la adquisición de conocimientos o de competencias, sino también en función de los derechos humanos y la equidad. Soto (2007; p.324).

Esto hace pensar en una nueva redistribución de lo económico, de lo social, lo educativo, lo cultural y en un reconocimiento de los derechos y diferencias del ser humano. En este orden de ideas es donde los grupos considerados como minorías o más bien, no reconocidos, han iniciado sus luchas por el reconocimiento. Las exigencias de este reconocimiento se han movilizadas bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, la raza, el género, la sexualidad y la discapacidad. Soto (2007; p.327).

Los aspectos antes mencionados llevan por lo tanto a una propuesta que debe basarse en el respeto a los derechos humanos según Nirje y Nikkelsen y, que además, debe tomar en cuenta el principio de normalización y la filosofía de la integración. Según Ortiz (2000:5-6) este principio hace referencia a que *"(...) todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad y llevar una vida lo más normalizada posible"*.

Es así como este posicionamiento teórico planteó una perspectiva más compleja y adecuada sobre la discapacidad, comparándola con la anterior definición de categoría inamovible en el proceso de Integración Escolar, antes abordada.

La propuesta de definir trayectorias educativas diversas, de acuerdo a las necesidades percibidas en diferentes etapas de la vida del

educando, implicó un cambio significativo en la modalidad de intervención del sistema.

En 1999 se convocó a una reunión que tenía como objetivo producir el documento “Salamanca”, el cual se afirma:

El uso de los recursos humanos y financieros disponibles se puede maximizar a través de la cooperación entre el sector público y el privado, enfrentando la problemática de la exclusión dentro de una perspectiva de colaboración intersectorial. En este nuevo escenario de colaboración internacional e inter organizacional, en muchos países, la idea de la inclusión comienza a influir en la reforma de los sistemas educativos, al igual que en el desarrollo y reestructuración de las escuelas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999; p.7).

En los documentos se asignaba un lugar relevante a las ONG's en lo vinculado a difusión de programas y modalidades de intervención. Las organizaciones no sólo se erigían en un lugar de control del aparato estatal, sino que en algunos casos también obtendrían propicio las discusiones alrededor de la educación especial en términos de derechos humanos. Colocando como ejemplo, en 1994 se convocó a la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad” que aprobó la “Declaración de Salamanca” y el “Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” (Diez, 2004).

La administración de recursos en la implementación de políticas sociales focalizadas, no solo se habla de educación si no de sistemas en general:

Es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de participación social, es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas

las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas (Giné,1998; p.40-45).

Al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones(Soto, 2003).

La inclusión debe apreciarse como una correlación que se funda en el respeto hacia la *diversidad como perspectiva de las poblaciones* y las condiciones de participación se construyen a partir de la igualdad y la equiparación de las oportunidades, cualesquiera que sean las prácticas, pautas y creencias culturales, de crianza, raza, edad, condición familiar o personal y sexo. Siendo necesario, desarrollar programas y planes que tengan como objetivo procesos de reflexión, para comprender la identidad y la equidad, identificando y tratando a las personas tal como ellas son, sujetos en la diversidad.

La inclusión debe ser concebida, además, como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es el acceso a la educación, aunque no la única. Por lo tanto, la decisión de si las personas se ven involucradas en procesos de intervención o acción correctiva, o participan de un modelo educativo, corresponde a la familia y la sociedad a la cual pertenecen, y no es tarea de los expertos, sean estos técnicos, científicos o profesionales (Soto, 2003; p.6)

Se puede decir entonces, que se está ante un hecho social y no natural. Se trata más de una construcción social que de una construcción que se desarrolla sobre las recomendaciones planteadas en la Declaración de Salamanca (UNESCO,1992), va más allá, ya que está relacionada con los Derechos Humanos, con los Derechos de las niñas y

los niños, de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, y en fin, con toda aquella jurisprudencia que vela por el bien de todos los miembros de una sociedad. (...). Mediante la inclusión, se persigue brindar a las personas con alguna condición especial (permanente o transitoria), las mismas oportunidades, en igualdad y equiparación de oportunidades, que tienen todos los miembros de un país para acceder a todos los procesos sociales. (...). Por medio de la inclusión, se aprovecha cada experiencia, situación o evento que se da en un proceso interactivo, como una acción para el aprendizaje y para brindar todos los apoyos que las personas necesitan, teniendo en cuenta que la persona debe tener apoyos desde los aspectos económicos, hasta apoyos que le permitan su interacción con otras personas de su entorno, sean estas de carácter social o educativo, y siempre teniendo en cuenta sus necesidades, características, intereses y potencialidades, de tal manera que todos los apoyos sean una respuesta que le permita el desarrollo integral, sin importar sus condiciones (Soto, s,f; p.7-8).

La inclusión es un conjunto de procesos sin fin que supone la configuración de nuevos caminos que nos indiquen la dirección que debe asumir el cambio.

Los conceptos Exclusión-Inclusión.

Al redondear este concepto de inclusión emerge el término de sociedad, concebido este como ciertos rasgos característicos étnicos, políticos, religiosos, que nos unen como un determinado grupo social, cuando en realidad en términos básicos, la sociedad debería estar conformada simplemente por personas, seres humanos, individuos al fin. En un mundo ideal no tendríamos que hablar de inclusión social, pues

hacerlo implica que aún en el siglo XXI subsiste cierto tipo de exclusión.

Hay minorías, etnias, comunidades, grupos humanos que hoy no gozan de los beneficios de una verdadera inclusión social. La exclusión es una realidad aun existente para ciertos grupos minoritarios y ésta limita sus posibilidades de interacción, de accesibilidad a los servicios a los que tienen derecho y, básicamente, limita sus posibilidades de desarrollo, pues los seres humanos somos seres esencialmente sociales.

La capacidad explicativa del concepto de exclusión, para entender la idea de inclusión y para caminar en su dirección, abre la interesante posibilidad de considerar los estudios sobre exclusión como herramienta inclusiva. Es así porque la inclusión es un concepto que tiene su razón de ser en la existencia de situaciones y procesos de exclusión. Precisamente la paradoja de la sociedad actual, enormemente avanzada tecnológicamente, pero fracturada y dividida socialmente como nunca antes lo ha sido (Castells & Tezanos, 2001; p.321), es uno de los rasgos definitorios de nuestra época y un reflejo claro de la vinculación entre exclusión e inclusión.

Pero, el estudio de la exclusión es un concepto que engloba múltiples dimensiones que se conjugan e interrelacionan de manera compleja y dinámica. Luengo, 2005; p. 76 y Moriña, 2007; p.18, señalan el carácter de fenómeno social y estructural del proceso de exclusión, en cuyo origen y desarrollo intervienen múltiples factores de orden social, relacional y personal, así como diferentes dinámicas que convierten el proceso en multifactorial y multidimensional. En definitiva, la exclusión social puede ser entendida como un complejo fenómeno estructural, no natural, que se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados total o parcialmente de las organizaciones y comunidades en que se articula la

sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinadas oportunidades y derechos económicos, sociales, políticos, culturales y/o educativos (Castells, 1997; p.43).

Esta complejidad se ha visto reflejada en la investigación sobre los procesos de exclusión social. Desde sus inicios hasta la actualidad se ha venido apoyando en distintos enfoques que enfatizan algunas ideas que por su importancia se deben señalar.

Para Karsz (2004), *“Como se sabe, esos procesos no son absolutos, sino que se puede hablar de una gradación de la exclusión, de itinerarios de riesgo, y de un movimiento no siempre lineal en la construcción de la misma”*. La exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión. Levitas (2007) ha hablado de cómo la exclusión ha de explicarse desde el encadenamiento de factores múltiples, que confluyen y se entrelazan de manera continuada en la vida de determinadas personas, grupos y territorios:

La exclusión supone un proceso de construcción de identidades con importantes conexiones para colectivos y grupos diferentes dado el sustrato cultural y social de la misma. La llamada aproximación integral al proceso de exclusión defiende precisamente la necesidad de que la investigación contribuya a la construcción de un marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa. Esta propuesta constituye un nuevo marco que contrasta con la tendencia tradicional a analizar por separado y desde discursos independientes y

desconectados los distintos ámbitos de la denominada desigualdad (Levitas, 2007; p.86).

La exclusión es un fenómeno que, siendo construido socialmente, afecta a personas individuales, no solo en el ejercicio disminuido o negado de sus derechos, sino que afecta a la construcción de su identidad, a su ser en el mundo. De ahí la importancia de no limitar el estudio de la exclusión a descripciones o cuantificaciones externas de la misma, y la necesidad de abrir el ámbito de estudio a la dimensión personal y subjetiva, a la vivencia e interpretación, que de la propia situación tienen las personas en situación de exclusión. Esto supone reconocer la subjetividad como fuente de conocimiento social y sitúa a los enfoques narrativos en el centro del debate ya que permiten entender los fenómenos sociales, como la exclusión, como textos cuyo valor radica precisamente en la auto interpretación y reconstrucción que las personas relatan y dan a los mismos (Parrilla & Susinos. 2005; p.105-107).

En consecuencia, la exclusión es un fenómeno, que se percibe como un rasgo estructural de la sociedad, permitiendo pensar en las diversas formas en las que se puede apropiar, siendo el objeto y el estudio de políticas públicas nacional e internacionales, fundamentada por múltiples paradigmas teóricos y en consecuencia, un término no fácil de definir, ya que su función es compleja y confusa.

A modo de diálogo, varios autores referenciados por Karsz (2004) analizan las categorías de exclusión, inclusión y las cuestiones sociales generales que intervienen, dejando entrever algunas orientaciones para la actuación. Las principales diferencias entre los autores aparecen al conceptualizar y denominar la exclusión, sin embargo coincide en la necesidad de concretar de qué se está hablando y en considerar la exclusión como un proceso y no como un estado. En cuanto a los procesos de inserción advierten de los riesgos de los efectos y todos apelan al Estado como garante de los procesos de inclusión:

Michel Autès: incorpora el término desligadura para denominar a la exclusión, al considerarla como una desligadura de la esfera económica respecto de la esfera política y recurre a la responsabilidad del Estado para su afrontamiento.

Enfatiza en que la exclusión aparecerá precisamente con la rotura de la articulación, de la cohesión social.

Enumera tres diferentes enfoques principales ante la exclusión:

1. La modalidad liberal fatalista, que considera que es duro pero es la inevitable realidad.
2. El del trabajo social, que intenta hacer algo.
3. El antropológico, que considera que es inevitable que haya excluidos.

En cuanto a las políticas públicas, Autès afirma que se encuentran en atolladeros sin salidas que provocan impotencia pública frente a la exclusión.

Robert Castel: apuesta por el término de desafiliación al considerar que la exclusión se trata de un proceso y considera que ocuparse de los excluidos moviliza respuestas técnicas pero también exigiría un tratamiento político, por lo que su propuesta se dirige a la aplicación de políticas cuyas metas son preventivas y no solamente reparadoras. El autor realiza algunas observaciones sobre el concepto de exclusión:

1. Se trata de una noción laxa que se refiere a situaciones completamente dispares.

2. Se refiere a un proceso de degradación, de desafiliación y desenganche que divide las zonas de la vida social en zona de integración, zona de vulnerabilidad y zona de exclusión.
3. Se corre el riesgo de eludir las causas, el déficit adquirido por el medio social, con una intervención preventiva focalizada en los supuestos déficits innatos de la persona.
4. Se tiende a focalizar la acción social, a acotar las zonas de intervención.

En cuanto a las propuestas de actuación considera que en una sociedad formada por individuos vinculados por relaciones sobre la base de utilidad social, el Estado es el principal recurso para el mantenimiento de la cohesión social, es decir, asegurar la utilidad social y las protecciones mínimas. Y, por ello, apunta a la necesaria redistribución del trabajo y de las protecciones asignadas a éste.

Monique Sassier: advierte de los riesgos de estigmatización y de estabilizar las lógicas segregativas de la acción social al convertirse los itinerarios de inserción en sistemas de protección que provocan más aislamiento que intercambios. Considera que la cuestión fundamental es la justicia social y propone nuevos lazos entre lo social y lo político.

Procura una conceptualización de exclusión, asumiendo el riesgo de que al otorgarle un estatuto se produzca una estabilización, una estigmatización, entendida como la formación de categorías de seres humanos identificados por sus carencias. Considera que actualmente la acción social está inmersa en una dimensión tecnicista de respuestas fáciles y técnicas urgentes que no solucionan los problemas sino que los crean configurando lógicas segregativas.

Los dispositivos (formadores de categorías) creados para responder a la urgencia no tienen la preocupación primera de ampliar los derechos de las personas que acceden a ellos, sino de hacer soportables las dificultades.

Afirma que la cuestión fundamental es de justicia social y de no resignación frente a la ausencia de reparto social por lo que el esfuerzo se debería orientar a restaurar el lazo social, para lo que se debería elaborar una ley de cohesión social y no de exclusión.

Richard Roche: analiza el concepto de inclusión como el punto de partida de la integración porque, aunque es una etapa necesaria, el objetivo fundamental es la integración.

En este sentido considera que la inserción ha dejado de ser una fase transitoria para convertirse en un estatuto de pleno derecho, convirtiéndose en una nueva forma de exclusión: estar en inserción por no estar insertado o, mejor aún, integrado. Afirma que la igualdad de situaciones y la calidad del trabajo de inserción pueden marcar la diferencia, las propuestas de Rocher pasan por hacer cumplir al Estado con sus obligaciones.

Karsz destaca que para poner fin a la exclusión es necesario definirla y objetivar la problemática que la envuelve. Para ello, sobre los procesos nada neutros de inserción e integración lanza algunas cuestiones como: por qué deberían insertarse las personas, de qué inserción se trata, en qué, cómo, para qué fines, según qué sentido. También se plantea la extraña familiaridad de la exclusión que “nos interpela en algún punto” y las resistencias activas o pasivas de poblaciones que no siempre quieren el bien que se les desea desde las políticas públicas y locales.

Tomando la terminología de Karsz (2004) trata de desmontar la mirada particular que inscribe lo real, la exclusión, en una red de significantes. Trata pues la exclusión en términos de construcción, es decir, de un resultado, de un producto, de un efecto. Señala que para ser excluido se ha de estar apresado en las mallas de cierta maquinaria de codificación de lo real y tener problemas diversos en términos de empleo, escolaridad, vivienda, vida familiar. Siendo precisamente esto lo que inquieta a los discursos políticos.

La exclusión social se relaciona con la filosofía del ser y del ser juntos atravesada por condiciones de vivienda, empleo, educación, salud inadecuadas, suponiendo gestión mundial que propicie una cohesión social.

Karsz (2004), clasifica los discursos y prácticas en cuatro ítems con rasgos propios y complementarios:

1. Una categoría polisémica, poco rigurosa, que designa situaciones extremadamente diversas.
2. Una categoría paradójica al designar prácticas excluyentes que no necesariamente colocan en un imposible margen de la sociedad. La paradoja es que los excluidos están en la sociedad. El no reconocimiento social, la discriminación y el rechazo son formas específicas de reconocimiento social. Por lo tanto, la inclusión no apuntaría a dar un lugar a las personas sino a facilitar el acceso a un lugar considerado mejor. Se trata de hacer un lugar sin molestar al conjunto, de ayudar a encontrar lugares diferentes, pero en el seno de una misma sociedad que los excluye.
3. Una categoría especular que comprende destinatarios y emisores. Uno de los roles es el de confirmar el ideal de quienes se representan como incluidos y se empeñan en hacerlo saber, para ello se movilizan valores y modelos de normalidad; modelos

culturales, proyectos de sociedad, relaciones de dominación y subordinación.

4. Una categoría consensual. Se trata de reproducir un malentendido compartido basándose en la no definición y en el sobreentendido. Los incluidos y los excluidos lo son en la medida que comparten los mismos objetivos e ideales, en la medida que quieren pertenecer al mismo mundo. Un mundo que aparece quieto y casi invariable. La exclusión es un juicio moral en el que se valora lo que deberían ser los humanos y lo que son de hecho.

Como regla general para los autores, la categoría de exclusión requiere la lógica del inconsciente y la puesta en acción de ciertas configuraciones específicas. Nadie se siente indiferente ante la exclusión, posee una extraña familiaridad que hace que cada cual pueda sentirse potencialmente amenazado por ella. Es una experiencia subjetiva con sobrecarga emocional que invita a actuar a veces contra la voluntad de aquellos que se benefician. Sería difícil entender que los profesionales de la inclusión se consagren a ella única y exclusivamente por el interés del prójimo.

Los conceptos diversidad-alteridad.

Siguiendo el análisis terminológico referido al concepto de inclusión se hace necesario reflexionar sobre la diversidad y la alteridad, términos que no están desligados, sino todo lo contrario, guardan estrecha relación desde los imaginarios sociales, con “el otro, el nosotros y el todos”.

De acuerdo con Bhabha (1994), citado por Skliar (2002) *“las formas de narrar la alteridad son, al fin y al cabo, formas de representación que diluyen los conflictos y que delimitan los espacios por donde transitar con relativa calma”*. El problema crucial es quien traduce a quién y a través de qué significados. Por ello, resulta que la representación de los otros está atravesada por una búsqueda

permanente de eufemismos, mejores (o peores) formas de denominar a la alteridad. Sin embargo, esas formas no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de esos otros.

Skliar & Duschatzky (s.f.; p.4-5-6) presentan tres formas en que la diversidad ha sido enunciada, configurando los imaginarios sociales sobre la alteridad: *"el otro como fuente de todo mal"*, *"el otro como sujeto pleno de un grupo cultural"*, *"el otro como alguien a tolerar"*. Según los autores, estas tres formas generan relaciones de poder por medio de mecanismos que delegan, derechos en quien representa y quien es representado, esto da un control que define quiénes son y cómo son los otros, constituyendo carácter de visibilidad e invisibilidad sobre la alteridad pues da como resultado el nombrar y / o dejar de nombrar.

La alteridad tiene un carácter imprevisible y por lo tanto, peligroso. Las diferencias culturales suelen ser mejor explicadas en términos de trazos esenciales, considerados como constitutivos de la naturaleza humana:

La modernidad estableció una lógica binaria a partir de la cual denominó e inventó de distintos modos el componente negativo: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero", esas oposiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término y el otro, secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa. Skliar & Duschatzky (s.f.; p.5-6)

La alteridad, para poder formar parte de la diversidad cultural "bien entendida" y "aceptable", debe desvestirse, des-racializarse, des-sexualizarse, despedirse de sus marcas identitarias, ser como los demás. Duschatzky & Skliar (s.f.; p.5-6)

De acuerdo con Stam & Shohat (1995) el estereotipo no es una actitud psicológica ingenua, sino que contiene formas opresivas, permite

un control social eficaz y produce una devastación psíquica sistemática en la alteridad. La estrategia según la cual la alteridad es utilizada para definir mejor el territorio propio, prohíbe formas híbridas de identidad, desautoriza el cambio, niega la usurpación del lugar que corresponde a la normalidad. Necesitamos del otro, aunque asumiendo cierto riesgo, pues de otra forma no tendríamos cómo justificar lo que somos, nuestras leyes, las instituciones, las reglas, la ética, la moral y la estética de nuestros discursos y nuestras prácticas. Necesitamos del otro para, en síntesis, poder nombrar la barbarie, la herejía, la mendicidad, y para no ser, nosotros mismos, bárbaros, herejes y mendigos.

Así, como expresan Larrosa & Pérez (1998):

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad. (Larrosa & Pérez, 1998; p. 47, citado por Skliar & Téllez, 2008).

Según Skliar & Duschatzky (2004) con relación a la alteridad y la diversidad:

El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las "fallas" sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del estudiante, la deficiencia del deficiente. Si invirtiéramos esta lógica podríamos formular que la negatividad, el componente disonante no está en un sujeto, portador de un atributo esencialista, ni siquiera es necesariamente un disvalor, lo negativo es aquello que irrumpe para dislocar la aparente normalidad. Por lo tanto los antagonismos, situacionales y contingentes, no se originan en ningún exterior social, más bien expresan posiciones discursivas en conflicto.

En cuanto a la perspectiva cultural, se representan comunidades homogéneas de creencias y estilos de vida. El estudio de las culturas primitivas dio origen al mito del arquetipo cultural que sostiene que cada cultura se funda en un patrón que otorga sentido pleno a la vida de todos sus miembros como si se tratara de redes perfectamente tejidas que todo lo atrapan.

Este mito de la consistencia cultural supone, que cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación, como si acaso las culturas se estructuraran independientemente de relaciones de poder y jerarquía. Esta idea descansa en el supuesto de que las diferencias son absolutas, plenas y que las identidades se construyen en únicos referentes ya sean étnicos, de género, de raza, de religión.

La radicalización de esta postura llevaría a exagerar la otredad o a encerrarla en pura diferencia. De este modo permanecerían invisibles las relaciones de poder y conflicto y se disolverían los lazos vinculantes entre sujetos y grupos sociales. El mito de la consistencia interna de las culturas, alimenta el discurso actual multiculturalista. El multiculturalismo se levanta contra las posiciones homogeneizadoras reivindicando no sólo la inconmensurabilidad de las culturas según patrones universales sino los derechos plurales no previstos por las narrativas totales (Skliar, 2002; p. 69).

Los conceptos tolerancia - diversidad- diferencia.

El otro como alguien a tolerar es visto por Walzer (1998; p.32) como la llamada política de la tolerancia, colocando en alto los enigmas de los diferentes regímenes de tolerancia que ha construido la humanidad durante la historia; puesto que la tolerancia se ha desplazado desde el privilegio del individuo en detrimento del reconocimiento de

grupos o a la inversa, lo que se tolera es el grupo, dejando sin resolver la cuestión de la libertad individual.

Walzer (1998) destaca que la modernidad ha dado lugar a dos formas de *tolerancia*, "*la asimilación individual y el reconocimiento del grupo*".

Geertz (1996) antropólogo norteamericano, rechaza el concepto de tolerancia basado en un relativismo: La idea de que todo juicio remite a un modelo particular de entender las cosas tiene desagradables consecuencias: el hecho de poner límite a la posibilidad de examinar de un modo crítico las obras humanas nos desarma, nos deshumaniza, nos incapacita para tomar parte en una interacción comunicativa, hace imposible la crítica de cultura a cultura, y de cultura o subcultura al interior de ella misma.

Foster (1999) sospecha de la tolerancia por su tenor eufemístico. La tolerancia, señala, emerge como palabra blanda, nos exime de tomar posiciones y responsabilizamos por ellas. La tolerancia debilita las diferencias discursivas y enmascara las desigualdades. Cuanto más polarizado se presenta el mundo y más proliferan todo tipo de bunkers, más resuena el discurso de la tolerancia y más se toleran formas inhumanas de vida.

La tolerancia, sin más, despoja a los sujetos de la responsabilidad ética frente a lo social y al Estado de la responsabilidad institucional de hacerse cargo de la realización de los derechos sociales. El discurso de la tolerancia de la mano de las políticas públicas bien podría ser el discurso de la delegación de las responsabilidades a las disponibilidades de las buenas voluntades individuales o locales. La reivindicación de la tolerancia reaparece en el discurso posmoderno y no deja de mostrarse paradójal. Por un lado la tolerancia invita a admitir la existencia de diferencias pero en esa misma invitación residen la paradoja, ya que si

se trata de aceptar lo diferente como principio también se tienen que aceptar los grupos cuyas marcas son los comportamientos antisociales u opresivos.

En cuanto a entender la esencia de la diversidad, esta esencia nos invita, en un primer momento, a hacer algunas aclaraciones terminológicas. *“La atención a la diversidad al ser considerada como un principio, no se trata de un concepto unívoco sino que tiene diferentes lecturas”* (Sacristán,1999), o planos desde los que debe ser analizado.

Al ser la diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad individual entre sujetos, condiciones de nuestra naturaleza, el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que abordemos desde lo social. Digamos, pues, que es un aspecto transversal en el pensamiento y en la investigación (Azevedo et.al., 2009).

Además, Sacristán (1999) menciona pautas claves para construir del discurso la diversidad y sus prácticas:

En este tema nos vemos obligados a transitar por el filo de una extraordinaria ambigüedad al utilizar el lenguaje. La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). Aunque también hace alusión, por otra parte, a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, desigualdad, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos.

La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación. La forma de ver las cosas,

de comportarse ante ellas y de sentir que están relacionadas con nosotros, que nos retan, está mediatizada por hábitos culturales, rutinas de nuestro trabajo docente y por deformaciones y formas de situarse ante el mundo.

Por condicionamientos diversos, podemos llegar a ver como anómalo lo que son condiciones normales de la realidad. Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común: los seres humanos diferimos unos de otros. Cada uno constituimos una radical individualidad al lado de otras tan singulares como la nuestra. La particular dotación con la que venimos al mundo, el uso que hacemos de nuestras cualidades, la singularidad de los contextos por los que transitamos, la peculiar asimilación que hacemos de esos contextos y las iniciativas individuales que tomamos, hacen de cada uno una persona con una biografía y una idiosincrasia singulares.

Esta condición objetiva (la singularidad individual) se resalta, además, como un valor importante en las sociedades democráticas modernas que reconocen los derechos que protegen y proporcionan espacios a la individualidad: la garantía a la privacidad, el libre pensamiento, así como la libertad de expresión, de creación y ejercicio de la crítica.

Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades. La toma en consideración de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos y en el pensamiento acerca de la educación en permanente relación dialéctica con la proclamación y búsqueda de la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otros, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. Este tema ha acumulado una larga y variada

tradición de preocupaciones, investigación y de prácticas para abordarlo y aportar soluciones que han tenido muy desigual fortuna.

El paradigma que mejor se acomoda a las condiciones de esta realidad es el de la complejidad, como afirma Morín (1994). Las falsas reducciones o simplificaciones ocultan la realidad. La incertidumbre, las soluciones variadas y el ensayo continuo son condiciones para comprender y sobrevivir cuando tenemos que vérnoslas con fenómenos aleatorios y bidimensionales, donde se juega con la libertad y la creatividad de las personas. Trabajar con la diversidad es lo normal; querer fomentarla es discutible; regular toda la variabilidad en los individuos es peligroso. Sacristán (2000)

Skliar (2007), desconfía de esta retórica de la diversidad porque, según él, la educación no se muestra preocupada por las diferencias, sino más bien por los “diferentes”: Los diferentes obedecen a una construcción y son reflejo de lo que podríamos llamar aprendiendo en la diversidad, parece que lo que hemos asumido en el plano ético con relación a la diversidad es la necesidad de respeto y tolerancia, pero ambas se representan como fórmulas de corrección política más que como actitudes necesarias para ser capaces de establecer diálogo con el otro (el considerado diferente), para dejar de considerarlo como parte de esos otros y empezar a aprender el significado de la diferencia, y la diversidad. La tolerancia por sí sola no basta, pues parece sugerir, como señala Jahanbegloo (2007), la no interferencia en las formas de vivir o pensar de los demás, es más que en una receptividad de la “otredad” del otro. Además, como señala Skliar (2007), tal vez haya que pensar en un modo menos caritativo y benéfico en torno a la diversidad y comenzar, entonces, a pensar en la diferencia como aquello que nos constituye a todos y a todas.

Diversidad, variedad, heterogeneidad, individualización, expresan hechos y deseos que plantean un reto serio para la organización de cualquier asociación o comunidad, un desafío para la sociedad democrática y para conducir procesos de enculturación como es el caso de la educación; es en definitiva una consecuencia de la manifestación necesaria y posible, vivida en instituciones colectivas. Sacristán (2000).

Tolerar al otro supone mucho más poner en evidencia "nuestras" virtudes y vanidades, que un cambio en la ética de la relación con la alteridad; tolerar al otro, lo otro, es dejar claro que ese otro, eso otro, es moralmente censurable, detestable, y que nosotros somos generosos al permitirles seguir viviendo en esa "condición" de diversidad. En cambio, al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre "nosotros" y "ellos", ni estamos infiriendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros. La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un *estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible* en el mundo. Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. Skliar (2000).

Así pues, es la sociedad la que establece los conceptos de normalidad y de discapacidad, en función de unos valores determinados,

que están en concordancia con las exigencias del mercado: producción, competitividad, inmediatez:

La idea de que los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales, y de que emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos, constituye una parte esencial del proceso de desarrollo de una comprensión adecuada de las respuestas sociales a la discapacidad (Barton,1998; p.47).

Pero los conceptos planteados no solo aluden a la discapacidad, tienen que ver con todo lo que está fuera de la norma social como lo manifiesta, Gentili (2001):

La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como 'problema' y se vuelve sólo un 'dato', que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la 'línea de pobreza. (Gentili, 2001; p. 45)

Para Parrilla (2006):

No es solamente que se normalice la exclusión, que estemos adormecidos frente a las situaciones de exclusión, sino que se utiliza también la norma como castigo contra lo diverso. Es decir: la idea de normalidad va pareja con la de homogeneidad, la concebimos como opuesta a la diversidad, y a quien no se mantiene dentro de los parámetros de lo normal se le estigmatiza, se le excluye, sea cual sea el discurso de la normalidad que revisemos subyace a todos esos discursos la consideración de un ideal homogéneo que considera a todo lo que se escapa del parámetro utilizado, como anormal, deficiente o en mal estado. La normalidad se convierte así en un concepto alienador, que niega identidades, que penaliza determinados desarrollos (Parrilla, 2006;p.122).

Por su parte Sacristán (2000), plantea:

Este ideal de normalidad penaliza desarrollos, pensamientos, formas de comportarse que no vayan acordes a lo establecido. Urge entonces plantearnos como reto el cambio del paradigma de la normalidad por otro que sea mucho más real, más natural, más humano; y ese lo encontramos en la 'diversidad'. Si analizamos con seriedad nuestra sociedad y nuestra escuela –al menos los días de inscripciones, antes de que vengan las niñas y los niños uniformados, de ropas y de ideas–, veremos que la diversidad es lo natural; la diversidad, pues, se convierte en lo normal. Hasta tal punto lo normal es la diversidad que encontramos está presente en cada una y cada uno de nosotros. No hay que buscarla muy lejos, la diversidad está en mí, porque no es que solamente seamos diversos entre nosotros 'diversidad interindividual', sino que somos diversos "respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan. (Sacristán,2000; p.71).

Un aspecto, sin embargo, de la cultura de diversidad con el que debemos tener cuidado es no acabar utilizando ésta para justificar las desigualdades sociales, para excluir. Nada más ajeno a la diversidad que la desigualdad. Somos diferentes desde la igualdad de nuestra humanidad, somos diferentes (culturalmente, socialmente, en género, biológicamente, en nuestras capacidades,...) pero iguales en nuestra dignidad de seres humanos, en nuestro derecho de acceso a los elementos que nos permitan vivir dignamente –uno de ellos básico es la educación–, en nuestro derecho a construir y reconstruir continuamente la sociedad (óp. cit.; p.71).

Para Parrilla (2006):

La lucha social, la batalla en una sociedad inclusiva, que facilite el acceso y participación de todos, pasa pues inicialmente por eliminar la desigualdad que suele asociarse a determinadas manifestaciones de diversidad, para garantizar precisamente que algunas formas de diversidad se mantengan (las de los ricos frente a las de los pobres, las de los

que tienen la información frente a los que no, etc.) frente a otras, entrándose así en una dinámica que niega la igualdad de base (Parrilla, 2006; p.124).

No podemos caer en confundir el respeto y la valoración de la diversidad, con la injusticia social; aun reconociendo que los límites entre una y otra no siempre están claros: el que una niña que no tiene agua corriente en su casa llegue sucia a la escuela no es motivo para excluirla, porque cometeríamos una injusticia con ella; pero eso no quiere decir que no debemos motivarle y conseguir que se lave en la escuela – ésta sería una de las muchas situaciones problemáticas que la vida nos da para hacer de ella investigación, para construir conocimiento: importancia de la higiene, ¿por qué no tenemos agua en la casa? ¿Qué podemos hacer para tenerla?,...-. Sin embargo Parrilla, A nos lo ha ejemplificado para no perdernos: la diversidad de los ricos frente a la de los pobres, que podríamos llamar diversidad de sueldos o de ingresos económicos; eso, antes que una diversidad, es una injusticia. Como injusticia es cualquier forma de ‘diversidad’ de ofertas a la hora de velar por la salud de un pueblo que no tiene las condiciones de acceso a ellas. Como injusticia es la ‘diversidad’ de ofertas educativas (op cit.; p.164).

Es, pues, requisito previo, indispensable, que vayamos cambiando nuestra forma de ver la sociedad si queremos caminar hacia la inclusión. La diversidad, las diferentes formas de ser, de pensar, de estar en el mundo, son valores que enriquecen a la sociedad y también a la escuela.

El marco legal y normativo.

La legislación puede jugar un importante rol como parte del proceso de transición. Esta tiende a cumplir cuatro roles principales:

La articulación de principios y derechos de manera de crear un marco para la inclusión; la reforma de elementos que ya existen en el sistema educativo que constituyen barreras mayores para la inclusión (por ejemplo, políticas que no permiten a niños de determinados grupos acudir a la escuela de su vecindario, como son los niños con discapacidad o los que hablan otro idioma);o el mandato de prácticas inclusivas (por ejemplo, que obligan a las escuelas a educar a todos los niños de su comunidad); y establecer procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo que faciliten la Inclusión (por ejemplo, la formulación de un currículum flexible o promover la participación de la comunidad en el gobierno de la escuela).Existen algunos principios que pareciera que regulan la forma en que deben enfocarse esos roles.

La Inclusión Educativa está fundamentada en normativas internacionales y principios éticos que deben regir la interacción humana. A continuación se presenta un compilado de la normativa actual:

Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. (1969). Ley 22 de 1981.

Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989).Se llega al acuerdo que todos los derechos deben ser aplicados a todas las niñas y niños sin excepción alguna y es obligación de los estados tomar las medidas que sean necesarias para proteger a sus niños y niñas de cualquier tipo de discriminación.

Convenio 169 (Gine, C 1989), sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. -OIT-, Aprobado por medio de la Ley 21 de 1991.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990.) Se hace la recordación explícita de prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas y tomar las medidas necesarias para garantizar su acceso a la educación como parte integrante del servicio educativo.

Conferencia Mundial de Derechos (Viena, 1993). En esta conferencia se establece la ampliación del concepto de universalidad de los Derechos Humanos.

La declaración de Managua (Nicaragua, 1993). Establece: “Para asegurar el bienestar social para todas las personas, las sociedades se tienen que basar en la justicia, igualdad, equidad, integración e interdependencia, y reconocer y aceptar la diversidad. Las sociedades deben también considerar a sus miembros por encima de todo, como personas y asegurar su dignidad, derechos, autodeterminación, acceso total a los recursos sociales y la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria”.

Normas uniformes de la Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994). Buscan garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994). El principio formulado en el Marco de Acción de Salamanca señala que “las Instituciones Educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones personales e impulsar prácticas efectivas para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos” (artículo 2 de la Declaración).

Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996). Se recomienda fortalecer las condiciones y estrategias para que las Instituciones Educativas puedan atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a causas como la discapacidad, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados.

Reunión regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos (Santo Domingo, 2000). Se establece el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, priorizando en cada país a la población más excluida, y establecer marcos legales e institucionales que permitan hacer de la inclusión una responsabilidad colectiva.

Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (UNESCO, 2000). Este marco establece que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015.

VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba, 2001). Se hace explícito el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad como factor de enriquecimiento de los aprendizajes y se recomienda que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer los aprendizajes, la comprensión mutua y la convivencia armónica.

Declaración de educación para todos: Un asunto de derechos humanos. (UNESCO, 2007). Este documento es el soporte para las deliberaciones de la Segunda Reunión Intergubernamental de Ministros de

Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada en marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina. El tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.

Acta final IV jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e Inclusión Educativa. (Red Intergubernamental Iberoamericana de cooperación técnica para la educación de personas con Necesidades Educativas Especiales, 2007). Concluye “*que la inclusión, más allá de los marcos legales internacionales y nacionales, supone una responsabilidad ética que compromete a todo sistema educativo a situar en el centro de su quehacer la existencia de todas y cada una de las personas*”.

Los Principios Rectores de la Educación Inclusiva según la UNESCO (2007).

Enfoque de derechos: la educación como *derecho humano y bien público* permite a las personas ejercer los otros derechos, por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. Enfatiza en las personas y sus relaciones sociales haciendo equivalente el sujeto social con el sujeto de derechos.

El derecho: a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida.

Equiparación de oportunidades: los contextos educativos además de brindar oportunidades de acceso, deben garantizar las condiciones para la

participación y proveer a todas las personas experiencias de vida similares que permitan el desarrollo máximo de su potencial

Solidaridad: Hace énfasis en las relaciones basadas en el reconocimiento recíproco y el apoyo mutuo.

Equidad: Se define como “Dar a cada quien, lo que necesita” y no como erróneamente se plantea de “Dar a todos por igual”; significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos.

El marco legal de Colombia.

En cuanto a la legislación¹⁵ que rige estos parámetros en Colombia, se está definiendo, concertadamente con la sociedad civil organizada, las nuevas políticas para la atención a la diversidad, encaminadas a establecer alianzas y contar con interlocutores en las entidades territoriales para lograr una sociedad cada vez más justa y democrática. Se puede decir que accediendo a esta mínima condición, es posible reconocer sus responsabilidades y derechos individuales y por consiguiente, asegurar el ingreso, la permanencia y la promoción de todas las personas en el servicio educativo, mediante la flexibilización de programas, proyectos, currículos y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales con la participación de diferentes estamentos de la sociedad (MEN, 2006-2007)

Para cumplir este mandato el servicio educativo debe, entre otras acciones (MEN, 2006-2007):

¹⁵La normativa, se encuentra referenciada en orden cronológico, estando en primer lugar lo referido a discapacidad, - por las razones expuestas anteriormente-, y posteriormente, lo referido a inclusión.

1. Garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de todas las personas en el servicio educativo a través de la flexibilización y diversificación de programas, proyectos y currículos, y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales con la participación de la sociedad.
2. Promover el desarrollo de alianzas entre instituciones educativas, incluidas las universidades y las escuelas normales superiores, las organizaciones, las empresas, las cooperativas y los líderes del país, para el desarrollo y sostenimiento de las políticas de calidad, inclusión y equidad.
3. Diseñar y aplicar estándares de calidad para las instituciones públicas y privadas, que garanticen condiciones educativas óptimas dentro del marco de los derechos humanos y la atención a la diversidad de la población.
4. Definir los mecanismos y estrategias de articulación entre los niveles de la educación y los procesos de atención educativa, en la reformulación de los proyectos educativos municipales e institucionales, para ofertar un servicio educativo de calidad que asegure el logro competente de todos los estudiantes.
5. Promover el acceso a subsidios, estímulos y recursos de financiamiento bajo las estrategias que establece el Estado, para el cubrimiento del desarrollo de estrategias y modelos educativos en la atención a la diversidad.
6. Establecer los mecanismos de participación para la implementación de los apoyos como un sistema articulado a la gestión de la institución educativa, a través de la generación de alianzas, redes y mesas.
7. Garantizar que se expidan certificados oficiales que reconozcan las competencias, destrezas y conocimientos adquiridos por las personas en el proceso de aprendizaje en programas de formación para el trabajo y desarrollo humano.
8. Diseñar lineamientos para la formación de docentes, en el marco de la diversidad, en los programas iniciales y de actualización y poner en marcha proyectos de investigación, de prácticas y propuestas de extensión a padres de familia, administradores y líderes comunitarios.
9. Asegurar que los estudiantes y sus familias tengan acceso a la información sobre la oferta educativa existente para que puedan ejercer

su derecho a elegir, garantizándoles la permanencia y la promoción en todos los niveles y modalidades educativas.

10. Asegurar que los estudiantes y sus familias tengan acceso a la información sobre la oferta educativa existente para que puedan ejercer su derecho a elegir, garantizándoles la permanencia y la promoción en todos los niveles y modalidades educativas.
11. Impulsar proyectos que promuevan principios de respeto a la diferencia y que la valoren como una posibilidad de aprendizaje social, velando al mismo tiempo por el cumplimiento de los principios de igualdad, no discriminación y buen trato.
12. Gestionar desde las instituciones educativas y entidades territoriales los recursos para que los estudiantes reciban las ayudas técnicas, pedagógicas y materiales de enseñanza que les permitan el aprendizaje, la participación y la convivencia.
13. Promover foros permanentes de discusión sobre experiencias significativas en atención a la diversidad. Guía. Educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad".

Según el CONPES (2004):

La condición de discapacidad, así como el riesgo de padecerla, constituyen situaciones que en alguna medida menoscaban las capacidades y potencialidades de los individuos que las padecen, y de las familias donde alguno de sus miembros sufre discapacidad, siendo mayor su efecto cuanto más vulnerables sean respecto a su capacidad para prevenirlas, mitigarlas o superarlas, lo cual adquiere mayor dimensión si se enfrentan con barreras sociales y culturales que impiden su adecuada integración y funcionalidad en la sociedad.

La presente política se enmarca en el contexto de la protección y el manejo social del riesgo. Por tanto, contempla estrategias para que las personas, las familias, las organizaciones no gubernamentales, el Estado, la sociedad y sus instituciones, puedan prevenir el riesgo, mitigar y superar la materialización del mismo, como también reducir la

vulnerabilidad a la discapacidad, protegiendo el bienestar de la población y su capital humano. Para ello, bajo un marco de corresponsabilidad, es necesario identificar los riesgos, diseñar e implementar intervenciones para evitar la discriminación y exclusión social.

Los principios que orientan la política frente a la situación de discapacidad se enmarcan en los derechos fundamentales, económicos, culturales, colectivos y del ambiente, que consagra la Constitución Política de 1991 y son consecuentes con los principios del Sistema de Protección Social, los cuales se constituyen en los instrumentos con que el Estado procura garantizarlos. El propósito es crear condiciones que permitan a las personas, familias y comunidad en riesgo y en condición de discapacidad, un mejor goce o ejercicio de los derechos, deberes y libertades que les asisten. CONPES (2004; p.5-6)

El derecho colombiano no ha sido ajeno a la preocupación mundial por equiparar los derechos de las personas en condición de discapacidad. El tema de la discapacidad se trata en el derecho civil, en el Código del Menor, en el derecho penal, en la legislación laboral, y de la seguridad social. Es así como para efectos de la reglamentación se da soporte desde la siguiente legislatura.

1. Ley 7 de 1979. Por la cual se dictan normas para la protección de la Niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones.
2. Leyes 12 de 1987, 105 de 1993, y 361 de 1997. Derecho a la accesibilidad.
3. Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, sobre los derechos constitucionales de la población afrocolombiana relacionados con territorio, identidad cultural, recursos naturales, participación y desarrollo económico y social.

4. Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones.
5. Ley 115 de 1993. Ley General de educación.
6. Ley 691 de 2001. Reglamenta la participación de los Grupos Étnicos en el Sistema General de Seguridad Social en Colombia.
7. La Ley 119 de 1994. Por la cual se reestructura el SENA, señala el objetivo de organizar programas de readaptación profesional para personas discapacitadas.
8. Ley 191 de 1995. Por medio de la cual se dictan disposiciones sobre Zonas de Frontera.
9. Ley 375 de 1997. Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones.
10. Ley 397 de 1997. Ley General de Cultura. Desarrolla los artículos 70, 71 y 72 y artículos afines de la Constitución Política, dicta normas sobre patrimonio cultural, estímulos a la cultura y crea el Ministerio de la Cultura.
11. Ley 321 de 1997. Se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación.
12. La ley 789 de 2002. Establece normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social.
13. Ley 762 de 2002. Aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad.
14. Ley 797 de 2002. Por la cual se reforman algunas disposiciones sobre pensiones con relación a las personas que padezcan una deficiencia física, síquica o sensorial del 50% o más.
15. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia refuerza la legislación nacional, conforme con la Convención de los Derechos del Niño, definiendo normas para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, garantizando

el ejercicio de sus derechos y libertades, y restableciéndolos cuando han sido vulnerados de cualquier manera.

16. Ley 1152 de 2007. Dicta el Estatuto de Desarrollo Rural, reforma el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural, INCODER, y dicta otras disposiciones.
17. Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.
18. Ley 1286 de 2009. Ley Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones.
19. Ley 1306 de 2009. Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados.
20. Ley 1336 de 2009. Por medio de la cual se adiciona y robustece la ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes.
21. Ley 1381 de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7º, 8º, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4º, 5º y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.
22. El decreto 2358 de 1981. Creó el Sistema Nacional de Rehabilitación. Mediante la resolución 14861 del 4 de octubre de 1985, el Ministerio de Salud dictó normas para la protección,

seguridad, salud y bienestar ambiental de las personas en general y en especial de las que adolecen de alguna limitación.

23. Decreto 2177 de 1989. Regula lo concerniente a la readaptación profesional y empleo de personas inválidas.
24. Decreto 1371 de 1994. Por el cual se conforma la Comisión Consultiva de Alto Nivel de qué trata el artículo 45 de la ley 70 de 1993
25. Decreto 730 de 1995. Se creó el Comité Consultivo Nacional de Discapacitados.
26. Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.
27. Decreto 1396 de 1996. Por medio del cual se crea la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas y se crea el programa especial de atención a los Pueblos Indígenas.
28. Decreto 1397 de 1996. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones Indígenas y se dictan otras disposiciones.
29. Decreto 2226 de 1996. Se asigna al Ministerio de Salud la dirección, orientación, vigilancia y ejecución de los planes y programas, que en el campo de la salud, se relacionen con la tercera edad, indigentes, minusválidos y discapacitados.
30. Decreto 1320 de 1998. Por el cual se reglamenta la consulta previa con las comunidades indígenas y negras para la explotación de los recursos naturales dentro de su territorio.
31. Decreto 1320 de 1998. Por el cual se reglamenta la consulta previa con las comunidades indígenas y negras para la explotación de los recursos naturales dentro de su territorio.
32. Decreto 1137 de 1999. Por el cual se organiza el Sistema Administrativo de Bienestar Familiar, se reestructura el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones.

33. Decreto 1152 de 1999. Por el cual se reestructura el Ministerio de Salud como Organismo de Dirección del Sistema General de Seguridad Social en Salud.
34. Decreto 89 de 2000. Por el cual se reglamenta la organización y el funcionamiento de los consejos de juventud y se dictan otras disposiciones.
35. Decreto 2286 de 2003. Trata sobre el procedimiento para la exclusión de pagos de aportes para aquellas personas que acrediten disminución de la capacidad laboral.
36. Decreto 4181 de 2007. Comisión Intersectorial para el avance de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.
37. Decreto 4530 de 2008. Por el cual se modifica la estructura del Ministerio del Interior y Justicia y se dictan otras disposiciones.
38. Decreto 117 de 2010. Por el cual se aprueba la estructura del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Cecilia de la Fuente de Lleras y se determinan las funciones de sus dependencias.
39. Decreto 441 de 2010. Por el cual se reglamenta el artículo 85 de la Ley 160 de 1994.
40. Auto N° 004 de 2009. Protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004, después de la sesión pública de información técnica realizada el 21 de septiembre de 2007 ante la Sala Segunda de Revisión. Magistrado Ponente Manuel José Cepeda Espinosa. En el presente Auto, la Corte abordará de manera prioritaria el mayor riesgo que se cierne sobre los pueblos indígenas, es decir, el del exterminio de algunas comunidades, sea desde el punto de vista cultural en razón al desplazamiento y dispersión de sus miembros como desde el punto de vista físico debido a la muerte natural o violenta de sus

integrantes. La Sala adopta esta determinación en razón a la enorme gravedad de su situación, sin perjuicio de que respecto de las demás etnias y sus integrantes el Gobierno Nacional aplique una política que incorpore el enfoque diferencial de diversidad étnica y cultural a que tienen derecho los indígenas desplazados, confinados o en peligro de desplazamiento.

41. Decreto 2957 del 6 de agosto de 2010 del Ministerio del Interior y de Justicia. Tiene por objeto establecer un marco normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rom o Gitano.

Resulta entonces que, si bien el concepto puede parecer muy actual e incluso novedoso, hace varios decenios que la comunidad internacional se dotó de instrumentos jurídicos importantes que, al insistir en el derecho de TODOS los niños a beneficiarse de una educación sin discriminación, se asienta -implícita o explícitamente- en el concepto de "educación inclusiva".

La Escuela y la Educación Inclusiva.

Para la UNESCO (2003):

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen *requisitos de entrada* ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. (UNESCO, 2003).

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005; p.14)

Como se viene exponiendo, uno de los principios que transversa esta filosofía es el de diversidad y nos muestra en realidad de que todos los estudiantes poseen necesidades educativas individuales para acceder a los procesos de aprendizaje y estas están mediatizadas por las diferencias culturales, sociales, de género y personales:

La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad. Concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de

aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas. (MEN, 2006-2007).

El término de inclusión se ve en la perspectiva de un cambio que permita pasar de una institución educativa centrada en instrucción, información y tecnificación a una institución educativa que reconoce el desarrollo de la autonomía solidaria, la fortaleza emocional y el sentido ético.

Arnáiz (1998) señala que:

La diversidad es un reto educativo que cabría plantearlo no tanto desde iniciativas orientadas a compensar las desigualdades con las que los alumnos acceden a la escuela, lo que implica medidas individuales centradas en propuestas de adaptaciones curriculares específicas, sino desde propuestas más amplias y globales que tienen como objetivo transformar la institución para lograr una mayor igualdad de oportunidades para el desarrollo de las capacidades en las personas.

Vélez (2008) señala a su vez:

Se asume la inclusión como enfoque pedagógico, la institución educativa adquiere un papel protagónico en la modificación de los valores, las actitudes y los prejuicios sociales actuales con respecto a las personas consideradas “diferentes”. De esta manera, genera presión en la sociedad para formular políticas sociales inclusivas y crear contextos nuevos que permitan la convivencia en la diversidad. Sin embargo, no debe desconocerse que el cambio propuesto implica un nivel muy alto de compromiso y comprensión por parte de la comunidad educativa para conseguir buenas prácticas educativas (Vélez, 2008; p.4)

Para la UNESCO (2008):

Los diversos grupos sociales, culturales y etnias tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos a los de la cultura escolar. Los alumnos que pertenecen a sectores sociales y culturales con menor vinculación a los objetivos y cultura de la escuela pueden generar menos expectativas en los profesores y tener menor autoestima y seguridad en las actividades escolares. La percepción de estos alumnos de que se espera poco de ellos refuerza su sensación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares (UNICEF-UNESCO-HINENI, 2008 p. 40-41).

No es nada nuevo. Si acaso, el problema ahora reaparece por motivaciones distintas, fundamentalmente relacionadas con la crisis de las aspiraciones a la universalidad y con la reafirmación de los ideales de igualdad. Distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos y agruparlos según sus características, habilidades, son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individualizar la enseñanza ha sido una pulsión de la pedagogía durante todo el siglo XX, aunque con raíces anteriores. Compensar las desigualdades ha sido una de las características de las políticas y prácticas educativas progresistas. “Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan entonces al reto de ofrecer a los niños y los jóvenes una educación de calidad. Esto, en el caso de los países económicamente más pobres, tiene que ver con los aproximadamente 72 millones de niños que no tienen acceso a la escuela”. (Ainscow & Miles, 2009; p.161-170).

“La situación de buena parte de Iberoamérica no es ajena a estas desigualdades” UNESCO/OREALC (2007). Entre tanto, en países más ricos, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia distintos tipos de alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas.

Para Blanco (2010):

De tal perspectiva se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco, 2010; p.79).

“También es importante advertir que, incluso en el mundo desarrollado, no todos los académicos han apoyado la filosofía de la inclusión; algunos incluso se resisten a la idea” (Brantlinger, 1997; Freire y César, 2002; 2003; Fuchs y Fuchs, 1994; Connolley y Sarromaa, 2009). Y paradójicamente, si volvemos de nuevo a la cuestión específica de las personas con discapacidad, ocurre también que algunas de sus organizaciones, bien porque aprecian las dificultades del proceso o bien por convicción, continúan exigiendo y prestando servicios “especializados” segregados. En este contexto, la incorporación de pequeñas unidades especializadas en los centros educativos ordinarios es vista por algunos como una manera idónea de ofrecer conocimientos, equipos y apoyo especializados a grupos particulares de niños de quienes se considera que sus necesidades son difíciles de satisfacer en tales aulas ordinarias o regulares. Se trata de una alternativa que ha de ser analizada críticamente pues, con la “mejor de las intenciones” este tipo de actuaciones nos desvían del objetivo que se persigue con la Inclusión Educativa. “Por lo tanto, a medida que se considera, cómo hacer progresar el sistema, es importante reconocer que el campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables pues en el fondo tiene una naturaleza dilemática que necesariamente genera tales situaciones” (Dyson y Milward. 2000).

“No obstante, en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los niños, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales. La tendencia general, alentada por la *Declaración de Salamanca*” (UNESCO, 1994), y refrendada nuevamente en la Conferencia Gubernamental “*La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*” (UNESCO,2008), es ofrecer estas respuestas dentro del contexto de una oferta general de educación. Ahora bien, tal y como se señala en la definición de inclusión los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.

Llegados a este punto es importante resaltar que hablar la Inclusión Educativa desde la perspectiva de “*los derechos*” no es un paso retórico más, sino un cambio de sustantivo, pues mientras que en *la Declaración de Salamanca* (UNESCO,1994), tan importante en los últimos 17 años para orientarnos en este ámbito, la Inclusión Educativa es vista como un *principio*, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios. Recientemente y con el apoyo recibido desde la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UN, 2006; art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un *derecho positivo*, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u

obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación.

Según, UNICEF, Fundación HINEN y UNESCO (1994):

La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un papel fundamental. Un currículo amplio flexible es otra condición fundamental para responder a la diversidad ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. Pero la respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. En América Latina se han realizado importantes avances en el diseño de currículo que pueden ser muy beneficiosos para dar respuesta a la diversidad, pero todavía no se ha logrado que estos modifiquen realmente la práctica educativa, porque muchos docentes no se han apropiado de ellos. Otro aspecto positivo en la región es que se están eliminando en un buen número de países los programas paralelos para los diferentes grupos con discapacidad, estableciendo como referente para la educación de estos estudiantes el currículo común con las adaptaciones necesarias (UNICEF-UNESCO,1994; p.13).

Los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el estudiante y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes. El punto central es cómo organizar las situaciones de aprendizaje de forma que todos los estudiantes participen sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada quien. Uno de los mayores desafíos en América Latina es romper con la cultura homogenizadora de las escuelas y la enseñanza transmisora y frontal

que considera que todos los estudiantes son iguales y aprenden de la misma forma.

La inclusión, tiene dos elementos claves que sustentan su surgimiento, según nos señala Arnáiz (1997) el primero es el reconocimiento de la educación como un derecho. Pero un derecho, no de un grupo de niñas y niños con unas determinadas características físicas, cognitivas y comportamentales, sino un derecho universal para todas las niñas y niños; y no un derecho a la instrucción o a la socialización, sino a la educación y a una educación de calidad. *“Otro es el reconocimiento de la diversidad como un valor, las diferencias individuales como motivo de celebración”*, como refiere Moriña (2004). Y finalmente esta visión inclusiva tiene que llevar a la transformación de los centros: a fijarnos en y cambiar las escuelas, no a centrarnos en y ‘rehabilitar’ a las niñas y niños:

La Inclusión Educativa avanza en la medida que somos capaces de identificar y eliminar *barreras*, que limitan el acceso, aprendizaje y participación de los alumnos. Se entiende por barreras, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la administración para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula que pueden llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje o la participación de determinados alumnos en la vida escolar, entre otros (UNESCO, 2008).

El concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” fue desarrollado por Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, T, 2000 y Ainscow, 2002). Es un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión. (...). Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las

dificultades de aprendizaje o la discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

Como señala Echeita (2002) comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye» y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida auto determinada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de “barreras” (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...) que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad «reaparece». Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado (Booth, & Ainscow,2002; p.20-22).

Además para estos últimos autores, las barreras que pueden coexistir están dadas en las siguientes tres dimensiones:

1. En el plano o dimensión de la cultura escolar (valores, creencias y actitudes compartidas).
2. En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos).
3. En las prácticas concretas de aula; metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los estudiantes, prácticas evaluadoras, recursos. (...). Muchas de las barreras están fuera de la escuela. Se encuentran al nivel de las políticas nacionales, en los sistemas educativos, en los sistemas de formación del profesorado, en los presupuestos y en los recursos. Es decir, muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva están fuera de la escuela ordinaria y del aula. Están por ejemplo, en las familias y en las comunidades.

Para Booth y Ainscow (2011):

También es necesario recordar que las barreras que debemos analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, sino también, las que afectan al profesorado y al resto de las personas que conviven y participan de la vida de un centro escolar. Incluso podríamos decir que si unos y otros no son los primeros en sentirse acogidos, valorados y respetados por los demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de sus alumnos. La ausencia de una política de acogida a los nuevos miembros de un equipo docente, la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento, la falta de incentivos internos o externos son, entre otros, obstáculos o barreras que condicionan negativamente el trabajo docente (Booth & Ainscow, 2011; p.9-11).

El modelo de identificación de barreras gravita sobre la autoevaluación de las prácticas escolares como eje vertebrador. De ahí, que puede ser muy útil la elaboración de un sistema de indicadores para que las escuelas puedan ser capaces de evaluar su propio centro. En este sentido, el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002; p.215) adaptado al castellano como *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, López, et al., (óp.cit)), nos proporciona indicadores y preguntas para guiar la indagación y la concreción de un plan de acción coherente y contextualizado a las necesidades de cada centro articulado a través de tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas:

La dimensión *Cultura* está orientada hacia la reflexión sobre la necesidad de la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y colaboradora. Pretende ayudar a analizar hasta qué punto existen *valores inclusivos*, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias. La dimensión *Políticas* ayuda a analizar los planes generales y las medidas de organización y funcionamiento de la escuela que condicionan las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. A este respecto se presta especial atención en esta dimensión al análisis de todas las modalidades de apoyo que utiliza el centro, pues éste se entiende como el conjunto de medidas que moviliza un centro para atender a la diversidad del alumnado, y no sólo como el trabajo específico que realizan algunos profesores o profesoras “de apoyo” designados para dicha tarea. Por último, la tercera dimensión, *Prácticas*, se centra en explorar si las actividades en el aula y las actividades extraescolares alientan el aprendizaje la participación de todo el alumnado y tienen en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela (Martin & Mauri, Coord, 2011).

En cuanto a la perspectiva de la evaluación, desde una educación inclusiva, el fin de esta, es identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza aprendizaje y de

desarrollo personal y social. Un aspecto que favorece la atención a la diversidad, es que en muchos países se ha superado el modelo curricular en el que se gradúan los aprendizajes curso por curso, y se ha establecido la promoción automática. La respuesta a las diferencias implica utilizar una variedad de procedimientos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos (Echeita, Sandoval, & Illan, 2009; p.6-7).

Además, bajo este principio, se pueden construir y desarrollar prácticas, herramientas y estrategias que respondan a la diversidad educativa, a partir de procesos de evaluación y promoción flexibilizados y una disposición de servicios de apoyo y asesoramientos constantes y permanentes del contexto educativo.

La educación tiene lugar en una sociedad determinada, bajo condiciones sociales que le imprimen su sello y que conforman la esencia de la orientación que la misma ha de asumir. Con justicia Bruner (2004; p.124), ha señalado:

Nos toca vivir en una época desconcertante en lo que se refiere al enfoque de la educación. Hay profundos problemas que tienen su origen en diferentes causas, sobre todo en una sociedad cambiante cuya configuración futura no podemos prever y para la cual es difícil preparar a una nueva generación.

Desde luego, el proceso de adquisición y aprendizaje de competencias no puede desvincularse de aquellas circunstancias sociales y aún menos con la vida misma, la cual tiene múltiples posibilidades y condiciones para desarrollarse y poder aportar a la sociedad, incluyendo en gran medida a los sujetos que son excluidos de espacios vitales y sociales para su desarrollo integral, como seres humanos.

Desde el ámbito psicológico, en los centros educativos donde se valora la diversidad no se excluye a ningún estudiante, se busca crear

un clima en el que éstos se sientan acogidos, aceptados y apoyados. Para Arnáiz (2005) *“se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros”*. De esta manera nadie es rechazado o segregado, se rescata lo positivo de la persona en lugar de etiquetarla por su dificultad, fortaleciendo así la autoestima de los estudiantes y la satisfacción por los logros.

Se fomentan valores tales como el sentido de pertenencia a un grupo, la valía personal, la cooperación, la tolerancia, el respeto mutuo y otros; favoreciendo simultáneamente las relaciones interpersonales y por consiguiente el proceso de aprendizaje. Concede a la persona la oportunidad de conocerse mejor, lo que incide directamente en el desarrollo de su personalidad y auto concepto:

Es de consenso universal que mediante la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad y el respeto a los derechos humanos, avanzando en la lucha contra la discriminación y la desigualdad. Los valores importantes que subyacen en una escuela inclusiva son entre otros la aceptación, la pertenencia a la comunidad, las relaciones personales, la interdependencia, y la independencia (Pearpoint y Forest citados en Arnáiz, 2005; p.103).

Los valores se aprenden de las relaciones humanas (la familia, la escuela y la sociedad), con el aporte de las experiencias y los diversos contextos que modelan las actitudes de los discentes para su futura convivencia en un modelo de inclusión social. Es importante tomar en cuenta que cuando hablamos de inclusión, no debemos suponer que la persona está “verdaderamente incluida”, porque así lo creemos, sino que debemos lograr que realmente lo sienta. Educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas permiten al estudiante situarse en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad.

Desde una perspectiva pedagógica la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo. Arnáiz (2005) señala que *“si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo”*.

El constructivismo sostiene que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus estructuras internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de estos dos factores. Para el enfoque constructivista el aprendizaje es la construcción de conocimientos, a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona. Según la autora antes mencionada, *“desde el constructivismo, el conocimiento es por lo tanto interpretativo y debe desarrollarse en los contextos sociales de las comunidades y los intercambios comunicativos. Significa una nueva filosofía de la educación y la creación de una nueva cultura”*. Por lo tanto, la educación procura que el alumnado construya sus propios significados culturales. Para lograr una educación para todas las personas se hace necesaria una profunda reestructuración y creación de nuevas políticas educativas para incluir al individuo en una nueva sociedad, con una cultura propia, dando sentido a la vida cotidiana y optando por una mejor calidad de vida.

Con relación a lo anterior, para llegar a una verdadera cohesión del grupo en el aula a partir del reto de la diversidad, se puede implementar un modelo educativo de la cultura inclusiva, denominado *“aprendizaje colaborativo”*, el cual tiene como fin, una educación de calidad que permite el desarrollo de las habilidades y competencias

personales y grupales, con respuestas de aprendizajes más sólidos y motivantes y además, con habilidades sociales bien estructuradas:

No basta con que nuestras aspiraciones e intereses aparezcan declarados en discursos e inmersos en un mar de conceptos de los más diversos tonos, que como las olas del mar siempre están en movimiento, si los mismos no logran guiar la labor de los maestros hacia el pleno ejercicio de ese derecho por todos sus educandos, con el mayor nivel de éxito posible, en condiciones de igualdad y respeto (Valenciano, 2009; p. 22).

La educación de calidad para todos.

En la *Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno convocada por las Naciones Unidas* en el año 2000, los países se comprometieron a alcanzar, antes de 2015, ocho Objetivos de Desarrollo (Resolución AG 8/09/2000) sustentados en una concepción de desarrollo vertebrada por el ejercicio de los derechos humanos. El concepto de desarrollo humano sustentable subraya la importancia del crecimiento económico, la necesidad de una redistribución equitativa de la riqueza para superar la pobreza, la integración de la mujer en todas las esferas de la vida pública, la autodeterminación de los pueblos, incluidos los indígenas, el cuidado del medioambiente y la mejora de la capacidad de las personas para decidir sobre su futuro (ONU,2001).

De acuerdo con esta visión de desarrollo y desde la perspectiva de cómo la educación puede contribuir a él, la UNESCO lo ha definido como el *“proceso que aumenta la libertad efectiva de las personas para llevar a cabo aquello que valoran”* (UNESCO,1996).

Los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio se orientan a combatir las múltiples expresiones de la pobreza que inhiben en las personas la capacidad de optar por un mayor bienestar en sus vidas. Ellos son:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Sobre la base de este panorama, la propuesta de educación de calidad para todos enfrenta al menos cuatro desafíos importantes y estrechamente vinculados entre sí, según la OREALC., & UNESCO (2002):

1. El primero se refiere a cómo la educación puede ayudar a la superación de la pobreza mediante una contribución efectiva al crecimiento económico sostenido como un factor clave que aporta al bienestar de las personas.
2. El segundo consiste en cómo la educación puede contribuir a la reducción de las desigualdades sociales. Hoy se da una estrecha relación entre ingresos de los hogares, logros educacionales de los hijos y tipo de trabajo al que acceden según logros educativos, lo que en gran medida determina el ingreso de los hogares de la siguiente generación, con lo cual las desigualdades tienden a reproducirse de modo intergeneracional. El fortalecimiento de una escuela pública, cuya calidad debe ser debidamente garantizada por el Estado, puede contribuir en forma eficaz a disminuir las brechas educativas existentes entre los sectores de menores y mayores ingresos, entre la población rural y urbana, entre los indígenas y no indígenas, y convertirse en un verdadero canal de movilidad social.

3. El tercer desafío se relaciona con la forma en que la educación puede promover una mayor inclusión social e integración cultural, situando a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, expandiendo sus capacidades y ampliando sus opciones para vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todos los seres humanos.
4. El cuarto desafío remite a cómo la educación puede contribuir a una mayor cohesión social y a la prevención de la corrupción y la violencia. La educación para la paz y la democracia debiera ayudar en el futuro a tener un sustrato humano más favorable para reducir y sancionar la corrupción, exigir los derechos sociales y culturales, fortalecer la participación social y consolidar una cultura de la igualdad, elemento básico para alcanzar sociedades más solidarias. En definitiva, estos desafíos se pueden resumir en cómo incorporar en las políticas educativas un enfoque de la educación como derecho humano, que posibilite el ejercicio de los demás derechos humanos (ONU, 1948), amplíe las capacidades de las personas para el ejercicio de su libertad y consolide comunidades pluralistas basadas en la justicia.

La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países. Se trata de un concepto con una gran diversidad de significados, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad. Las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes, por lo

que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros.

Todas las sociedades contemporáneas actualmente enfrentan los aspectos más importantes y urgentes frente a la teoría y la práctica desde los cambios sociales y economías actuales muy especialmente en lo relacionado con los valores que subyacen a la priorización y distribución de los recursos:

1. Percepción social de la diferencia.
2. Organización de las Instituciones educativas para ofertar diferentes opciones de modelos y estrategias para atender la diversidad de la población.
3. Percepción docente de los estilos de enseñanza para articular estrategias pertinentes pedagógicas en el currículo.

Según la UNESCO (2005):

De las principales corrientes interpretativas en educación se pueden deducir importantes diferencias respecto de lo que constituiría la calidad. En los enfoques humanistas, lo central es el desarrollo de las capacidades de los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, siendo el docente un mediador en dicho proceso. En función de esto, los planes de estudios deben considerar las características y necesidades de cada alumno para aprender. Las corrientes conductistas, por el contrario, enfatizan la importancia de la enseñanza estructurada, graduando paso a paso lo que el estudiante aprende y verificando sus resultados. En este caso, el docente dirige el aprendizaje controlando los estímulos y respuestas. Más radicalmente, en los enfoques críticos, que abarcan una amplia gama de teorías, se estimula el análisis crítico de la realidad y la principal preocupación es que la educación contribuya al cambio social y a la reducción de las desigualdades, promoviendo la autonomía y la emancipación de los

marginados. Asegurar el derecho de todos a una educación de calidad requiere ineludiblemente asegurar el derecho a la no discriminación. Todas las personas se desarrollan mejor como seres humanos si tienen la oportunidad de participar con los demás en cualquier actividad de la vida humana, por ello nadie debería sufrir ningún tipo de restricción que limite dicha participación, sea por motivo de su origen social y cultural, género, edad, pensamiento político, creencias religiosas u otros aspectos.

La preocupación por el acceso de toda la población a una educación de calidad fue el motivo de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* de Jomtien en 1990. Una de sus principales recomendaciones fue la de universalizar el acceso a la educación primaria, adoptando medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad: aquellos que viven en situación de pobreza o en la calle, trabajadores, poblaciones rurales y alejadas, minorías étnicas y lingüísticas, refugiados y desplazados por las guerra y personas con discapacidad.

Diez años después, en el *Foro Mundial de Educación para Todos* de Dakar, quedó de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos realizados por los países y el sistema de Naciones Unidas, aún quedaba un largo camino por recorrer para que todas las personas, sin excepción, accedieran a una educación básica de calidad. En esta oportunidad se ratificaron los objetivos de Educación para Todos hasta 2015, y se destacó la necesidad de prestar especial atención a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, a los jóvenes fuera de la escuela, a los adultos analfabetos o a aquellos que tienen necesidades especiales de aprendizaje. “Las tensiones entre calidad y equidad, y entre inclusión y segregación, son objeto de controversia en numerosos países del mundo. Al respecto, es posible identificar tres”. Marchesi y Martín, 1998. (citado por UNESCO, 2006).

Desde posiciones ideológicas liberales, se piensa que no es posible lograr un alto nivel de excelencia con todos, porque se corre el riesgo de bajar las expectativas de calidad y ofrecer una educación peor a todos. Se utiliza la competitividad entre las escuelas, la libertad de elección del centro y la información sobre los resultados de las escuelas como mecanismos para promover una mayor calidad. En este enfoque, las escuelas, presionadas por obtener los mejores resultados, tienden a seleccionar a aquellos con más posibilidades de éxito, y difícilmente los estudiantes que viven en contextos sociales más desfavorecidos suelen tener acceso a los centros que tienen una imagen de mayor calidad. Desde esta concepción, se prima la excelencia aunque ello pueda llevar a un nivel menor de equidad en el conjunto del sistema educativo.

En las ideologías igualitarias, se considera que los centros deben tender a ser iguales y se refuerzan los elementos compensatorios para conseguir una mayor igualdad de oportunidades, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad y la equidad.

La ideología pluralista, finalmente, comparte con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público y su rechazo a la regulación de ésta por las reglas del mercado. Sin embargo, considera la autonomía de los centros para elaborar proyectos propios y ofertas diferenciadas, y las posibilidades de elección del centro por parte de los padres, pero estableciendo mecanismos de regulación que eviten la iniquidad. Se proporcionan mayores recursos a los que están en zonas más desfavorecidas y se desarrolla una normativa común que pueda ser adaptada por los centros, de acuerdo con su realidad.

Desde la perspectiva de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, calidad y equidad no sólo no son incompatibles sino que son indisolubles. Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades. Es decir, cuando todos los estudiantes, y no sólo aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes, desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. Desde esta perspectiva, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación. Equidad no es lo mismo que igualdad, aunque estén estrechamente relacionadas. La asimilación entre ambos conceptos ha traído como consecuencia tratamientos homogéneos para todos que han profundizado las desigualdades. La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, porque tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzarlos fines de la educación en condiciones de igualdad.

Asegurar el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos exige, por tanto, garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir proporcionar más a quien más lo necesita y dará cada uno las ayudas y recursos que requiere para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No basta con brindar oportunidades, es preciso generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente (Blanco, R. 2006; p.73). Este aspecto es de vital importancia, porque desde ciertos enfoques se considera que la única obligación de los sistemas educativos es igualar las oportunidades y, a partir de ahí, que todo quede en manos de los alumnos, es decir, de los “méritos” y “esfuerzos” que realicen.

La igualdad de oportunidades en los recursos y en la calidad de los procesos educativos exige un trato diferenciado, pero no discriminatorio o excluyente, en lo que se refiere a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades de personas o grupos, con el fin de lograr resultados de aprendizaje equiparables.

Como sugiere Lasch (citado por UNESCO, 2006) *“mientras que todos no tengan el mismo acceso a los medios para adquirir competencias, la teórica igualdad de derechos no conferirá dignidad a las personas y éstas no serán más que idealmente iguales”*.

Según la UNESO (2006):

La equidad en los recursos y en los procesos requiere entre otras cosas: un currículo amplio y flexible que sea pertinente para todos los estudiantes; recursos y apoyos adicionales para todos aquellos que, por diferentes causas, los necesitan para avanzar en su aprendizaje; la asignación de los docentes más competentes a aquellas escuelas y/o grupos de alumnos que tienen mayores necesidades; calendario escolar adecuado con las distintas necesidades; asegurar el derecho a aprender en la lengua materna; materiales educativos pertinentes; y la redistribución equitativa de los recursos humanos, financieros y materiales. (UNESCO, 2006).

La inclusión no es un mero cambio técnico u organizacional, sino un movimiento con una clara filosofía, cuya principal aspiración es asegurar para toda la población el derecho a una educación de calidad, pues existe un alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes, además de aquellos con discapacidad, que tiene negado este derecho.

“La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (UNESCO, 2005). Desde esta

perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos, por lo que ha de concebirse como una política del ministerio de educación en su conjunto y de otros ministerios como los de salud, bienestar social o economía:

La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas, ha de reunir, desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO las siguientes dimensiones: *respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia*. La educación como *derecho humano* y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida (UNESCO, 2004; p.5-6).

Se establecen de tal forma, cuatro parámetros que los Estados han de asegurar para hacer efectivo el derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la enseñanza a las necesidades educativas de todo el alumnado. Estos cuatro parámetros corresponden a las dimensiones de equidad, relevancia y pertinencia desarrolladas, para definir una educación de calidad para todos.

Garantizar a toda la población una educación de calidad exige transitar desde políticas que consideran a la educación tan sólo como un bien económico, a políticas que la valoren como un bien público y un derecho fundamental de las personas. Demanda también pasar desde políticas centradas en la ayuda compensatoria en favor de determinados sectores vulnerables, hacia políticas para sujetos de derecho, sin discriminación alguna. Ello obliga al Estado a “hacerse cargo” en forma integral e irreversible de proveer los mejores servicios educativos para todos por su sola condición de ciudadanos.

“El hecho que la educación sea un compromiso del conjunto de la sociedad no significa que el Estado deba desprenderse de responsabilidades que debiliten su rol como garante primario del aseguramiento de una educación de calidad para todos” (UNESCO, 2005).

Específicamente para Colombia:

Al Estado, como garante del derecho, le corresponde funciones como: Proveer servicios educativos accesibles para toda la población, garantizando que los sistemas de financiamiento permitan el acceso y la continuidad de estudios, especialmente para aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Guía Inclusión Colombia (MEN, 2008)

1. Asegurar una oferta educativa plural, estatal, privada y mixta, que permita ejercer el derecho de los padres a elegir la educación que desean para sus hijos, sin atentar contra el derecho de otros a la educación. El Estado ha de supervisar que las diferentes opciones sean coherentes con los fines de la educación establecidos en los instrumentos de derecho público nacional e internacional.
2. Definir criterios básicos de calidad para todas las escuelas, sean públicas o privadas. Asegurar la provisión de condiciones suficientes para que las escuelas satisfagan las demandas de aprendizaje. Atender, con una visión de equidad, las diferentes situaciones educativas y de contexto que han de expresarse en asignaciones diversas de recursos. Concentrarse en garantizar determinados niveles de homogeneidad en los puntos de llegada, sea cual sea el punto de partida de los estudiantes y las características de las escuelas.

3. Fortalecer las escuelas públicas y mejorar su calidad. La escuela pública ha jugado históricamente un rol importante en reducir las desigualdades y fomentar el encuentro entre diversos grupos sociales. Por esto, es fundamental adoptar las medidas para que estas instituciones sean de excelencia, superando la situación de muchos países en que la escuela pública ha quedado para los “niños pobres”.
4. Establecer regulaciones que eviten las diferentes formas de discriminación de modo de hacer exigible y justiciable el derecho a la educación, mejorando los sistemas de garantías existentes que fiscalicen el cumplimiento de dichas regulaciones y sancionando la violación de las mismas.
5. Garantizar mecanismos de concertación con sectores del gobierno y la sociedad civil para abordar las causas que generan desigualdad fuera de los sistemas educativos y proporcionar los recursos que requieren determinados estudiantes para que puedan aprovechar las oportunidades educativas en igualdad de condiciones.

En cuanto a la concepción del sujeto en la Inclusión, se distancia de la visión reducida a lo patológico, responsable de su “adaptación” a la sociedad, para delinear una perspectiva contextual en el que la discapacidad resulta de la dinámica funcional de las limitaciones, para abrir un eje de consideraciones sobre el potencial de dichas personas. Hablar de la discapacidad, poniendo el eje en una perspectiva contextual, involucra a todos los sujetos partícipes de cualquier sociedad.

La discapacidad es construida, más allá del déficit de un sujeto, está dada por los modos de pensar, de diseñar, de organizar, de construir lo

social en sus distintos ámbitos, se corre explícitamente el eje de análisis, viendo no ya el problema de la persona:

{...} en el interior de un grupo la integración es el conjunto de los fenómenos de interacción que provocan una acomodación y ajuste recíproco y que llevan así a cada miembro a una conciencia de identificación con el grupo {...}“{...} Es un proceso dinámico, continuo, que observa características comunes, y a la vez singulares, en los distintos ámbitos sociales {...}”“aún no convencionalmente, al “tipo medio” social requerido para desempeñar los roles propuestos “aquellos tipos que se alejan o no se acercan al prototipo esperado”. En este sentido, la existencia de barreras sociales y arquitectónicas, obstaculizan la participación plena de las personas con discapacidad, impidiendo su participación. Nos acercamos así a un cambio conceptual, introduciendo la idea de, que no es antagónica a la integración, sino que intenta centrar el problema en las restricciones de las propuestas en las actividades hacia las personas, los obstáculos para la participación en la vida social no dependen de ellas, sino de la carencia de ofertas diversas desde la comunidad (Sosa, 2009; p.82).

Partiendo desde la convención de los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo de la ONU (2006). Se mencionan las personas con discapacidad como aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Artículo 1 propósito Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo ONU).

La existencia de barreras sociales y arquitectónicas, obstaculizan la participación plena de las personas con discapacidad.

La discapacidad entonces, es concebida como resultante de la interacción entre una necesidad particular y los obstáculos específicos existentes en el ambiente, las líneas de acción no se dirigen sólo al

individuo, sino a remover del ambiente los obstáculos que agravan, y que constituyen el principal factor de discapacidad.

El tema, por lo tanto, tiene que ver con las actitudes y la ideología porque requiere de un cambio social, por ello es de nivel político y se transforma en una cuestión de derechos humanos. “*La discapacidad se vuelve, en pocas palabras, un asunto político*” (Eroles y Ferreres, 2002), es decir, que ya con la inclusión no se detiene a ver el tipo o grado de patología de la persona, sino qué cosas en el contexto hay que armar, rearmar, adecuar para atender a la diversidad de sujetos.

La discapacidad trasciende la presencia de un condicionamiento biológico, tiene que ver también con los actuales planteamientos que ponen el acento en una cuestión social, dada por las condiciones del contexto, tanto en sus aspectos globales decididamente condicionados por la dinámica del mercado de capitales, como en las manifestaciones políticas, sanitarias, económicas, sociales, culturales, educacionales, ocupacionales, de localización, de seguridad, que afectan y caracterizan la vida cotidiana de las poblaciones en todo el mundo:

Así las personas con discapacidad se presentan como un colectivo alternativo dentro de la diversidad social necesaria de ser atendida con el conjunto de toda la población. Rescatando una visión de sujeto con capacidad crítica y con posibilidad de construirse en actor social en asociación con otros, que representa la contracara de las situaciones de menoscabo e incertidumbre dadas hasta el momento, haciendo posible la recuperación del sentido de la existencia. Dell’ Anno, Corbacho & Serrat (2004; p.92).

Plantea Sosa (2009):

Por este motivo, entre otros, es que se considera a la discapacidad, ya no como una cuestión de un ámbito disciplinar, sino como un desarrollo transversal a las distintas disciplinas. Comienza a pensarse en las

posibilidades del aprovechamiento del entorno, con sus necesarias modificaciones o inclusiones de herramientas, permitiendo establecer diferentes “soportes” técnicos (sonoros, físicos, visuales, corporales.), hacia un sujeto que antes permanecía aislado. Estos “soportes”, se consideran en el ámbito de la discapacidad, como tecnologías de apoyo en acción, adecuadas a la persona con diferentes discapacidades, para favorecer una mayor inclusión social. Estas cuestiones dan lugar a las propuestas de construcción de la cultura de la diversidad, supone en principio una acción del conjunto social, teniendo en cuenta que en la construcción de los diferentes contextos, aparece diversidad de culturas, donde el constante intercambio e interacción de las diferencias, instituyen espacios de heterogeneidad, entendiéndose como enriquecedora en dicha construcción...

...En esta concepción, en principio, se consideran las diferencias (en la diversidad) como un valor, no como un defecto; la diversidad ya no es “el sujeto diferente”, sino todos los sujetos, que en tanto tales son diferentes entre sí, y lo son al interior de un grupo determinado, y que conforman el entramado social. Las propuestas de rescatar la diversidad de los contextos sociales, ha tenido como punto de partida la consideración de la desigualdad en las sociedades; existen diferencias significativas entre los distintos grupos sociales sobre las perspectivas del mundo, valoraciones, modos de expresión, y muchas de ellas no se reconocen como válidas. Las personas con discapacidad, como grupo minoritario, reclaman ser tenidos en cuenta en sus diferencias dentro del contexto. (Sosa, 2009; p. 65).

Tal como afirma Carbonelli (1995):

En un aula todos los alumnos y alumnas son diversos y distintos entre sí. Pero, lamentablemente, algunos de ellos son vistos como diferentes, no tanto por su diversidad específica, sino por la valoración (más o menos tácita o explícita, positiva o negativa) que de esa diversidad hacemos. Mientras que la diversidad es el fruto de la constatación objetiva (como los temas de una biblioteca, que no son mejores o peores entre sí, sino simplemente distintos), la diferencia se debe a nuestra valoración, siendo que ésta no es natural sino que se aprende y,

por lo tanto, se enseña, se transmite a través de los repetidos momentos y experiencias de valoración de la diversidad que se generan en los procesos de interrelación que configuran el desarrollo y el aprendizaje humano. Valoramos (y se enseña a valorar a los niños desde pequeños), más o menos, mucho o poco las cosas y las personas distintas que nos rodean y, a partir de esa valoración algunos empiezan a ser diferentes. (Carbonelli, 1995; p. 47)

Aunque ciertamente en lo que sí son diferentes estos alumnos de sus compañeros es en que tienen menores posibilidades de acceso a la educación y menores derechos cuando están dentro, así como, posteriormente, a la salud, al trabajo, o a la vivienda, en definitiva, tienen menos facilidades para vivir con dignidad, hechos todos ellos que, en estos momentos, configuran la forma más clara de exclusión en nuestra sociedad Castell (2004, citado por Echeita, 2004).Y estas diferencias se manifiestan a través de unas desigualdades arbitrarias, injustas que se mantienen y consolidan a través de las variadas formas que adquiere la exclusión sistemática de determinados colectivos.

La erradicación de las causas que provocan las desigualdades debe ser el objetivo último de cualquier proyecto de intervención educativa y social Carbonelli (1995).Y lo negativo de esa etiqueta, se aplica por igual al más moderno de los términos que venimos aplicando desde mediados de los años ochenta: esto es, al término de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Apreciamos ahora con mayor claridad, como hacían entre otros Corbett (1994,1996) o Ballard (1999) citados por Carbonelli (2008; p.10-11):

Hace ya tiempo, que el continuo uso del término especial o el moderno de Necesidades Educativas Especiales sigue haciéndonos asumir la división entre aprendices “normales” y “menos que normales” o “desviados” , al tiempo que refuerza la visión dicotómica, medieval, de la diversidad humana (lo que es deseable frente a lo indeseable, lo

indispensable frente a lo que resulta dispensable, o lo valioso frente a lo inferior), lo que, a la larga, inhibe el desarrollo de políticas más igualitarias e inclusivas.

Realmente, no se está haciendo nada nuevo con esta afirmación, pues la propia Warnock (1982; p.372 citada en Slee,1998; p.137) apenas cuatro años después de la publicación de su famoso informe, que tantas veces hemos citado unos y otros en calidad de referente intelectual para la primera modernización de la educación especial, fue la primera en reconocer su falta de precisión y utilidad: *“Tal vez la razón principal de la actual pobreza evidente de las necesidades especiales está en su definición...., o mejor dicho en su falta de definición”* ...El concepto de “necesidad especial” encierra una falsa objetividad. ¿Por qué una de las dificultades principales y desde luego casi abrumadora, es decir quién es el que tiene necesidades especiales, o qué significa especial? (op, cit).

La cuestión de fondo no es, por otra parte, sólo si estos términos son imprecisos sino la de qué perspectiva educativa sostiene respecto a la cuestión de la diversidad del alumnado en la educación escolar Echeita y Simón (2007; p.15-18). Y, en este sentido, cómo la noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social. Ainscow (1998) se refiere a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos estudiantes para aprender, resaltando del mismo qué vemos (y por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), cómo lo interpretamos y en consecuencia cómo actuamos al respecto.

Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de concepciones y teorías implícitas sobre el tema. Booth y Ainscow (2002), en el marco de sus análisis sobre la Inclusión Educativa, argumentan que seguir hablando de estudiantes con Necesidades

Educativas Especiales, refuerza una perspectiva esencialista y estática respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje. Coll y Miras (2001), sustentan que el término tiende a poner el énfasis en unas dificultades del estudiante aparentemente poco modificables y a focalizar en ellos la atención educativa, lo que contribuye, de fondo, a sacar del foco de los planes de acción para mejorar su educación aquellos valores y procesos escolares de baja calidad que, al interactuar negativamente con las características y circunstancias individuales de algunos estudiantes, generan la desventaja, la desigualdad y la exclusión que muchos sufren.

Este análisis, que enfatiza la responsabilidad social e institucional en la construcción de la exclusión ha sido, precisamente, el núcleo de la denominada perspectiva social de la discapacidad Barton (1998); Oliver (1996), citados por Echeita (2008). Desde ésta el eje de la acción educativa y política debe ser la transformación y el análisis crítico de los procesos que conducen a la inclusión.

Parafraseando el análisis de Gentile (2002), no se trata de nuevo, como en el caso de las políticas hacia la pobreza, de “atender a los pobres” (a los estudiantes diversos) sino a las causas que originan y mantienen la pobreza (esto es la exclusión educativa) (Echeita, Parrilla & Carbonell, 2008; p.8).

Por tanto el concepto “Necesidades Educativas Especiales”, por otra parte, no se debe utilizar más debido a que el enfoque con que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos (Índice de Inclusión, 2004).

De tal cuenta, este concepto es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”:

...El uso del concepto “barreras para aprendizaje y la participación” para definir las dificultades que los estudiantes encuentran, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. ...De acuerdo al modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth y Ainscow, 2000; p.18-20).

Lo realmente importante no es el debate conceptual frente al término, aunque no se resta su importancia, en el modo de ver y comprender la realidad de la discapacidad. Lo que debe trascender es la estructuración en los parámetros de que han de configurar las practicas inclusivas, para que el cambio (no de término) si no de concepción de sujeto, se haga evidente en todos los niveles de participación social (Echeita, Parrilla & Carbonell, 2008; p.10-11)

El reconocer o redimensionar al sujeto estudio de la educación especial demanda de toda la comunidad esfuerzos apremiantes por la mejora de contextos y posibilidades que conlleven a las prácticas inclusivas, pero lo cierto de todo esto es que la mayor demanda sigue siendo para el educador, quien debe reconsiderar los enfoques históricos y modelos de intervención, y debe dejar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados; dejemos de crear servicios gregarios, separados, para implementar prácticas de inclusión; dejemos de centrarnos en las discapacidades de los estudiantes y sus deficiencias para centrarnos en sus puntos fuertes.

Según Echeita (2008):

En el núcleo de las prácticas de inclusión (...), se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y Necesidades Educativas

Especiales. Existen evidencias suficientes de que al hacerlo así se alcanzará un mayor acceso al currículo de la educación general, más resultados positivos en la educación y como adultos y, se dará más poder a los estudiantes al permitirles dirigir sus propias vidas más eficazmente.

Para la UNESO (1994):

Era necesario un enfoque muy distinto, que viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (UNESCO,1994; p.8).

A pesar de toda la argumentación de prestigiosos autores frente al tema, y de todos los logros que han alcanzado, son las luchas de las personas con discapacidad por el reconocimiento de su Derecho a la plena participación, las que forzaron a la sociedad a la construcción y formulación de un nuevo modelo social de la discapacidad.

Este cambia el foco de atención desde la “tragedia personal” del individuo hacia la forma en que el entorno, en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, actúa para excluirlo de la plena participación. Si alguien tiene problemas para acceder al transporte público, un empleo o cualquier otro aspecto del mundo social, no es simplemente porque tiene una deficiencia física, sensorial o intelectual (Wehmeyer, 2009). Sino más bien, porque el transporte público no se ha diseñado para ser suficientemente accesible o porque a las personas con discapacidad se les niegan sistemáticamente las oportunidades en el mercado laboral. En términos más generales, la razón es que la sociedad está organizada para satisfacer las necesidades de la mayoría de las personas sin discapacidad y no las de la minoría con discapacidad.

La teoría de la calidad de vida apoya un marco de referencia inclusivo, Halpern (1993), permite avanzar en la «educación integral» teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida del estudiante:

En la medida en que los instrumentos de medición de la calidad de vida permiten obtener informaciones sobre los alumnos y relacionarlas con circunstancias objetivas que contribuyen a mejorar su calidad de vida, se tiene una base importante para tomar decisiones de diseño de programas educativos, desarrollando metas, objetivos y estándares de rendimiento, y también sirve como criterio relevante para la provisión diferencial de recursos. (Crane, 2005; p.31).

A pesar de la gran importancia que tiene mejorar la calidad de vida de los estudiantes, mediante la promoción de sus dimensiones, son todavía pocos los profesionales de la educación que incluyen estas habilidades (p. ej., relaciones interpersonales, bienestar emocional, autodeterminación) en sus programas educativos. Wehmeyer y Schalock (2001) reconocen la gran importancia del constructo calidad de vida en la educación especial, pero dicen que aún no existe una plena comprensión del mismo. No obstante, en los últimos años se aprecia ya el uso del concepto en distintas prácticas educativas. El desarrollo actual de prácticas profesionales basadas en el concepto de calidad de vida es de primordial importancia para la mejora del sistema educativo, que debe materializar muchas actividades más allá del currículo académico, y centradas en el estudiante y sus necesidades desde una perspectiva integral para su vida. El bienestar personal de cualquier estudiante, y la prevención de una adaptación adulta satisfactoria.

Según Soto (2007):

Pero la cuestión no es tan sencilla, el cambio de ideología sería desde el discurso ético, político y cultural, ético para comprender desde las máximas morales que se entiende por igualdad y libertad y

cómo estas comprensiones han permeado desde los años 60 las posiciones de aquellos grupos que trabajan por la inclusión; desde lo político la comprensión del sujeto como sujeto de derecho hay que reflexionarse mucho más, aunque fue uno de los análisis – aún incipientes- que hacen un gran número de actores de sus estudiantes y en torno al discurso cultural; la verdad es que la comprensión de la diversidad, exige un cambio de cultura: una cultura inclusora donde se reconozca el otro como otro diferente, donde se comprenda la diferencia como valor agregado y no como dificultad. (Soto, 2007; p.322-323):

Es indiscutible que cuando se habla de responsables frente al tema de Inclusión debemos partir del análisis de la equidad en educación, el cual no puede interpretarse como un concepto estático relativo a la cantidad de oportunidades educativas de acceso, permanencia o rendimiento, entre otras dimensiones educativas relevantes, sino que implica procesos proactivos y dinámicos para identificar modelos educativos más justos para todos los estudiantes (Echeita & Sandoval, s, f).

Se trata, según Parrilla (2006):

No de lo que se hace a una niña o niño con ‘necesidades educativas especiales’, sino de una reestructuración que afecta a toda la escuela. Es una concepción diferente de escuela y de sociedad, por lo tanto afecta también al sistema educativo en su conjunto. La reforma inclusiva supone revisar el compromiso y el alcance del proceso integrador, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades ‘especiales’ de algunos alumnos sino a las de todos los alumnos (...) demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos. (Perrilla, 2004; p.137)

El concepto de un único sistema educativo, antes que sistemas paralelos, ha ido avanzando hacia el modelo de escuela inclusiva. Éste se entiende

como un concepto totalmente opuesto a exclusión. Esta redefinición (de educación inclusiva) quiere ir más allá de un simple cambio de palabras (Moriña,2004; p.35).

Para entender un poco más este modelo, relacionemos el proceso que caracteriza a una y otra educación, planteada para trabajar con la educación especial: en la integración *metemos a las personas* que antes estaban fuera, generalmente niñas y niños con algún tipo de discapacidad, en el espacio ya construido por y para las personas 'normales', con lo cual el que va a tener que sufrir el proceso de acomodación, de cambio, va a ser el sujeto integrado. Sin embargo en el camino de la educación inclusiva es la escuela la que tiene que transformarse para que todas las personas se sientan originales, actoras, incluidas. El proceso integrador corre el peligro de homogeneizarnos, de normalizarnos. La inclusión beneficia a todas y todos: los elementos que estaban dentro normalizados al relacionarse con todas las personas, al aprender junto a todas las personas, rehacen su forma, toman identidad al vivir con el otro (Rosano, 2007; p.11-12).

El problema no es la Integración Escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que puede adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea (Echeita, 1994; p. 67).

Por todo lo expuesto según Rosano (2007): *“la mejor opción para analizar las problemáticas que surjan en el aula es desde la visión de las barreras que nos impiden acceder al aprendizaje y a la participación”*. Ello implica un modelo social donde las barreras para aprender y participar surgen a través de una interacción entre los estudiantes y su

contexto, las personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Moriña, 2004; p.9).

Desde la visión de la inclusión, concebimos que el sistema educativo –que tiene la obligación de educar a todas y todos–debe revisarse continuamente para ir eliminando las barreras para el acceso de cualquier niña y niño al currículo. Esta idea de que es el entorno el que discapacita a las personas la expresa muy bien Barton (1998) desde el ámbito social: *“La discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan”*.

Crear y construir escuelas inclusivas es un reto de la educación en la época contemporánea, requiriéndose un cambio primero, en las representaciones sociales y personales hacia los sujetos desde la perspectiva de la diversidad, y segundo con relación a las actitudes y transformación de las acciones que puedan repercutir en el sistema educativo de cada sociedad. Pero para todo lo anterior, es necesaria una organización grupal de los actores educativos y visibilización de programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional para la atención inclusiva.

Mediante el compromiso político, Según Booth y Ainscow (2000), *“el desarrollo de la Educación Inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimiento de varias finalidades, planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros”*.

Tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la *Educación para Todos*, constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias. Si bien las raíces más profundas están en la exclusión de los

más necesitados de aprendizaje social como han sido las poblaciones con Necesidades Educativas Especiales, la trascendencia del concepto y de ahí su importancia, está en la inclusión de otros grupos que las sociedades han dejado en la más alta vulnerabilidad, como son las minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza y extrema pobreza, así como otros colectivos que se construyen en las ciudades. Cada contexto, cada momento marca la impronta de trazar rutas nuevas, buscar nuevos aliados e inspirar y motivar a las comunidades para lograr esos ideales que se han escrito en los discursos, declaraciones y propuestas nacionales, internacionales y mundiales.

Según Venegas (2009), *“Cada Estado posee un orden normativo que en el caso de la educación regula sus manifestaciones en la sociedad: sistema educativo, formas de prestación del servicio y derechos y deberes de los administradores y beneficiarios”*. Para esta autora, en el contexto de un país, el ser humano es, entre otros calificativos, un ser de derechos y obligaciones. Se establece así un vínculo entre lo individual y lo colectivo, por lo que el servicio de la educación se puede citar como un derecho establecido. De ahí que en materia de educación se puede situar como un derecho establecido en tanto bien colectivo que el Estado establece para sus ciudadanos. Como derecho individual, se encuentra fuera del control del gobierno, siendo además inalienable e imprescriptible, propio de la persona. Los derechos individuales pueden variar entre países, según su respectiva constitución política u organización política. Se les denomina también derechos constitucionales:

Desde la perspectiva sociológica, existen razones sociales y morales que fundamentan a la Educación Inclusiva desde el marco del derecho humano, la escuela implica educación de calidad y contribuye al buen sentido social. La Educación Inclusiva entonces, posee un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos

tengan derecho sólo a cierto tipo de niños. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas (Fernández, 2003; p.86).

El respeto a ser diferente tiende las bases para eliminar todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje. El verdadero cambio en el pensamiento será reflejado en el cambio de actitud. Este será el compromiso de la educación y del compromiso social: dar respuesta a las necesidades, y reducir o eliminar los problemas sociales mediante el acceso a una educación para todas las personas. El respeto a la diversidad empieza por comprenderla, aceptarla como cotidiano y comprender sus orígenes. La educación es el puente que “añade” a la tolerancia, a la solidaridad y a la participación de las personas en el quehacer humano, especialmente para los alumnos, el vigor requerido para extraer de la diversidad cultural, toda la riqueza que en ella subyace (Venegas, 2008; p.145-148).

Se requiere de una educación democrática e intercultural que fomente el respeto por la diversidad, formando personas que la valoren y mediante ello, permita conformar la propia identidad. Es por ello que las escuelas se convierten en agentes de cambio social para inculcar el valor de la diversidad en las políticas, los programas educativos, el currículo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, es decir, se requiere un cambio de paradigma educativo y filosófico.

Para Arnáiz (2005):

Lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado. Se construye así la capacidad que debe tener la escuela inclusiva de aceptar a todos los alumnos que deseen

participar en ella y de este modo, reducir la exclusión de los mismos. (Arnáiz, 2005; p.43)

Lograr el derecho a la educación requiere una educación básica de calidad para todas las personas. Según Meléndez (2006), actuar con equidad con respecto a la provisión de oportunidades educativas no alude a una educación estandarizada. Todo lo contrario, refiere a las condiciones de acceso y calidad que deben caracterizar a una educación lo suficientemente diversificada como para ser aprovechada realmente por todos.

Está por demás reconocer que para lograr la difícil tarea de llevar a la práctica una Educación Inclusiva y hacer realidad una “*escuela para todas las personas*”, que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad y el respeto a la diversidad, se requiere en definitiva, la implementación del paradigma de la Educación Inclusiva.

Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus estudiantes, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas. Desde esta mirada cabe entonces pensar que la conformación de las escuelas inclusivas, implica el redimensionamiento de la comunidad escolar como un ambiente, seguro, acogedor, colaborador en el que cada persona sea valorada, de manera tal que todos los participantes del proceso tengan mayores niveles de logro.

La Educación Inclusiva no es un concepto singular, sino que supone la consideración de una serie de indicadores o descriptores en torno al mismo, los cuales deben desembocar en prácticas y proyectos orientados a conseguir escuelas con carácter inclusivo. Por ello quizás sería más adecuado hablar de perspectivas sobre la inclusión y la

educación inclusiva. Para lograr escuelas inclusivas se requiere de un cambio en el paradigma educativo, desde integración hacia la inclusión; enmarcado en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Es habilitar escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural. La inclusión es entonces, una manera distinta de entender la educación, implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales.

Los responsables de generar estos cambios, como se viene reiterando son todos los miembros de la comunidad, tanto educativa como social. En ese orden de ideas, las personas con cargos de dirección en los centros educativos en cualquier sociedad, son actores clave en los procesos educativos, en los resultados del aprendizaje de los estudiantes y en buena medida, en los cambios que ocurran en la educación.

Las habilidades que poseen, sus capacidades, conocimientos y voluntad, así como sus creencias y simbolizaciones respecto a lo que es un centro escolar para el desarrollo individual y colectivo, se conjugan en el conjunto de acciones que impulsan en la cotidianidad para el logro del proyecto de centro escolar. Junto al liderazgo que ejercen, en la calidad de los procesos educativos escolarizados, cuenta también el liderazgo que desarrolla el cuerpo docente y las familias, actores todos ellos esenciales en un centro escolar en la concertación de esfuerzos y sinergias escolares para apoyar la educación de los niños.

En el caso de una Educación Inclusiva, un enfoque del liderazgo asociado a la institución y por tanto, a la comprensión de las características particulares de las “organizaciones”, sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades, da importancia a la actuación de los docentes y directivos en contextos concretos y la de todos los sujetos en la comunidad de la organización (UNICEF, 2002). En consecuencia, en un enfoque de Educación Inclusiva en el centro escolar, se considera el liderazgo compartido y se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad.

Cuenta con una conocida herramienta para desarrollarla: el Índice de Inclusión, propuesto en Inglaterra y usado en diversos países y con el cual una institución desarrolla la colaboración apuntando a la calidad del aprendizaje de su comunidad. El Índice también representa una guía que puede ser trascendida, adecuada y enriquecida en cada centro, por lo que la inclusividad educativa no la hace el Índice, sino que éste potencia procesos para el aprendizaje comunitario de la inclusividad para una educación de calidad.

En esos contextos, las personas han de asumir roles radicalmente diferentes a las posiciones convencionales de dirección y mando para colocarse como líderes que imaginan el futuro, diseñan las oportunidades, guían los procesos y promueven la transformación educativa dando a las generaciones escolares y a las comunidades condiciones para una actuación educadora más plena.

Las ideas expresadas recogen, de alguna manera, los valores de una escuela inclusiva enumerados por Pearpoint y Forest (1992): aceptación; pertenencia a la comunidad; relaciones personales; interdependencia; independencia y la consideración de padres y profesores como una comunidad de aprendizaje. Participar significa colaborar, intervenir, cooperar, contribuir y aportar:

La participación plena implica tener voz y ser aceptado por lo que uno es; por ello, es fundamental asegurar el derecho de cada persona a la propia identidad, en cuanto que determina al ser humano como individualidad en el conjunto de la sociedad, promoviendo su libertad, autonomía y autogobierno (Blanco, 2005; p.19).

Participar es un concepto presente en las concepciones que Blanco, Booth & Ainscow, dan al término de inclusión.

Para Blanco, R. (1999), *“la inclusión es un proceso de enseñanza y aprendizaje justo, equitativo y participativo”*. Y para Booth & Ainscow (1998):

Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, de los docentes, de las familias y de la comunidad. Porque, en definitiva, la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad. Se trata de que el alumno logre una inclusión social a través de su propio bienestar personal y social.

En este sentido, Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen la inclusión haciendo referencia a tres variables: *“presencia, aprendizaje y participación”*.

La inclusión implica un proceso de una *“mayor participación de los alumnos en las escuelas y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades”* Ainscow (1999). Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva no se puede hablar de participación de los diferentes sectores sin hablar de la colaboración.

Gallego (2005) plantea los tipos de colaboración que deben darse para alcanzar la inclusión: Interinstitucional (proyectos de colaboración entre escuelas), Inter-profesional (entre escuelas y profesionales), Inter-servicios (entre escuela y servicios educativos y/o sociales del entorno),

entre estudiantes (de colaboración en el aula) y con la comunidad familiar (escuela-comunidad).

De igual manera es fundamental la participación; es así como para Giné (2004), al valorar la Declaración de Salamanca señala algunos aspectos favorables en relación a la inclusión y participación en la comunidad: El incremento del grado de participación de los padres. *“Un mayor uso y participación de las personas con discapacidad de los servicios públicos, ocio y culturales”*.

Tanto la participación de la familia como de la comunidad son aspectos claves para el éxito de una escuela inclusiva junto a la evaluación, la disciplina, etc. En los últimos años, poco a poco se han ido involucrando mucho más las familias en el centro escolar, pero hay que lograr una mayor participación de las mismas e implicar activamente a la comunidad. Para disminuir las desconfianzas entre las familias es útil y valiosa su participación en los centros escolares porque les ayuda a conocerse. Todos los padres, en general, desean para sus hijos una formación que les permita participar en los diferentes ámbitos de la sociedad y saben que eso no se logra a través de una educación segregada y/o un currículo diferente, sino por medio de una escuela en la que todos tengan la oportunidad de alcanzar un amplio desarrollo educativo, social y emocional y donde se promueva la justicia, la equidad y el éxito para todos.

Cuando la familia y los miembros de la comunidad se involucran en los centros educativos, los estudiantes obtienen mejores resultados. Por tanto, la escuela debe compartir la responsabilidad de todos los estudiantes, y facilitar la colaboración entre familias, docentes y estudiantes así como la participación de la comunidad. Como señalan Stainback y Stainback (1999), es importante la participación de la familia

y de la comunidad en la escuela y/o actividades extraescolares como otro aspecto más del trabajo hacia la inclusión.

Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el fracaso de cada estudiante. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza de todos los estudiantes. Los profesores deberán invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella (Declaración de Salamanca, 1994, punto 37). Farrell, et al., (2007), y Ainscow y West, (2008) señalan que el éxito de la inclusión está ligado al contexto, a los cambios que se pueden producir en el mismo (profesorado, currículo, tipo de alumnado, problemas familiares, sociales...).

La inclusión es un proceso en el que todos tienen un rol, por ello, la importancia de incrementar la participación del alumnado en el mismo. Según Blanco (1999) son varias las razones que justifican que la respuesta a la diversidad sea un eje central en la toma de decisiones:

Facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos en la dinámica escolar; prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje derivadas de planteamientos rígidos o excesivamente homogeneizadores; favorecer que los ajustes educativos que puedan requerir determinados alumnos de forma individual sean lo menos numerosos y significativos posibles. (Blanco, 1999; p. 67)

El Índice en su dimensión B: Elaborar políticas inclusivas pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Además, en la dimensión C:

Desarrollar Prácticas inclusivas, intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar:

La Educación Inclusiva significa eliminar, reducir todas las barreras al aprendizaje, formando parte de un movimiento por una sociedad más justa para todos. La sociedad es diversa; por lo tanto, la escuela de hoy también debe serlo y, por ello, es necesario que el trabajo de padres, profesores y agentes sociales vaya en la misma línea; la sola presencia física del alumno no significa que el centro se convierta en centro inclusivo...En una comunidad inclusiva, ocupa un lugar muy importante la “escuela inclusiva”. La escuela, como servicio público educativo, “sirve a”, pero también “necesita de” la comunidad social donde se encuentra inserta. La escuela y la sociedad se necesitan mutuamente. Ni la una debe ser una fortaleza cerrada al margen de la comunidad, ni la otra debe dejar de lado la escuela como si fuera un ente que tiene su propia vida sin contactos ni relaciones con su contexto (Mendía, 2007; p.11).

De acuerdo con esta afirmación, la escuela inclusiva no puede separarse de la sociedad y aquélla debe convertirse en una sociedad inclusiva que dé respuesta a todos sus ciudadanos...La escuela inclusiva ofrece una educación de calidad a todos los alumnos, crea comunidades que aceptan a cada uno sin tener en cuenta sus características, fortalezas, limitaciones, a la vez que colaboran en la construcción de una sociedad inclusiva. Pero ésta no es una tarea que le corresponde sólo a ella, sino a toda la sociedad. La escuela debe entenderse como, la construcción de una comunidad, de una sociedad. Y es un proceso que requiere la actuación intencionada de las “fuerzas vivas” de una comunidad (Calvo, citada por Sarto, 2009; p.123-124).

Mendía (2007) habla de fuerzas vivas de la comunidad cuando se refiere a asociaciones ciudadanas, a las asociaciones de padres y madres (AMPAS), a los clubs deportivos, los grupos culturales, las

organizaciones de consumidores, las asociaciones de tiempo libre, los partidos políticos en sus sedes sociales, los sindicatos, las organizaciones empresariales, las organizaciones de comerciantes, de hosteleros... que deben apoyar a la población para promover una comunidad inclusiva. Sin la implicación de todos ellos no se logrará que la persona sea competente en su comunidad. Mendía (2007), señala que es necesario establecer *“un itinerario inclusivo desde la escuela hasta la vida cotidiana, las transiciones de la escuela al trabajo, de un tramo educativo a otro”*. De este modo cualquier persona es incluida en el centro escolar y en su propia comunidad, hay un trabajo paralelo y conjunto de cualquiera de las instituciones, asociaciones, entidades implicadas en el proceso:

Pero no basta con formar a los alumnos e implicar a los profesores y padres en el camino hacia la inclusión; también es necesario: Formar a los comerciantes, dependientes, tenderos de barrio, en el trato de personas con barreras, como dar apoyo facilitar la vida, respetando su autonomía,... fomentar redes de ayuda mutua entre distintas generaciones; establecer servicios de apoyo social, dinamizar procesos de Inclusión Educativa en la escuela y pactando sistemas inclusivos, filosofías inclusivas; realizar actuaciones complementarias de la escuela en cuanto a experiencias de los escolares en diversos campos de la vida ciudadana siempre y cuando estas cumplan la función de inclusividad (Mendía, 2007; p.11).

Alcanzar la Educación Inclusiva, supone no sólo atender las necesidades de todos sus alumnos sino atender también a las familias e implicar a la comunidad social en el centro educativo y viceversa. Por tanto, la inclusión es un proceso en el que todos estamos llamados a participar. “No hay, o no debiera haber personas ajenas a lo que la inclusión quiere significar en la escuela y en la sociedad” (Parrilla, 2007; p.19).

Acogiéndose Colombia a toda la política de inclusión, genera por medio de un equipo de trabajo técnico conformado por profesionales altamente calificados del MEN y prestigiosos investigadores educadores

del país, unas herramientas conceptuales y de aplicación que apuntan hacia la transformación del contexto educativo nacional.

El texto Educación Inclusiva con Calidad: “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”- Guía y herramienta, hace parte de la serie de guías (No. 34), Cartilla Educación Inclusiva, articulada al proceso de mejoramiento institucional, diseñado para apoyar el proceso de transformación de las instituciones hacia el enfoque de inclusión. El contenido se presenta en dos partes. La primera, denominada Guía de Educación Inclusiva, que establece una ruta metodológica para la cualificación de las prácticas educativas, reto que se pretende desde el mejoramiento continuo de la gestión escolar, enfatizando en una cultura de la valoración de la diferencia, brindando las oportunidades para que las personas, independiente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de género, credo e ideales, tengan una plena participación en los procesos que como sujetos sociales de derecho les otorga la Constitución Política de Colombia (1991) y sean atendidas de manera pertinente de acuerdo con principios de equidad, solidaridad y participación; y la segunda, referida al Índice de Inclusión, definido como una herramienta para determinar las condiciones de la educación inclusiva en las instituciones. Su diseño responde a la necesidad de contextualizar un instrumento que esté en correspondencia con el enfoque de gestión y las políticas de calidad; además, coherente con la diversidad étnica, cultural y social del país¹⁶:

La ruta metodológica y la herramienta pretenden generar en las Entidades Territoriales Certificadas los mecanismos de gestión para atender con calidad, equidad y pertinencia a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad; haciendo efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los

¹⁶Ampliación de la ruta metodológica, modelo de formación, puesta en marcha de la educación inclusiva en Colombia se encuentra en la Guía de educación inclusiva.

niños, niñas, jóvenes y adultos, desde la educación inicial hasta la educación superior...

...La puesta en marcha de la Educación Inclusiva en el país propone una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos poblacionales diversos y vulnerables, que son atendidos en las instituciones educativas. Estas poblaciones se refieren a: grupos (Afro descendientes, Rom y Raizales), con Necesidades Educativas Especiales (con discapacidad o talentos excepcionales), jóvenes y adultos iletrados, afectadas por la violencia (en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados), menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley, y niños y niñas en protección); habitantes de frontera y población rural dispersa (MEN,2009; p.5).

El punto de partida y sobre el cual se basa el desarrollo de este constructo tiene como sustento el que, actualmente, nuestro país presenta dos situaciones que afectan de manera importante la generación de capital humano y capital social:

La primera, Colombia se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social; en nuestro país conviven etnias (Mestizos, Indígenas, Afro descendientes, Rom) y poblaciones en diferentes situaciones (Necesidades Educativas Especiales, desplazados, de fronteras, reinsertados, desvinculados, rural dispersa e iletrados). Las poblaciones no son grupos independientes de las etnias, hay personas que reúnen simultáneamente varias condiciones de vulnerabilidad, por ejemplo, afro descendiente, desplazado e iletrado.

La segunda, el país presenta inequidad en términos socioeconómicos, culturales y de características individuales; actualmente en Colombia doce (12) de cada cien (100) niños y niñas presentan una

condición que limita su aprendizaje y participación y sólo tres (3) de ellos asisten a la escuela.

Si se atiende a estos hechos y además, se ubica en el marco de la declaración de los Derechos Humanos, y se acepta la premisa de que la diversidad es el factor fundamental de supervivencia y mejoramiento de la especie humana, según estos profesionales, se puede esperar que la Inclusión Educativa sea una estrategia mediadora en la resolución de los problemas educativos de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país.

La institución educativa no es la única instancia que facilita el acceso al conocimiento, pero sí es la única que puede asegurar la equidad en el acceso y distribución del mismo, ofreciendo oportunidades de aprendizaje con calidad para todos y, en consecuencia, contribuyendo a la distribución de oportunidades sociales. La práctica educativa está determinada por la cultura de la escuela, por la forma en que los docentes definen y asumen su rol y por las expectativas recíprocas de toda la comunidad. Por tanto, mejorar la calidad y equidad de la educación pasa necesariamente por transformar la cultura y el funcionamiento de las instituciones. El desafío es el de promover una institución educativa, autónoma, flexible, democrática y conectada con el entorno cercano y el mundo global, que incluya a todas las niñas, niños, jóvenes y adultos, valore la diversidad y propicie el aprendizaje y la participación de todos los integrantes de la comunidad.

Se presentan como análisis final del capítulo dos mapas conceptuales (Ver anexo B) que hacen referencia a los temas abordados desde sus actores y desde sus autores, estos dan cuenta del trabajo de revisión y análisis compilando de manera sucinta la generalidad del abordaje, desde una perspectiva de la diversidad.

PARTE II

CAPITULO III. CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS Y ÉTICAS

La investigación asume la perspectiva epistemológica y metodológica el concepto de Investigación Alternativa (Páramo y Otálvaro, 2006) el cual parte del reconocimiento de otras formas de investigar que durante mucho tiempo no tuvieron el reconocimiento como tales, entre las que se incluyen: la etnografía, el estudio de caso, la investigación documental y la Investigación-Acción Participante, entre otras, y que no excluyen las formas tradicionales como el experimento o los estudios correlacionales de corte estadístico, rompiendo de esta manera la dicotomía entre investigación cualitativa y cuantitativa.

De igual manera esta visión alternativa no excluye la posibilidad de uso mixto de diferentes estrategias y métodos de recolección de información que no necesariamente están ligados cada una a un tipo particular de postura epistemológica, reconociendo por el contrario la importancia de combinar las técnicas de recolección de información tanto cuantitativa como cualitativa para una mayor comprensión y explicación de los problemas y como parte del proceso de validación de la información o triangulación. Se parte igualmente de la idea que la estrategia de investigación y las técnicas de recolección de información se definen a partir de la naturaleza del problema que se aborda, y los resultados se interpretan a partir de la postura epistemológica del investigador. Esto no significa asumir una posición ecléctica de tipo epistemológico sino más bien el supuesto fundamental que es posible conocer y transformar una realidad, desde una perspectiva objetiva así esta objetividad sea provisional, en los términos de Popper (1963).

En consonancia con lo anterior, metodológicamente la investigación se ha desarrollado en primer lugar, siguiendo los lineamientos de la estrategia de Investigación Documental y en segundo lugar como Investigación-Acción en Educación.

La *Investigación Acción en Educación* (IAE) conserva “aire de familia” con la estrategia metodológica *Investigación Acción Participativa* (IAP): por la *vocación de transformar el entorno* en el cual se ejecuta, en este caso en la institución educativa; por las *fuentes políticas de las decisiones teóricas*; por la *participación de los sujetos* –que, en rigor, elimina su tratamiento como “objetos”–; y por la *construcción compartida in situ* ante problemas efectivamente diagnosticados –entre los participantes– como “necesidades sentidas”.

Particularmente en Colombia, los *procesos de formación* relativa a la *inclusión* se han implementado a través de estrategias para los docentes en ejercicio. Sin embargo, su utilización en los programas de Licenciatura en Educación Especial y Educación Infantil–y modalidades análogas de *formación docente*– no han logrado introducir una estrategia relativa al caso. Como ya se ha explicado en el planteamiento del problema de la investigación, si bien existen y se han difundido algunos antecedentes conceptuales por parte de organismos internacionales como la UNESCO y nacionales como el MEN, no se cuenta con las necesarias claridades y construcciones pedagógico y teórico-didácticas acerca de cómo deben formarse a los docentes dentro de este discurso. La formación de los docentes es responsabilidad de las facultades de educación del país, es factor decisivo para el sistema educativo y para la sociedad, frente a lo cual deben tomarse medidas concernientes a la formación inicial de docentes para una educación inclusiva, una educación para la diversidad de estudiantes, una educación para todos.

La IAE es equivalente a la clasificación de los diseños de investigación que hacen Campbell y Stanley al diseño de tipo pre-experimental XO, diseño en el cual se estudia un solo grupo con una sola medición después de someterlo a un tratamiento que se prevé producirá un cambio y donde una intervención se evalúa sobre algunos aspectos que son observados (Campbell y Stanley,1966). La obtención de datos científicos implica la realización de por lo menos una comparación; en este tipo de diseño se compara implícitamente un caso único, el cual es cuidadosamente estudiado con otros acontecimientos observados. Para ello, se realiza una exhaustiva recopilación de datos e información muy concreta, una cuidadosa observación y diseño y aplicación de instrumentos¹⁷. Si bien este diseño controla muy pocas fuentes de validez interna, su fortaleza en este caso radica en la importancia que reviste para solucionar una problemática social teniendo en cuenta además la imposibilidad de tener grupo de control.

Lo que se podría llamar intervención (X) dentro de esta conceptualización de los diseños de investigación, como los clasifican estos autores ha sido organizada metodológicamente en dos fases; en la primera mediante una investigación documental de carácter argumentativo que identifica los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales de la propuesta de formación, como se expuso en los capítulos I y II y una segunda fase, en la que se diseña, desarrolla y evalúa una propuesta de formación en Educación Inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas, con participación de estudiantes de tres licenciaturas de la Facultad de Educación de la UPN: Educación Infantil, Psicología y Pedagogía y Educación con énfasis en Educación Especial. Para esta intervención –piloteo de la propuesta de formación enunciada-, se realiza la intensiva recopilación de información, la metódica observación y el diseño y aplicación de instrumentos, a través de momentos y procesos tales como:

¹⁷Ver capítulos IV y V.

acciones de coordinación académico-administrativa; grupos focales (inicial y final) y entrevistas en profundidad (CMI); seminarios y asesorías; acciones pedagógicas y análisis de los resultados del pilotaje. Igualmente en esta fase, se desarrolla un apartado cuyo propósito fue identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la Educación Inclusiva.

El diseño y validación del instrumento (cuestionario) para evaluar las actitudes se hizo a partir del modelo de investigación de Teoría de Facetas y el análisis de la información se llevó a cabo por medio del análisis de la estructura de similitudes (SSA) y de estadística descriptiva. La segunda fase concluye con una propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva. Esta fase corresponde al desarrollo de los capítulos IV, V y VI.

El momento (O) en este diseño, correspondería a los resultados de la medición, es decir, la información obtenida en la revisión documental, en la entrevista CMI, en los grupos focales y en el cuestionario de medición de actitudes, así como en la información producida por los instrumentos pedagógicos utilizados en el desarrollo del *pilotaje*.

La **Tabla No. 1**, describe las fases, instrumentos utilizados y las actividades que se llevaron a cabo en cada una de las fases.

Tabla No. 1. Fases, instrumentos y actividades.

| Fases | Técnicas e Instrumentos | Actividades |
|---|--|---|
| Fase 1 Investigación Documental: <ul style="list-style-type: none"> • Estado del Arte. | Revisión bases de datos, documentos y textos los cuales fueron recopilados en matrices y | Revisión y análisis documental Construcción de los ejes teóricos de la investigación |

| | | |
|---|--|--|
| | mapas conceptuales | |
| <p>Fase 2</p> <p>Estrategia de Investigación Acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apartado de identificación de las actitudes de docentes en formación hacia la Educación Inclusiva. • Diseño y pilotaje de la propuesta: modelo de formación en educación inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas. | <p>Escala tipo Likert para evaluar actitudes</p> <p>Diarios, informes e Instrumentos Pedagógicos</p> | <p>Diseño y validación del instrumento para evaluar las actitudes a partir del modelo de investigación de Teoría de Facetas</p> <p>Análisis de la información por medio del análisis de la estructura de similaridades (SSA) y de estadística descriptiva.</p> <p>Prueba Piloto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos Focales • Entrevistas en profundidad (CMI) • Implementación (semanas de formación), acompañamiento y seguimiento en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas • Análisis de la información recolectada de todos los instrumentos <p>Definición de los componentes epistemológicos, teórico-didácticos y actitudinales de la</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Elaboración de la Propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva en la cual se | | formación inicial de docentes en educación inclusiva. |
|--|--|---|

Participantes

Los participantes del estudio en la segunda fase, toman parte de la siguiente manera:

1. Para el pilotaje de la propuesta del modelo de formación en educación inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas, 12 docentes en formación de la UPN de las licenciaturas Ed. Especial, Licenciatura en Psicología y Pedagogía y Ed. Infantil que se encontraban en su plan de estudios realizando sus prácticas pedagógicas. Con estos estudiantes se implementa y evalúa la propuesta de formación con enfoque de educación inclusiva a través de una estrategia de Investigación Acción.
2. Para el apartado de identificación de las actitudes de docentes en formación hacia la Educación Inclusiva, 91 estudiantes de los cuatro programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. A estos estudiantes se les aplica el cuestionario (escala tipo Likert) para evaluar las actitudes, lo que se hace a partir del modelo de investigación de Teoría de Facetas y el análisis de la información por medio del análisis de la estructura de similitudes (SSA) y de estadística descriptiva.

Validación

Se busca la validez de la información que se recoja en las técnicas e instrumentos, en primera instancia a través de la autenticidad de la información, teniendo en cuenta el diseño y aplicación de los anteriores. En segundo lugar, a través de la triangulación de la información, es decir, del uso de diferentes técnicas de recolección de la información, buscando la evaluación de la consistencia de los hallazgos.

Se hace uso de procedimientos como la contrastación de la información obtenida con diferentes técnicas o proveniente de informantes distintos y comparando los resultados de diferentes observadores. Se busca establecer las conexiones en los datos, trascendiéndolos mediante construcciones demostrando las implicaciones de la investigación.

Consideraciones éticas

Para la realización del *Pilotaje del modelo de formación desde prácticas pedagógicas inclusivas*¹⁸, se solicita autorización para llevarlo a cabo a las autoridades administrativas y académicas de la UPN, el jefe de departamento y coordinadores de programa de las licenciaturas del departamento de Psicopedagogía de la facultad de educación. Así mismo a la institución educativa en las que los estudiantes participantes del estudio lleven a cabo sus prácticas pedagógicas.

Además, se informa a los participantes (docentes en formación, estudiantes de básica primaria, docentes titulares) sobre los propósitos principales y se presenta el formato de Consentimiento Informado para que en caso de aceptar la participación lo firmen dando su autorización.

Delimitación del Estudio. Escenario/contextualización

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional y en la institución educativa en las que los docentes en formación realizaron sus prácticas pedagógicas, en el periodo del año 2010 y 2011.

¹⁸ Ver capítulo IV.

CAPITULO IV. Pilotaje del modelo de formación en Educación Inclusiva desde prácticas pedagógicas inclusivas

“Me lo explicaron y lo olvidé. Lo vi y lo entendí. Lo hice y lo aprendí”

Confucio

La Educación Inclusiva parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos (MEN, 2007). Este derecho en el ámbito educativo implica que todos los niños y niñas deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de su origen social, cultural y de sus características personales.

Con el enfoque inclusivo se busca comprender las barreras para el aprendizaje y la participación y desarrollar escuelas con capacidad para contribuir a la satisfacción de las necesidades de entendimiento y participación de los estudiantes.

Para ello es necesario que el maestro que se forme dentro de este discurso, ponga en práctica el saber teórico, de tal manera que esta experiencia le permita generar la interpretación de los contextos y el análisis de sus poblaciones, lo que da lugar a la comprensión del “quehacer docente” como elemento fundamental de la pedagogía. Este “hacer”, le permite al docente reconocer su objeto de estudio, saber con qué cuenta, con qué no cuenta, quiénes son sus apoyos o si carece de los mismos, le permite “empaparse” del clima de aula, y sobre todo lo hace consciente de que él hace parte de este contexto asumiendo sus responsabilidades frente a la labor que desempeña.

La contrastación en las aulas escolares es fundamental para el logro de prácticas inclusivas exitosas, ya que es allí donde se logran evidenciar directamente las barreras que dificultan o impiden la inclusión del estudiante, permitiendo generar herramientas metodológicas y didácticas, que promuevan el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Por lo tanto y en coherencia con lo anteriormente mencionado, se llevó a cabo un pilotaje del modelo de formación inicial de docentes en Educación Inclusiva, desde prácticas pedagógicas inclusivas, con el propósito llevar a la práctica del estudiante en formación, la visibilización de los componentes epistemológicos y teórico –didácticos que subyacen a la misma y a su vez ser un insumo primordial dentro de los propósitos de la presente investigación, puesto que brinda un primer acercamiento y prueba de la metodología, la muestra, la funcionabilidad de los instrumentos, el análisis de los datos y la viabilidad del mismo.

La realización del pilotaje, permitió identificar a través de sus resultados, dos categorías de análisis: la “Formación Inicial de Maestros en Prácticas Inclusivas” y las “Prácticas Inclusivas”, como escenario principal para la confrontación de la formación inicial de los docentes de la Facultad de educación de la UPN con relación a los componentes formativos para el desarrollo de las mismas.

Además, permitió poner a prueba el desarrollo de los aspectos metodológicos de la propuesta, dando cuenta de esto por medio de *planeaciones de aula, diarios de campo, trabajo directo con la población y actividades extracurriculares*, que promovieron procesos de interacción pedagógica, orientados al desarrollo de una cultura inclusiva. Posteriormente estos resultados se integran en fundamentos para plantear una propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación UPN en educación inclusiva (ver capítulo VI).

El pilotaje se desarrolló en la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres, los procesos de intervención se realizaron de manera directa con la población en cada uno de los grados que fueron seleccionados para la muestra de implementación, desarrollándose la práctica pedagógica, dentro y fuera del aula de clase, con horarios específicos y temas abordados según los estándares curriculares¹⁹

Todo este proceso se plantea dando respuesta a las propuestas que para las prácticas pedagógicas se tiene definido y programado desde la Universidad Pedagógica Nacional y específicamente en el marco de las prácticas pedagógicas concebidas en los planes de estudio de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Por ello, y teniendo en cuenta la fundamentación de las prácticas pedagógicas, se planea la realización del mismo de forma tal que sea coherente en sus aspectos operativos, académicos y pedagógicos con las mismas. En ese sentido se considera importante dar a conocer los lineamientos básicos y la concepción de la práctica pedagógica en cada una de dichas licenciaturas. (Ver Anexo C).

Este capítulo recoge la experiencia que pone a prueba el modelo de formación en educación inclusiva que se propone, valiéndose para esto de una estrategia de investigación-acción que incluye: *el pilotaje de modelo con los siguientes momentos y procesos*: acciones de coordinación académico-administrativa; grupos Focales (Inicial y Final) y Entrevistas en profundidad (CMI); seminarios y asesorías; acciones pedagógicas y análisis del pilotaje.

Metodología

El pilotaje realizado constó de los siguientes *momentos y procesos*:

¹⁹Ver en la metodología del pilotaje, las acciones de coordinación académico-administrativa.

Acciones de coordinación académico-administrativa

Grupos Focales (Inicial y Final) y Entrevistas en profundidad (CMI)

Seminarios y Asesorías

Acciones pedagógicas (observación, planeación, análisis y evaluación)

Análisis del Pilotaje

1. *Análisis de las “guías de caracterización de los procesos de aprendizaje y participación inclusivos de los estudiantes en situación de vulnerabilidad”.*
2. *Análisis de los “Diarios Pedagógicos de las Prácticas Pedagógicas Inclusivas”*
3. Conclusiones finales de las barreras encontradas para el aprendizaje y la participación y las estrategias para su disminución
 - a) Puntos clave de la Matriz Barreras para el Aprendizaje y Participación/ Estrategias para disminuir las Barreras de Aprendizaje y Participación
 - b) Análisis de los “Grupos Focales Inicial y Final”
 - c) Análisis de las “Autoevaluaciones en el proceso del pilotaje Proyecto Prácticas Pedagógicas Inclusivas”
 - d) Análisis “Informes Pedagógicos De La Práctica” entregados a la Institución Educativa

Conclusiones del Pilotaje

A continuación se presenta el desarrollo metodológico de cada uno los momentos y procesos mencionados.

Acciones de coordinación académico-administrativa.

Para el desarrollo del pilotaje se realizó la *Coordinación con el Departamento de Psicopedagogía y la coordinación con los Programas de Licenciatura*, dando a conocer el propósito del pilotaje, los acuerdos necesarios para la elección de los estudiantes y el aval y colaboración administrativa para su viabilidad. Posteriormente se realizó la *conformación del Grupo Piloto de Estudiantes*: 4 estudiantes de Psicología y Pedagogía de cuarto semestre, 4 estudiantes de educación infantil de quinto semestre y 4 estudiantes de Educación Especial de séptimo semestre²⁰ a quienes les interesó ser parte de un grupo-pilotaje para la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas, puesto que percibieron la necesidad y la importancia de desarrollar este tipo de escenarios desde su formación, luego de haber desarrollado en clase, temas en torno a la educación inclusiva y su fundamentación desde la práctica. Con los estudiantes se realizó la motivación e introducción al tema de prácticas pedagógicas inclusivas y aspectos operativos e investigativos del pilotaje. De igual manera se acordaron horarios e intensidades de la práctica.

Se procedió luego a la identificación de una institución educativa distrital, que cumpliera los requerimientos de la investigación (grados de preescolar a quinto, estudiantes en situación de vulnerabilidad), requisitos que cumplió la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres, en la cual se realizó el pilotaje con una duración de 10 semanas. (Se considera importante presentar la contextualización de esta institución educativa. (Ver Anexo D).

²⁰ En cuanto a la licenciatura de Comunitaria no se tomaron estudiantes como muestra ya que en ese momento aún no había comenzado el proceso de prácticas docentes en la Licenciatura.

Grupo Focal Inicial y Grupo Focal Final.

Los grupos focales GF son entendidos, según Páramo (2008) como un:

...tipo de entrevista basado en una discusión que produce un tipo particular de datos cualitativos. Involucra el uso simultáneo de varios participantes para producir datos. Se diferencia de otras formas de entrevistas focales, en el que GF es focalizado, es decir, se centra sobre “estímulos o situaciones externas de interés del investigador y es relativamente organizado por un moderador”. Es, en otros términos simples, una reunión bien orientada y diseñada con claros propósitos para explorar acerca de un dominio de interés. (Páramo, 2008; p. 149)

En la “propuesta de prácticas pedagógicas inclusivas para docentes en formación inicial”, realizada en la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres, se desarrollaron dos de tipo inicial y final, en torno a las expectativas y experiencias de las prácticas pedagógicas inclusivas que han o habían estado desarrollando los docentes en formación.

El Grupo Focal Inicial se realizó con 12 estudiantes del pilotaje. (Ver instrumento en Anexo E). *El Grupo Focal Final* se realizó con los mismos 12 estudiantes, los cuales hacen parte de las diferentes licenciaturas de la facultad de educación; dichos docentes en formación generaron un grupo heterogéneo en cuanto a intereses, niveles socio – económicos y formación, lo cual incrementó los diferentes patrones de discusión, nutriendo las diferentes reflexiones. (Ver instrumento en Anexo F).

Entrevistas en profundidad (CMI).

Se empleó un tipo de entrevista en profundidad conocido como Clasificación Múltiple de Ítems (CMI) con el fin de determinar las construcciones conceptuales en torno a la educación inclusiva que han formado los participantes como resultado de su participación en el pilotaje, identificando si estas son acordes con los planteamientos de la educación inclusiva propuestos inicialmente por el investigador.

Se elige la CMI ya que *“es un tipo de entrevista individual que se fundamenta en el surgimiento libre y espontáneo de criterios por parte del entrevistado para realizar clasificaciones cualitativas sobre un tema en particular. Con este tipo de entrevistas se busca entender el sistema conceptual o conjunto de significados que son usados por las personas...”*. (Páramo, 2008; p.161)

Esta técnica presenta grandes ventajas para los propósitos de este apartado, pues no busca sesgar la opinión del sujeto, por el contrario, pretende reconocer la organización conceptual de los participantes en aras de identificar el impacto del pilotaje en ellos y contribuir al diseño de la propuesta de formación inicial de docentes en Educación Inclusiva.

Para la realización de la entrevista se empleó una serie de afirmaciones en relación a la educación inclusiva contenidas en tarjetas individuales. Las afirmaciones fueron elaboradas por el investigador basadas en la revisión documental (teórica y normativa) del tema de la Educación Inclusiva. Se llevó a cabo la revisión teórica de los textos más representativos del tema de la educación inclusiva, siendo estos elegidos por su nivel de citación y uso en diferentes contextos.

La selección de las afirmaciones empleadas en la entrevista CMI se realizó con base en los componentes epistemológico y teórico-

didáctico, los cuales están planteados en el objetivo de la propuesta de formación y que además fueron trabajados a lo largo del pilotaje.

Inicialmente se elaboraron 40 frases afirmativas de la siguiente forma: 19 sobre los componentes epistemológicos de la E.I. y 21 sobre los componentes teórico-didácticos de la E.I. Posteriormente y a partir de la revisión de dos docentes lectoras con experticia en el tema, el dominio sobre el cual se realizaría la entrevista quedó conformada por 21 frases afirmativas; de la 1 a la 9 los ítems hacen referencia a los componentes epistemológicos; y de la 10 a la 21 corresponden a los componentes teóricos y didácticos.

Afirmaciones Entrevista CMI.

1. La educación inclusiva es una educación para todos, una educación para la diversidad humana.
2. La educación inclusiva no está reservada solo para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, sino para todos los niños y jóvenes.
3. La Educación inclusiva es una posibilidad concreta de ejercicio de los derechos humanos de todos aquellos estudiantes que han sido excluidos, segregados, discriminados de la escuela común.
4. La educación inclusiva pretende disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación independientemente de quién las experimenta.
5. La educación inclusiva es una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad.
6. La escuela es para todos los niños y jóvenes, independientemente de sus capacidades y necesidades.

7. La educación inclusiva supone un cambio social en la manera de concebir las prácticas, las culturas y las políticas educativas y escolares.
8. En la educación inclusiva, el sistema escolar debe modificarse para que responda a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que los estudiantes se adapten al sistema escolar integrándose a él.
9. La educación inclusiva se basa en un modelo social a partir del cual las barreras para el aprendizaje y la participación de todas y cada uno de los estudiantes son el resultado de la interacción entre éstos y el contexto educativo.
10. Las actitudes positivas de los docentes y de las comunidades educativas en general son muy importantes para lograr una educación inclusiva.
11. Para una educación inclusiva, los docentes necesitan métodos y materiales adecuados, tiempo disponible para formarse, destrezas adquiridas y experiencia.
12. En la educación inclusiva el currículo debe ser abierto, dinámico y flexible en función de las necesidades y oportunidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes.
13. En la educación inclusiva la enseñanza considera diversos puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes, conocimientos y saberes previos de los estudiantes.
14. En la educación inclusiva las situaciones de aprendizaje son oportunidades de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos.

- 15.El aprendizaje inclusivo admite la presencia de distintos estilos, ritmos, competencias curriculares y contextos de aprendizaje dentro de una misma aula escolar.
- 16.La educación inclusiva involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que deben favorecer a todos los estudiantes.
- 17.La participación inclusiva es la posibilidad de que todos los estudiantes tengan las oportunidades de hacer parte de experiencias educativas enriquecedoras.
- 18.La participación inclusiva significa la posibilidad de que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de expresarse, compartir y convivir con los demás desde la diferencia de cada cual.
- 19.La educación inclusiva compromete una respuesta educativa que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades.
- 20.La educación inclusiva supone la flexibilización de las prácticas de evaluación, regulando el uso de evaluaciones diferenciadas.
- 21.Las prácticas pedagógicas inclusivas están caracterizadas por nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a la diversidad de características y necesidades que presentan los estudiantes.

Aplicación.

Se entrevistó a los doce estudiantes participantes. Cada una de las entrevistas tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

La entrevista CMI se realizó de forma individual con cada uno de los participantes. Para iniciar, se les explicó el objetivo de la misma y cómo ésta se iba a desarrollar: *“El día de hoy vamos a realizar un ejercicio a partir de la técnica llamada CMI Clasificación Múltiple de Ítems. Esta técnica de recolección de información permite al investigador conocer cuáles son los entramados conceptuales que cada persona tiene respecto a un tema determinando. En esta ocasión vamos a trabajar el tema de la Educación Inclusiva y se espera por medio de este ejercicio recopilar información válida que favorezca la creación de una propuesta de formación inicial de docentes en torno a este tema.”*

“Durante este ejercicio les voy a entregar 21 tarjetas. En cada una de las cuales hay una afirmación en torno a la educación inclusiva. Con las tarjetas ustedes van a realizar tres clasificaciones.”

En la clasificación libre, se le pidió a los participantes que realizaran cuantas clasificaciones como les fuera posible empleando la siguiente instrucción: *“Arme los grupos que considere necesarios con las 21 afirmaciones y póngale nombre a cada grupo”*. Durante este momento cada uno de los participantes realizó varias clasificaciones; entre los participantes se presentaron diferentes formas de agrupación.

Posteriormente, se les pidió que hicieran una clasificación dirigida: se les solicitó a los participantes que jerarquizaran las afirmaciones en orden de importancia, siendo 1 la más importante y 21 la menos importante. Se empleó la siguiente instrucción: *“Ordene las afirmaciones de acuerdo a la importancia que usted le dé a cada una”*.

Durante la elaboración de las clasificaciones por parte de los participantes, se recopilaron los comentarios, expresiones y verbalizaciones de los mismos.

Análisis de los resultados.

Para realizar el análisis de los resultados obtenidos mediante la entrevista CMI se tabularon los datos correspondientes a las dos clasificaciones (libre y guiada) recogidas en el formato de recolección. (Ver anexo G).

Los datos se analizaron a través del programa Perceptual Mapping Interactive Multidimensional Scaling (PERMAP) 11.8. Este programa realiza un análisis multidimensional, que se presenta en una gráfica (Ilustración 1 e Ilustración 2) a partir de los perfiles o agrupaciones que hacen los participantes del cual es posible evidenciar las diferentes relaciones que se encuentran entre cada una de las afirmaciones a partir de las correlaciones que existen entre los perfiles de cada ítem y que en las matrices que se presentan en el anexo D, corresponden a cada una de las filas, las cuales representan cómo fueron agrupadas cada una de las afirmaciones que hicieron parte de la entrevista de CMI. El perfil se refiere a la ubicación de cada tarjeta dentro de las distintas agrupaciones, de tal manera que entre más parecido sea un perfil a otro más cerca estará esta tarjeta a otra.

Este tipo de procesamiento estadístico está diseñado para el manejo de variables nominales y permite explorar la estructura subyacente al conjunto de las mismas. En este caso el programa arroja una gráfica por cada una de las dos clasificaciones propuestas (libre y dirigida) evidenciando la comprensión subyacente por parte del conjunto de los entrevistados en relación al tema de la educación inclusiva.

Las relaciones de los datos quedan entonces expresadas por su representación en un espacio multidimensional a partir del cual es posible identificar las relaciones y significaciones de cada una de las afirmaciones seleccionadas para la entrevista.

Clasificación libre

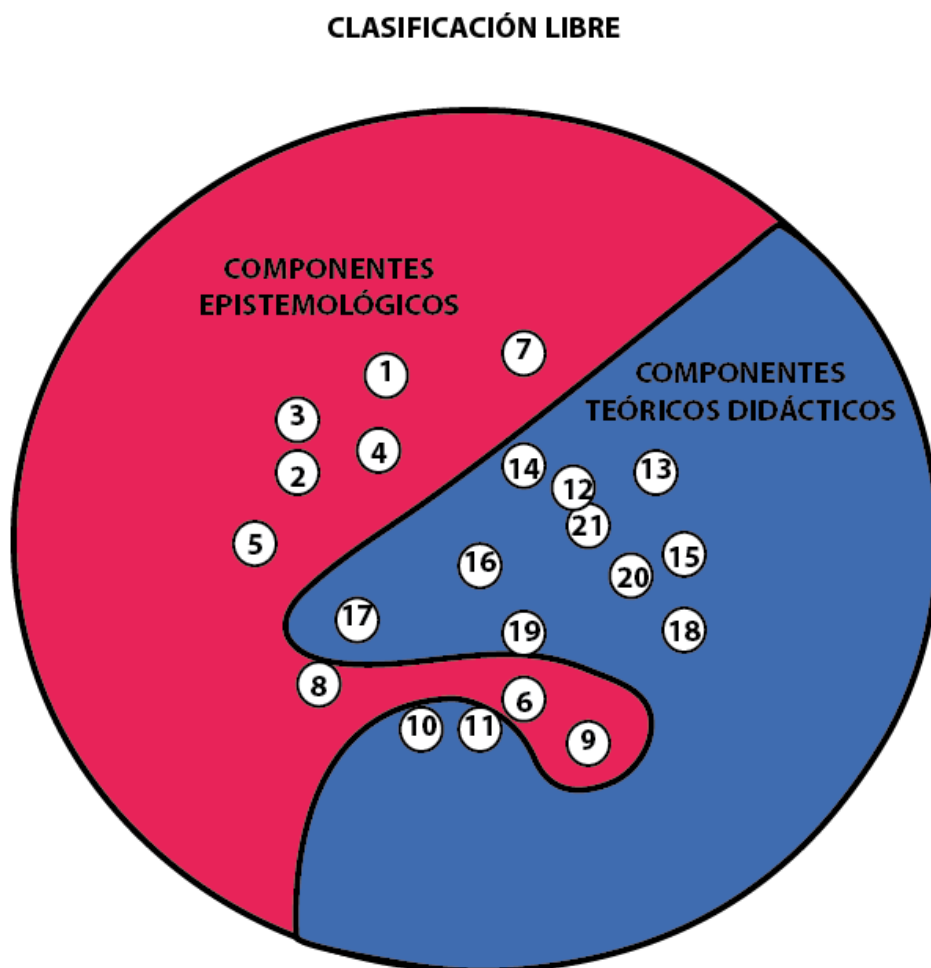


Ilustración 1. Clasificación libre. Fuente: Elaboración Propia.

A partir de la distribución de las frases en el espacio, se crearon regiones mediante trazos realizados por el investigador a partir de las cuales se realiza el análisis. Para trazar las regiones se tuvieron en cuenta las relaciones espaciales entre los ítems a partir de los aspectos

teóricos y los comentarios de los sujetos participantes. Para el caso de las clasificaciones libres se diferencian dos regiones.

Como se observa en la gráfica, los ítems del 1 al 9 los cuales corresponden a los componentes epistemológicos de la educación inclusiva, se ubican en una misma región en la parte izquierda. Por su parte los ítems del 10 al 21 relacionados con los componentes teóricos y didácticos de la educación inclusiva se ubican también en una misma región, en la parte derecha de la gráfica.

Esta clasificación coincide con el planteamiento y la organización teórica de los dos tipos de componentes, realizada inicialmente para esta entrevista. Por lo cual se puede concluir que en el sistema conceptual de los estudiantes hay una identificación del componente epistemológico y el teórico y didáctico de forma diferenciada.

Se observa que en el componente epistemológico se ubican las siguientes afirmaciones:

1. La educación inclusiva es una educación para todos, una educación para la diversidad humana.
2. La educación inclusiva no está reservada solo para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, sino para todos los niños y jóvenes.
3. La educación inclusiva es una posibilidad concreta de ejercicio de los derechos humanos de todos aquellos estudiantes que han sido excluidos, segregados, discriminados de la escuela común.
4. La educación inclusiva pretende disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación independientemente de quién las experimenta.
5. La educación inclusiva es una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad.

6. La escuela es para todos los niños y jóvenes, independientemente de sus capacidades y necesidades.

7. La educación inclusiva supone un cambio social en la manera de concebir las prácticas, las culturas y las políticas educativas y escolares.

8. En la educación inclusiva, el sistema escolar debe modificarse para que responda a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que los estudiantes se adapten al sistema escolar integrándose a él.

9. La educación inclusiva se basa en un modelo social a partir del cual las barreras para el aprendizaje y la participación de todas y cada uno de los estudiantes son el resultado de la interacción entre éstos y el contexto educativo.

A continuación se presentan algunos de los comentarios espontáneos dados por los participantes durante la elaboración de las clasificaciones las cuales están en concordancia con las clasificaciones realizadas:

1. "Nuevo paradigma que la sociedad tiene que enfrentar para darle calidad de vida integral a todos, más allá de la educación, la Inclusión tiene que ver con todas las organizaciones de la sociedad."
2. "Educación para todos sin importar las condiciones en las que esté inmersa la persona."
3. "Todas las personas tienen derecho a la educación sin importar su situación o condición."
4. "Transformación de las instituciones educativas"
5. "Disminución de la exclusión, mejores aprendizaje y participación de los estudiantes."

Como puede verse, los participantes del pilotaje tienen claridades frente al propósito de la educación inclusiva y determinan cuáles son los componentes que a nivel epistemológico le subyacen a esta.

En cuanto al componente teórico-didáctico se identifica que las siguientes afirmaciones quedan ubicadas en esta región:

1. Las actitudes positivas de los docentes y de las comunidades educativas en general son muy importantes para lograr una educación inclusiva.
2. Para una educación inclusiva, los docentes necesitan métodos y materiales adecuados, tiempo disponible para formarse, destrezas adquiridas y experiencia.
3. En la educación inclusiva el currículo debe ser abierto, dinámico y flexible en función de las necesidades y oportunidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes.
4. En la educación inclusiva la enseñanza considera diversos puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes, conocimientos y saberes previos de los estudiantes.
5. En la educación inclusiva las situaciones de aprendizaje son oportunidades de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos.
6. El aprendizaje inclusivo admite la presencia de distintos estilos, ritmos, competencias curriculares y contextos de aprendizaje dentro de una misma aula escolar.
7. La educación inclusiva involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que deben favorecer a todos los estudiantes.

8. La participación inclusiva es la posibilidad de que todos los estudiantes tengan las oportunidades de hacer parte de experiencias educativas enriquecedoras.
9. La participación inclusiva significa la posibilidad de que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de expresarse, compartir y convivir con los demás desde la diferencia de cada cual.
10. Las prácticas pedagógicas inclusivas están caracterizadas por nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a la diversidad de características y necesidades que presentan los estudiantes.
11. La educación inclusiva compromete una respuesta educativa que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades.
12. La educación inclusiva supone la flexibilización de las prácticas de evaluación, regulando el uso de evaluaciones diferenciadas.

La clasificación antes mencionada se nutre en su análisis por los comentarios realizados por los participantes durante su elaboración, los cuales se muestran a continuación:

1. “Comprensión de estrategias para tener una lectura más compleja del contexto y así identificar las barreras para el aprendizaje y la participación. La formación en E.I. tiene que ver con la forma de llevar el texto al contexto.”
2. “Crear espacios en donde haya una mejor educación para todos en los que primen la diversidad, la flexibilidad curricular, la heterogeneidad.”
3. “Ideas pertinentes para un cambio de estrategias en educación, para docentes, empresarios, estudiantes.”
4. “Bases teóricas y didácticas para el docente.”

5. “Teoría y práctica para como docente prepararse para atender la diversidad de estudiantes.”

Como se puede observar los participantes identifican los componentes teóricos y didácticos necesarios para poder hacer de la educación inclusiva un proceso educativo posible.

En las respuestas se muestra que los participantes consideran que la formación en educación inclusiva debe tener un énfasis mayor hacia las estrategias didácticas y la práctica. Se ve entonces que hay una mayor preponderancia hacia las prácticas, considerando que el docente en formación debe estar inmerso en prácticas inclusivas para lograr la articulación de los diferentes elementos de la educación inclusiva.

Clasificación dirigida

Con el fin de explorar la importancia que los participantes del pilotaje le dan a cada una de las afirmaciones, se les solicitó que graduaran estas en nivel de importancia. La información recolectada a partir de la clasificación dirigida, queda expresada en la Ilustración 2.

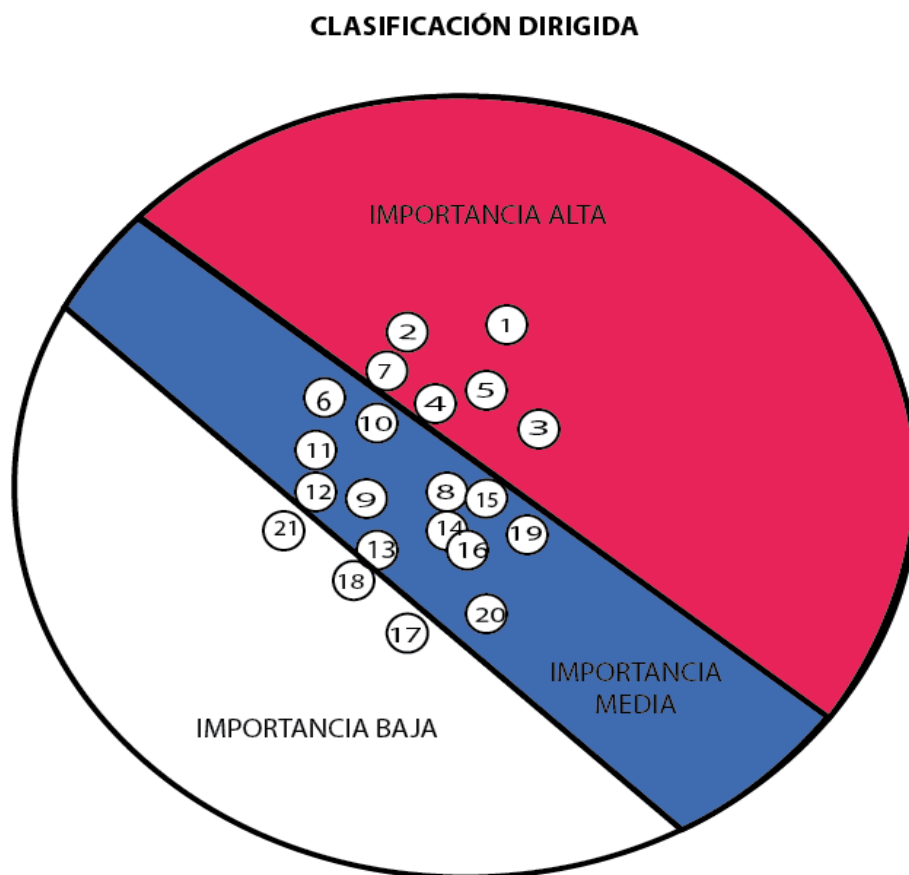


Ilustración 2. Clasificación dirigida. Fuente: Elaboración propia.

En esta ilustración se observa las regiones trazadas por el investigador a partir de los agrupamientos que se generaron de acuerdo

al nivel de importancia que le dan los sujetos a cada una de las afirmaciones en relación a la educación inclusiva.

En la parte superior de la gráfica se encuentran las afirmaciones de mayor importancia, en la parte central las afirmaciones de mediana importancia y en la parte baja aquellas que ocupan el último lugar en la clasificación.

En la primera región donde se ubican las afirmaciones de mayor importancia se encuentran los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 7. Todas estas afirmaciones estaban ubicadas en el componente epistemológico. De estos ítems se puede identificar el 1 como el más importante.

En la segunda región se ubican las afirmaciones de mediana importancia encontrando aquí los ítems 6, 8 y 9, pertenecientes al componente epistemológico y los ítems 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19 y 20 pertenecientes al componente teórico didáctico.

En la última región se ubican las afirmaciones de menor importancia encontrando únicamente los ítems 17, 18, 21 los cuales pertenecen al componente teórico didáctico.

La organización de las afirmaciones en las regiones de importancia puede significar que los participantes consideran más importantes los componentes epistemológicos viéndolos como la base de la educación inclusiva. La distribución de las afirmaciones en la región media muestra que aunque se debe tomar como base los componentes epistemológicos, es también importante, para la realización de una educación inclusiva, contar con los fundamentos teóricos y didácticos.

Conclusiones

Se evidencia que existe concordancia entre los sistemas conceptuales de los participantes con el planteamiento y los dos componentes (epistemológico y teórico didáctico) elaborados previamente por el investigador, lo cual muestra que los estudiantes participantes identifican estos componentes de forma clara y diferenciada.

Los participantes consideran más importantes los componentes epistemológicos, viéndolos como la base de la educación inclusiva, seguidos de los fundamentos teóricos y didácticos.

De los hallazgos encontrados se concluye en relación a la formación de los futuros docentes que es importante generar un balance curricular de forma tal que los estudiantes comprendan las bases epistemológicas de la educación inclusiva para después brindarles las herramientas teóricas y didácticas para su aplicación las cuales se deben ver materializadas en los procesos de práctica educativa mediante estrategias de intervención y acción.

Seminarios y Asesorías.

Cada una de las sesiones de los seminarios se desarrollaron con los estudiantes del pilotaje a través de: lecturas previas que abordaban los diferentes componentes epistemológicos y teóricos-didácticos, de la educación inclusiva.

Una vez argumentada la teoría se generaba el debate en torno a esta para determinar cómo dichos componentes podían ser llevados a la práctica; como resultado de los continuos e intensivos debates surgen las propuestas operativas y metodológicas guiadas por diferentes herramientas

construidas por el equipo para concretar las prácticas pedagógicas inclusivas.

Las asesorías individuales y grupales giraron alrededor de la identificación y caracterización de logros y dificultades en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas. Este proceso exigió la reflexión y articulación teórico-práctica de los distintos componentes analizados en la cualificación de dichas prácticas, como también el mejoramiento de las propuestas operativas y metodológicas mencionadas.

Los distintos tipos de encuentros fueron el espacio para la identificación de las actitudes cognitivas, conductuales y emocionales de los estudiantes en formación frente a: los estudiantes en situación de vulnerabilidad, el rol del educador inclusivo, las prácticas, políticas y culturas como dimensiones fundamentales de una educación e institución educativa inclusivas.

Los momentos y procesos abordados, posibilitaron a su vez la identificación de las fortalezas y carencias con relación a los componentes epistemológicos y teóricos-didácticos que debe tener la formación de docentes de la UPN en el marco de la educación inclusiva.

Acciones Pedagógicas.

Observación.

Inicialmente los estudiantes a través de una **GUIA DE CARACTERIZACIÓN** del Aprendizaje y la Participación de los Estudiantes en situación de vulnerabilidad, indagaron a través de observación pasiva y activa dentro y fuera del aula de clase sobre esos procesos, identificando las barreras que para cada uno de ellos tiene el estudiante.

Dichas barreras fueron transformadas en términos de oportunidades de aprendizaje y participación inclusivos para cada proceso. Ver anexo H.

Planeación.

La planeación de las sesiones de práctica semanales fue realizada por los estudiantes de la siguiente forma Planeación y Diario Pedagógico: Anexo I.

1. Las áreas curriculares o dimensiones del desarrollo (según sea el caso de acuerdo al grado correspondiente) y temáticas abordadas, fueron asignadas por los docentes titulares de los grupos.
2. Plantearon objetivos específicos según el área (o dimensión) y temática a trabajar.
3. Teniendo como base un objetivo general de aprendizaje inclusivo y un objetivo general de participación inclusiva para todos los niños(as), plantearon objetivos específicos de aprendizaje y participación inclusivos de acuerdo a los procesos hallados con barreras a través de la *Guía de Caracterización de los estudiantes en situación de vulnerabilidad* (anexo H).
4. Articularon oportunidades para los procesos de aprendizaje y participación inclusivos (acorde a las temáticas curriculares), por medio de acciones pedagógicas, estrategias metodológicas y didácticas, recursos y tiempos específicos.
5. Cada planeación fue revisada por la docente asesora con anterioridad y ajustada de acuerdo a observaciones dadas que estuvieron dirigidas fundamentalmente a: la articulación de contenidos curriculares y acciones pedagógicas; la articulación de las acciones pedagógicas con las estrategias metodológicas y didácticas como oportunidades de disminuir o abolir las barreras para el aprendizaje y la participación inclusivas. La planeación fue

entregada a los docentes titulares de los seis grupos en los que se trabajó (preescolar, primero, segundo, tercero y quinto).

Análisis.

Una vez desarrollada la planeación, en el mismo diario (anexo D), los estudiantes realizaron un análisis pedagógico de las áreas curriculares o dimensiones trabajadas (ambiente educativo, donde se involucren los logros, las dificultades, las barreras y las oportunidades evidenciadas en el contexto de aula de clase y de la IE), del aprendizaje inclusivo y de la participación inclusiva. Además, como resultado de este análisis, generaron propuestas de oportunidades de aprendizaje y participación inclusivos para posteriores sesiones.

Cada análisis fue revisado por la asesora y ajustado de acuerdo a observaciones dadas que estuvieron dirigidas fundamentalmente a la profundidad de las interpretaciones y relaciones entre los contenidos curriculares y las oportunidades desarrolladas para disminuir o abolir las barreras de los procesos de aprendizaje y participación inclusivos.

Evaluación.

1. En las últimas dos semanas de práctica, los estudiantes en formación desarrollaron la evaluación de los procesos de aprendizaje y participación inclusivos de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.
2. Teniendo como referencia: la *guía inicial de caracterización* y los *diarios pedagógicos* de cada sesión, es decir: los procesos de aprendizaje y participación inclusivos abordados; las barreras para el aprendizaje y la participación inclusivos; las oportunidades y estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que desarrollaron en las

acciones pedagógicas para disminuir o abolir las barreras para cada proceso de aprendizaje y participación inclusivos. Y teniendo como referencia los análisis pedagógicos de cada sesión (logros, dificultades, oportunidades), se valoró cada proceso de aprendizaje y participación inclusivos.

3. Para finalizar se describe la forma en que se está dando al final de su práctica, es decir, en qué condiciones queda el proceso.
4. Igualmente cada estudiante elaboró un Informe Final del Grupo Escolar.(Ver anexo J).
5. Cada estudiante fue evaluado por la docente titular del grupo. Ver instrumento en Anexo K.
6. Cada estudiante se autoevaluó y fue evaluado por la docente asesora. (Ver instrumento anexo L).

Análisis.

Análisis de las “Guías De Caracterización De Los Procesos De Aprendizaje Y Participación Inclusivos De Los Estudiantes En Situación De Vulnerabilidad”-

La guía de evaluación de los procesos de aprendizaje y participación inclusivos de los estudiantes en situación de vulnerabilidad consistía en una guía de valoración por cada uno de los estudiantes del grado en el cual trabajaron los docentes en formación de la licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, la Licenciatura en Preescolar y Licenciatura en Pedagogía y Psicología de la Universidad Pedagógica Nacional en el espacio académico de Praxis II en el año 2009. Esta misma, se desarrollaba en forma de matriz, la cual, tenía las siguientes características:

1. *Procesos de aprendizaje inclusivos abordados en la acción pedagógica:* este espacio se desarrolló teniendo como referencia la guía inicial de observación y los diarios pedagógicos de cada sesión, enumerando los procesos de aprendizaje inclusivo y los de participación inclusiva que abordaron, tal como están redactados originalmente en la guía. Ejemplo: El estudiante tiene una actitud positiva hacia su propio aprendizaje. El estudiante participa desempeñando roles y responsabilidades diversas.
2. *Barreras para el aprendizaje inclusivo y para la participación inclusiva:* en este espacio se enumeraron las barreras para el aprendizaje inclusivo y para la participación inclusiva -tal como están en la guía inicial de caracterización-, al frente de cada proceso abordado.
3. *Oportunidades y estrategias desarrolladas para disminuir y abolir las barreras para un aprendizaje inclusivo y para una participación inclusiva:* en este espacio teniendo como referencia los diarios pedagógicos y análisis de cada sesión, se describieron en forma precisa y concreta las oportunidades y estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que desarrollaron en las acciones pedagógicas para disminuir o abolir las barreras para cada proceso de aprendizaje y de participación inclusivos.
4. *Descripción y valoración final de los proceso de aprendizaje inclusivo:* este espacio se desarrolló teniendo como referencia los análisis pedagógicos de cada sesión (logros, dificultades, oportunidades) valorando cada proceso de aprendizaje inclusivo y de participación inclusiva, describiendo la forma en que se está dando al final de su práctica, es decir, en qué condiciones queda el proceso.

Realizando un análisis de los resultados obtenidos de las guías de caracterización de los procesos de aprendizaje y participación inclusivos

de los estudiantes en situación de vulnerabilidad se puede decir lo siguiente:

En los grados de preescolar, transición, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto se evidencia que los procesos de aprendizaje inclusivo que más se desarrollaron en la acción pedagógica fueron: el estudiante tiene una actitud positiva hacia su propio aprendizaje, el estudiante cuenta con diferentes recursos para las actividades desarrolladas en el aula de clase, el estudiante identifica sus aprendizajes, el estudiante identifica sus dificultades en y para el aprendizaje, el estudiante tiene la oportunidad de tomar decisiones sobre lo que quiere y le gusta aprender, y el estudiante participa en la planeación y evaluación de su aprendizaje; estos, según los docentes en formación, fueron fundamentales para que los estudiantes en situación de vulnerabilidad se sintieran con mayor disponibilidad para la ejecución de las planeaciones propuestas, para que se cuestionaran sobre lo que querían aprender y llegar a conclusiones autónomas frente a su aprendizaje, sintiéndose más seguros y apoyados por sus compañeros ya que esto es esencial en todo este proceso para que hubiera una mejor educación, implementando estrategias de reflexión crítica que permitieron crear habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, mejorando la convivencia y desenvolvimiento de los niños en la institución.

En cuanto a la relación de la condición de vulnerabilidad, las dimensiones del desarrollo humano, los procesos de aprendizaje y participación inclusivos que se desarrollaron y el grado de asertividad en las oportunidades y estrategias que se construyeron para disminuir las barreras en correlación con el estado en que quedan los procesos, los docentes en formación exponen:

1. Los procesos inclusivos que se trabajaron en el aula de clase fueron fundamentales para los estudiantes en situación de

vulnerabilidad, puesto que fue a través de estos, que algunos de ellos se sintieran amados, seguros y apoyados por sus demás compañeros, afianzando así los procesos de identidad propios, en cuanto al manejo de las competencias ciudadanas, fortaleciendo el intercambio de convivencia y paz, identidad, pluralidad y democracia participativa-, e incluyen la importancia de que las acciones pedagógicas siempre se estuvieran valorando con el fin de evaluar la ejecución de los procesos de participación y aprendizaje.

2. Las acciones pedagógicas desde un marco inclusivo siempre se desarrollaron desde una perspectiva interdisciplinaria, mediante una metodología en donde se planificaban los procesos y en donde fue primordial las destrezas sociales, la autoestima, los principios morales y la diversidad, fortaleciendo así a los estudiantes a un aprendizaje más efectivo, activo, cooperativo, significativo y productivo que facilite la adquisición de conocimientos básicos, valores morales y éticos, habilidades y competencias en diferentes niveles; además de lo anterior, permitiendo a los estudiantes lograr un aprendizaje permanente, aprovechamiento pleno de las oportunidades escolares y la inclusión social y educativa.
3. Poco a poco, al trabajar dentro del aula los procesos de participación y aprendizaje, que en realidad eran inclusivos, porque no invisibilizaban las diferencias, los ritmos de aprendizaje y las diferentes realidades, permitió que los niños poco a poco se sintieran pertenecientes a un grupo en donde podían trabajar con respeto y en donde contaban con el apoyo incondicional de las maestras en formación.
4. Las dificultades siempre estuvieron presentes, especialmente cuando se refería al tener responsabilidad sobre sus propias cosas y las de los demás, debido que casi nunca se les había

trabajado desde los hábitos de orden ni el respeto por el otro; además, la responsabilidad se tuvo que trabajar desde la aceptación de los daños y la responsabilidad de restituirlos.

5. La familia y la comunidad son fundamentales para llevar a cabo procesos de aprendizaje inclusivo, puesto que, en las barreras se encontró con la poca disposición y baja participación de estos dos contextos en las acciones de formación de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.
6. La comunicación es un aspecto fundamental para llevar a cabo procesos de aprendizaje inclusivo, puesto que este de cierto modo ha llevado al reconocimiento propio de las capacidades y oportunidades para la formación integral de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.
7. Se debe destacar el papel decisivo del maestro en las aulas inclusivas, debido a que es él quien acompaña los procesos de aprendizaje de los niños, orientar a sus compañeros y pares del estudiante hacia la importancia de las buenas relaciones y la aceptación, permitiendo el compartir e intercambio de saberes, emociones y experiencias con su entorno social.

Análisis de los “Diarios Pedagógicos de las Prácticas Pedagógicas Inclusivas”.

Siendo los diarios de campo parte fundamental para la recolección de información del pilotaje a continuación se hace una breve descripción de su funcionalidad.

El diario es una herramienta esencial en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, pues permite mantener una organización de registro cronológico secuenciado y sistemático. En este se explicitan los

elementos más relevantes de la jornada así como las posibles variables a investigar.

De tal cuenta el diario reconstruye la realidad de aula siendo una guía primordial en la toma de decisiones referidas al mejoramiento escolar, es por esto que para este pilotaje contar con esta herramienta como ruta metodológica se constituye en un factor de vital importancia, siendo preponderante su revisión continua por parte de la asesora para retroalimentar a las estudiantes en sus prácticas pedagógicas.

Los diarios pedagógicos de las prácticas pedagógicas inclusivas consisten, según Porlán, R. y Martín, J. (2004):

Los cuadernos de registro o diarios de campo son elementos importantes para considerar en la Investigación en el aula, son herramientas que el maestro elabora para sistematizar sus experiencias. El ejercicio que en el diario se realiza requiere rigurosidad por parte del maestro, para que cumpla con los intereses que se trazan al efectuarlo, a partir del dicho popular que expresa *“lo que no está escrito no existe”*.

Hacer diarios permite concebir procesos y etapas en el tiempo, por eso los registros en el diario deben hacerse organizados y coherentes, a través de fases sucesivas y de secuencias. Si se trata de hacer observaciones y consideraciones, se busca que las anotaciones tengan algo que ver y algo que decir en relación con el contexto universal de la investigación y con el conocimiento, al tener presente que la información tiene un carácter cambiante y está en transformación permanente.

La estructura de los diarios pedagógicos empleados en la “Propuesta de Prácticas Pedagógicas Inclusivas para Docentes en Formación Inicial”, debían contener los siguientes objetivos generales:

Acerca del Aprendizaje Inclusivo: Los estudiantes en situación de vulnerabilidad, debían tener las oportunidades de aprender en el contexto

del currículo común de su institución educativa, de acuerdo a sus capacidades, motivaciones e intereses.

Acerca de la Participación Inclusiva: Los estudiantes en situación de vulnerabilidad, tendrán las oportunidades de hacer parte de experiencias educativas enriquecedoras para todos, dando desde la riqueza de su singularidad y recibiendo apoyo, comprensión y estimación.

En los objetivos específicos se debía tener en cuenta aspectos como: intereses, capacidades, motivaciones, relaciones de pertenencia, valoración en su grupo escolar, apoyo, comprensión, autoestima, autodeterminación, integración, afectos, emociones, relaciones en la vida escolar, y herramientas para la valoración de la diversidad, todos lo anterior desde un marco inclusivo

Posteriormente, los docentes en formación mostraban a través de una matriz el contenido de la planeación (oportunidades para un aprendizaje inclusivo, descripción de acciones pedagógicas, recursos, tiempo y responsables); y luego de su implementación, ellos mismos debían realizar un análisis pedagógico teniendo en cuenta el ambiente educativo, donde se involucren los logros, las dificultades, las barreras y las oportunidades evidenciadas en el contexto de aula de clase y de la institución educativa.

Realizando un análisis de los resultados obtenidos de los **Diarios Pedagógicos de las Prácticas Pedagógicas Inclusivas** desarrollados, se evidencia lo siguiente:

Los resultados de los objetivos propuestos en las áreas curriculares a través de las Prácticas Pedagógicas Inclusivas, evidencian que los estudiantes en situación de vulnerabilidad se incluyeron más en el aula de clase, participaron activamente en todas las acciones propuestas, opinaron acerca de las temáticas en clase, se estableció un trabajo

colaborativo con los pares, los niños y niñas fueron protagonistas de su propio aprendizaje, se cambió en varios espacios académicos el modelo tradicional por el modelo constructivista, como lo exponen dos docentes en formación, Martínez, E. & Jurado, C. (2009; p.8).

En este punto es importante detenerse, para comentar una experiencia muy significativa que surgió dentro del aula de clase aquel día, pues, estando en la actividad algún niño le propuso a la maestra en formación, permitir que todos los niños pudieran investigar en sus hogares, en ese momento la mayoría estuvo de acuerdo con la propuestas, y decidieron dejar de tarea buscar información sobre las preguntas, debido a eso se repartió el trabajo, en donde cada niño escogía una o dos preguntas que más le interesaran para ir archivando información sobre ellas, y posteriormente socializarlas en una próxima sesión con la maestra... donde les era permitido estar en un ambiente de confianza para dar a conocer lo que sabían sin miedo a ser burlados o rechazados, porque en alguna medida por las dinámicas que se han venido incorporando dentro de las clases, ellos han comprendido que es importante para el desarrollo de la misma compartir conocimientos.

Por lo tanto es necesario seguir oponiéndose a comportamientos opresores o que puedan lastimar la afectividad y subjetividad del niño, ayudándolo a que sigan siendo protagonista en su propio aprendizaje, valorando y respetando sus propias aportaciones.

En esta medida, se pudo evidenciar que los niños estaban muy emocionados por participar en la clase compartiendo con los otros lo que sabían, pero también aquello que les interrogaba, y esto era un indicación de una disposición por el aprendizaje, sin ser este impositivo, sino como un interés por saber y conocer, pero también como una disposición como sujeto autónomo que valora lo que sabe.

Desde luego, en los resultados de las áreas curriculares hay estudiantes que por diversos problemas sociales, afectivos y emocionales, se les ha dificultado desarrollar verdaderas prácticas inclusivas, puesto que, para que sea una realidad la inclusión educativa debe haber consonancia con el apoyo constante de los ambientes y contextos sociales en que se desarrollan y desenvuelven permanentemente (ambientes intervencionales para el aprendizaje).

Acerca de los resultados obtenidos en el aprendizaje inclusivo, es necesario buscar estrategias en donde los niños en situación de vulnerabilidad sean sujetos activos dentro del aula, otorgándole responsabilidades dentro de la misma, con la intención de no descuidar la presencia de ellos en las actividades; es por lo anterior, que en las actividades se logró cambiar el trabajo individual por un trabajo colaborativo, como lo expresa dos docentes en formación, Martínez, E & Jurado, C (2009; p.11).

Una escena muy llamativa que atrajo la atención de las maestras en formación, fue la actitud de un grupo de compañeros que estaban trabajando, porque al inicio todos se querían dividir los materiales y se peleaban por ellos, pero cuando las maestras en formación les comentaba que era necesario trabajar en grupo ellos se dispusieron por colaborar, y fueron uno de los grupos que finalmente obtuvo un producto exitoso.

Y en los resultados obtenidos en la participación inclusiva se generaron líderes positivos en cada grupo de estudiantes, demostrando responsabilidad con las propias acciones y con los efectos de las mismas sobre los demás y se fortalecieron niveles de comunicación; los estudiantes expresaron seguridad de dar a conocer lo que sabían, pero también para preguntar sobre aquello que les llenaba su curiosidad, se evidenció una actitud totalmente positiva por parte de los estudiantes

por participar en las diversas actividades y en algunas prácticas inclusivas se utilizó como herramienta pedagógica, la creación de un “espacio para dialogar con los niños”, para conocer sus intereses, experiencias y emociones, para luego, partir de ello en la construcción de acciones pedagógicas y metodologías didácticas más eficaces y significativas.

Asimismo, la participación inclusiva se puede evidenciar de diversas formas, en diferentes contextos y situaciones fuera del aula, como en el patio de la institución, el parque, la biblioteca o en los propios hogares y comunidades, reconociendo que la información brindada por sus compañeros, familiares o amigos era de gran ayuda para su proceso de formación, generando en los estudiantes la exploración, la observación e interpretación de la información e ideas; promoviendo así, que los estudiantes manifestaran su pensamiento crítico frente a la nueva información, experiencias e ideas; así como lo refiere dos docentes en formación, Aguilera, C & Monroy, K. (2009; p.7).

Respetando así las opiniones de otros y generando que los otros compañeros respetaran las suyas, al estar la actividad regida por turnos de participación se fomenta en los estudiantes el respeto a la palabra, la idea, las opiniones y las formas de actuar de los demás en la actividad en cuanto a los roles asignados los alumnos respondieron de manera positiva ya que reconocían que al estar apoyado por alguien podrían reforzar sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Las barreras permanentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres, es el poco tiempo para el desarrollo de las acciones pedagógicas y la poca articulación con otros espacios académicos y demás contextos de formación como la familia y la comunidad educativa; además, las pocas acciones desde el sistema educativo para abordar problemas sociales

altamente relevantes y conductas poco sociales como la agresión, irrespeto y toma de turnos; puesto que, de lo anterior deriva la participación activa o nula de todo el grupo en general y específicamente de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Conclusiones finales de las barreras encontradas para el aprendizaje y la participación y las estrategias para su disminución.

Los docentes en formación inicial, luego de haber realizado el proceso de prácticas pedagógicas inclusivas en la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres, realizaron varias observaciones a modo de conclusiones acerca de las barreras encontradas para el aprendizaje y la participación inclusivas y además, las estrategias llevadas a cabo por los mismos para disminuir estas barreras. (Ver anexo M)

Puntos clave de la Matriz Barreras para el Aprendizaje y Participación/ Estrategias para disminuir las Barreras de Aprendizaje y Participación.

A partir de la información recolectada por los docentes en formación acerca de las barreras para el aprendizaje y la participación, las estrategias que desarrollaron para disminuirlas y las transformaciones evidenciadas a partir de sus prácticas pedagógicas en la I.E.D San Martín de Porres, se puede concluir:

Las estrategias educativas se basan aún en una enseñanza tradicional que impide que el individuo se asuma desde su condición de persona; exigiéndole que sea de determinada manera. De esta forma la educación evidenciada en este contexto se enfoca en mostrar que el

mundo es así omitiendo el futuro, que sería la parte donde el estudiante podría actuar pensándose a sí mismo, proyectándose activamente en la transformación positiva de su sociedad.

De ahí, seguramente se desprende otra barrera y es el desinterés de los estudiantes para el aprendizaje, lo que necesita atención urgente, puesto que este factor es causante de una formación, no positiva, en los dispositivos básicos de aprendizaje; lo que será una limitante posiblemente para acceder posteriormente a estudios superiores. Y, de esta manera los estudiantes no reconocen que tienen vacíos conceptuales, y mucho menos tienen la iniciativa de ir más allá de los contenidos proporcionados en la escuela.

Las barreras para el aprendizaje que más se evidenciaron fueron de tipo social, dando preeminencia a dinámicas familiares con prácticas, creencias y pautas poco organizadas en torno a un desarrollo integral para el aprendizaje de los estudiantes de la institución y la poca importancia que el sistema educativo da al componente de comunidad (incluyendo la cultura), y las de tipo actitudinal, metodológico y práctico que emergen en aquel sistema; de igual manera son notorias las concepciones poco valorativas y respetuosas por la diversidad y la poca o nula importancia que le dan los docentes regulares a la pluralidad del aprendizaje.

Las barreras para la participación que más se evidenciaron fueron de tipo estructural y actitudinal, puesto que los docentes en formación expresan que una de las más grandes barreras para la creación de procesos de participación es que “No existen reales espacios de concertación, discusión y proposición para los estudiantes y docentes regulares en los que se promuevan desde una postura crítica, argumentativa, propositiva, interpretativa” De allí, que los estudiantes se

nieguen a tener espacios de diálogo, si precisamente la escuela no ha enseñado el valor y la importancia de éste.

Es claro que el ambiente familiar influye notablemente en el proceso educativo de los niños, por lo que desde este aspecto se pueden inferir graves problemas al momento de socializar y en el momento de hacer parte de un proceso educativo.

Por otro lado, algunos de los profesores etiquetan a sus estudiantes, lo que impide que ellos se dispongan a aprender y a participar activamente de sus planeaciones.

Cabe destacar, que el desarrollo de actividades no manifiesta tener en cuenta las necesidades, ni los intereses de los estudiantes, ni mucho menos valida las capacidades de los mismos; es decir, hay una muestra de intereses en reconocer lo que los estudiantes saben, para que emane de allí el proceso educativo.

Por otro lado, los estudiantes reciben mucha información teórica en los respectivos niveles; sin embargo, ésta no se empata con la práctica, lo que significa que el aprendizaje no es significativo para ellos; y esto promueve de alguna manera el que tengan inseguridad en lo poco o en lo mucho que saben, puesto que no logran relacionar lo teórico con nada

De igual manera es altamente preocupante los graves problemas de lectoescritura detectados en todos los niveles, lo que genera una alarma por ser este un medio de comunicación transmisor de toda una información histórica que ubica al ser humano en su realidad inmediata.

En general, al recopilar la información sobre el ambiente educativo de la escuela se puede inferir fácilmente que este es un ambiente que necesita muchas transformaciones para que pueda contribuir

significativamente en el aprendizaje y en la participación de los estudiantes.

Por otro lado, un factor concomitante en la escuela es el hecho de no aceptar a las personas por determinadas características físicas, lo que se ha expandido alarmantemente en la mayoría de estudiantes. Identificando de esta manera dificultades en la resolución de problemas, y más aún en la resolución asertiva de los problemas, puesto que la manera más común de resolverlos es a partir de la agresión verbal y en algunos casos física.

A continuación se contemplarán las estrategias propuestas por los estudiantes en formación, formuladas a partir de las necesidades e intereses detectados en los estudiantes y en la comunidad educativa en general.

En cuanto a la disminución de barreras para el aprendizaje se propone:

- Generar espacios de aprendizaje cooperativo donde cada estudiante cumpla un rol activo; fortaleciendo de manera significativa su zona de desarrollo próximo.
- La diversidad en una institución educativa da la posibilidad para conocer culturas desde la experiencia misma de cada persona, haciendo del aprendizaje un proceso más real que emerge de la experiencia dando un sentido más crítico a aquellos receptores del mismo.
- Indiscutiblemente, la práctica y la teoría deben tener un sentido para el conocimiento dado que esto posibilita reconocer un pasado histórico concatenándolo con la historia que está siendo construida en este momento.
- El ambiente educativo es una premisa en el proceso educativo de cada estudiante, en la actitud de los docentes, directivas, personal

de servicios generales; dado que éste se construye pensando en las necesidades y en los intereses de cada estudiante, y, por tal, estos actores deben sentirse a gusto al estar allí; favoreciendo de esta manera su aprendizaje y su participación.

- Las estrategias, metodologías y herramientas pedagógicas deben estar dirigidas hacia la defensa de la postura en la que el estudiante es el centro de la educación, y por esto debe ser él el precursor de la construcción de sus conocimientos.
- La educación que se imparta en cualquier escenario educativo, independientemente de su currículo, debe apostarle al desarrollo integral de las dimensiones de todos los estudiantes.
- La socialización de trabajos realizados individualmente son una oportunidad para que los estudiantes valoren lo que saben y lo que hacen, así, como que sus compañeros respeten la intervención de los otros.
- En un salón de clases se evidencia una heterogeneidad que por sí misma hace que cada persona tenga unas características particulares, donde una de ellas es el ritmo de aprendizaje que posee cada estudiante, por lo que se debe abordar lo que sucede en este individuo y replantear las estrategias que el docente regular está planeando.
- Fomentar la lectura en la Institución Educativa en general, dado que existen muchos vacíos conceptuales a causa de su abstención, así, como escrituralmente hay muchos errores a nivel sintáctico, pragmático, semántico.
- Las estrategias pedagógicas no tradicionales que se utilicen deben generar en los estudiantes esa convicción de querer saber más y no conformarse únicamente con lo que le ofrecen en la escuela.
- El arte en todas las personas es una oportunidad para poder expresar lo que se siente, se dice y se piensa de una manera diferente a la verbal, por tal, se podría utilizar más esta

herramienta, para canalizar de una manera más adecuada y libre las emociones de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior las estrategias desarrolladas por los estudiantes en formación para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación se transversalizan a partir de procesos de formación desde el aprendizaje cooperativo, significativo, motivante y desde la contrastación teórica-práctica, ya que desde esto se pueda mejorar la actitud hacia prácticas pedagógicas inclusivas efectivas, desarrollando las diferentes dimensiones (dominios) de cada estudiante, tener como base ritmos y estilos de aprendizaje.

A continuación se expondrán las estrategias propuestas por los docentes en formación para disminuir las barreras en la participación:

- Emplear estrategias de manejo de grupo, diferentes a la instigación física o al grito.
- Construir ambientes en donde la experiencia sea parte primordial en el proceso de aprendizaje, y no solo la teoría.
- Realizar actividades donde los estudiantes puedan tener un juego de roles para crear una conciencia de sí mismos y del otro.
- Es fundamental trabajar en todos los estudiantes hábitos y rutinas, ya que se ha evidenciado poca responsabilidad en varios aspectos, entre otras.
- Trabajar al interior de cada nivel los dispositivos básicos de aprendizaje para darle una mayor calidad a la estadía de los estudiantes en el aula de clase.
- Generar actividades para que los estudiantes aprendan a respetar las turnas en las actividades, en las conversaciones, en el juego, entre otras.
- La construcción de ambientes educativos favorece satisfactoriamente los procesos de aprendizaje y de participación de los estudiantes.

- Es conveniente que al interior de cada actividad los docentes presenten otras realidades diferentes a la de los estudiantes, para que ellos tengan la posibilidad de contar con otros marcos de referencia que les permita tener un panorama diferente al de sus vidas y al de las vidas que están cerca de ellos, que hablando escuetamente es un poco desalentador.
- Paralelo a la estrategia de aprendizaje cooperativo es oportuno usar en cada individuo la interdependencia entre todos, para que haya un reconocimiento del otro.

Seguidamente se abordarán los cambios que se lograron en este corto tiempo a partir de la intervención pedagógica realizada.

Uno de los ejes articuladores de la transformación que se logró evidenciar en este tiempo, fue la estrategia del aprendizaje cooperativo; el cual generó cambios significativos en los comportamientos y las actitudes de los estudiantes, ya que cada uno tenía un rol activo en su grupo de trabajo, así, como una función de responsabilidad individual dentro del mismo grupo; lo que hacía que cada uno se sintiera indispensable e importante en el mismo.

De igual manera, los conocimientos que se construían, se hacían en forma grupal con iguales, lo que llamaba la atención de cada integrante del grupo.

Cabe anotar que lo que se logró se alcanzó luego de un proceso constante, tolerante y respetuoso con los estudiantes.

Por ello, el trabajo entre iguales, permitió de alguna manera el reconocimiento del otro con sus cualidades y aspectos por mejorar, donde aprendieron algo sobre diversidad; respetando el pensar, el sentir y el actuar del otro. Y, aprendiendo a realizar preguntas de cualquier complejidad o singularidad, siempre y cuando fuesen

relacionadas con la temática abordada; de esta manera se aprovechaba para involucrar más a los estudiantes en las discusiones haciendo de una sola pregunta un aprendizaje significativo que se construía con el aporte de todos.

Paralelo a lo anterior, se realizaban actividades lúdicas y pedagógicas que llamaron la atención de los estudiantes y que fueran divertidas y no tradicionales para ellos.

Otro de los cambios generados en este tiempo se debió a la propuesta y práctica del juego en los primeros niveles, como una herramienta pedagógica que enseña de una manera lúdica y no tradicional. Así, como el respeto de turnos, la convivencia, la participación de todos, la conciencia de ganar y de perder en diferente ocasiones, entre otras.

Establecidos estos espacios, se dio un momento más abierto para que los estudiantes hablaran con sus docentes y establecieran un vínculo un poco más afectivo entre ellos, ya que finalmente todos necesitan en algunas ocasiones expresar lo que siente o piensan con alguna urgencia.

También, se usó con algunos de ellos los procesos de evaluación, de coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación después de las actividades realizadas, lo que generaba mayor concentración y participación en las actividades.

También se evidenció que los niños con discapacidad incrementaron su nivel de participación evidentemente y el grupo los integró de manera satisfactoria.

En conclusión, durante este corto tiempo se generaron transformaciones positivas que contribuyeron a un cambio significativo dentro del ambiente escolar.

Análisis de los “Grupos Focales Inicial y Final”.

Tal como se describe en la introducción, se realizaron como herramienta evaluativa dos grupos focales los cuales dan cuenta de las diferentes conceptualizaciones emitidas por cada uno de los grupos referenciados, lo que permite generar categorías emergentes de análisis.

Realizando una análisis del ***grupo focal inicial*** desarrollado con los 12 estudiantes participantes del pilotaje, de las licenciaturas en Educación con Énfasis en Educación Especial, Pedagogía y Psicología y Educación Infantil a quienes se les indagó acerca de algunos tópicos de discusión de las prácticas pedagógicas inclusivas, algunos de ellos en el grupo focal inicial, exponen que no conocen nada sobre el tema de educación inclusiva, otros la interpretan como –un ideal político-, unos la consideran como –la atención a niños con necesidades especiales y diferencias sensoriales, teniendo la claridad que estas se basan en las diferencias y no desde la discapacidad- y otros argumentos, exponiendo que: - es un ideal donde se le debe dar una capacitación a todos los docentes para atender a diferentes niños dentro de su salón de clases-, es decir, los docentes en formación inicial, ingresaron al proyecto con diversas ideas acerca de esta temática.

En la pregunta acerca de las prácticas pedagógicas inclusivas, los docentes en formación les fue complicado desarrollar la discusión, puesto que exponen el poco o nulo conocimiento acerca del tópico que se genera en esta; y en la pregunta No 3 acerca de la representación social de la vulnerabilidad, de la diversidad, de la diferencia, algunos

argumentaron que la distancia que existe entre la teoría y la práctica, ya que en esta experiencia “la vulnerabilidad”, no aludía únicamente a la discapacidad sino a otras personas como desplazados, grupos étnicos, además, explican que -desde el margen de la persona que padece graves situaciones en su vida, las cuales son dignas del pesar de los otros. En cuanto a diversidad, se puede hablar de diferentes grupos culturales, étnicos y políticos; también, la vulnerabilidad no se le asigna específicamente a una sola persona, sino que todos los seres humanos en cualquier momento de su vida pueden quedar en esta condición colocando en riesgo sus dimensiones afectiva, social, cognitiva, espiritual, entre otras; y finalmente, esta había asociado a actividades diferentes de la escuela, compete a todos los seres humanos y cumple la función integradora de los conceptos de diferencia, vulnerabilidad y diversidad; por lo tanto, permite ver al sujeto desde todas sus dimensiones sin discriminar alguna.

Realizando un paralelo, entre las respuestas del grupo focal inicial y **grupo focal final**²¹ (este fue con los mismos 12 estudiantes que participaron en el pilotaje), este último determinó efectivamente el objetivo principal de la “Propuesta de prácticas pedagógicas inclusivas para docentes en formación inicial”, al realizarles las mismas preguntas al finalizar sus prácticas inclusivas, como se puede evidenciar en proceso de discusión y puntos de vista desarrollados:

Acerca de la Educación Inclusiva:

Es un modelo que pretende involucrar a todas las personas dentro del aula de clase sin un apoyo específico; donde el docente titular esté capacitado para atender a todas las diferencias.

²¹A través del grupo focal inicial y el grupo focal se evaluó *el proceso del grupo* de estudiantes en torno a los componentes teóricos, prácticos, epistemológicos, actitudinales, metodológicos, entre otros, a través de las prácticas pedagógica inclusivas desarrolladas.

Además, inclusión no solo se puede referir al sistema educativo sino también al sistema social, y otros. Inclusión educativa parte de la condición de ser humano hasta llegar a la situación de vulnerabilidad de cada uno, donde se reconozcan sus sentimientos, sus emociones y sus pensamientos. De igual forma, la inclusión posibilita convertir las debilidades de la persona en oportunidades para su aprendizaje.

Todos somos iguales porque somos diferentes”. La inclusión educativa es un modelo totalizante aunque vale la pena aclarar que reconoce las capacidades de cada sujeto.

Acerca de las Prácticas Pedagógicas Inclusivas:

Prácticas inclusivas abarca dos conceptos específicos que son: participación y aprendizaje, son acciones pedagógicas que promueven procesos de participación pero que desembocan en procesos de aprendizaje significativo.

Prácticas pedagógicas inclusivas se enmarcan en el reconocimiento de las diferencias culturales, políticas y de género.

Las prácticas pedagógicas inclusivas requieren de una didáctica y de un currículo que dé cuenta de las necesidades reales de la sociedad colombiana. De igual forma, la inclusión debe atravesar el currículo con un modelo didáctico transversal.

Las prácticas pedagógicas inclusivas son las prácticas pedagógicas que legitiman la diversidad del aula de clase y valoran las particularidades de cada niño, de tal manera que se promueve un ambiente educativo que reconoce la diferencia como una oportunidad de trabajo.

Acerca de la representación social que tenía sobre vulnerabilidad y diversidad como barrera para las prácticas docentes:

Vulnerabilidad o diferencia siempre van a estar presente, bien sea en el maestro, en el estudiante o en la misma escuela; esto se refleja en los “faltantes” que son necesarios para construir educación.

Sí fue una barrera porque nunca habían abordado la vulnerabilidad desde el panorama social, donde se encontraron problemas a nivel alimenticio y a nivel de comportamiento.

Fue una necesidad conocer sobre esto, ya que en su carrera no aparece nada de esto. Además a lo largo de su estudio de pregrado siempre ha visto el desarrollo armónico e integral del niño, y, esta práctica la enfrentó a desarrollos disarmónicos, heterónomos y diversos del sujeto.

Acerca de los procesos de aprendizaje y participación inclusivos en las aulas regulares de todas las instituciones educativas:

Es importante que como docentes conozcan sobre inclusión ya que para abordar procesos de cualquier índole del ser humano, se debe primero que nada reconocer su historia socio cultural para articularla con las necesidades actuales.

Acerca de cómo se prepara un docente para abordar la realidad de cada persona en situación de vulnerabilidad:

Suprimiendo de su saber-hacer, el término de dificultades en la funcionalidad, ya que se parte desde las capacidades del niño, no desde su dificultad.

Acerca de la consideración de las prácticas pedagógicas inclusivas en los procesos de formación de los licenciados de la Universidad Pedagógica Nacional:

Sí es importante que existan personas especializadas en estos temas, puesto que ejercicios cortos de capacitación no es igual a una persona que lleve años trabajando en y para la inclusión.

Acerca de la consideración de que los licenciados de su carrera estén en la capacidad de asumir el proceso de la educación inclusiva:

En Educación Especial se habla siempre sobre inclusión pero realmente esto en la práctica no se evidencia, queda solo en la teoría, además, desde Educación Infantil y Psicología y Pedagogía no se aborda esta temática, por ende no se estaría preparado para atender a poblaciones en condición de vulnerabilidad.

Acerca de los aspectos y elementos teóricos, prácticos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, éticos, deontológicos (deberes) y axiológicos (valores) y actitudinales para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas:

Los estudiantes del pilotaje consideran que deben incluirse en su formación contenidos y prácticas tales como: Comportamiento y conducta del sujeto, psicopatología de las personas con capacidades diferentes, modelos pedagógicos, la génesis de las praxis, el sistema de enseñanza utilizado en la pedagogía de Paulo Freire, política educativa, concepción de la inclusión, respeto, coherencia tanto en la práctica como en la teoría, desarrollo psicoafectiva, análisis continuo de las prácticas pedagógicas, conocimiento de pedagogía crítica, responsabilidad, ampliar la visión de educación especial, aprendizaje cooperativo, importancia de la familia en la escuela, acercamiento más furtivo a la historia de la humanidad, abordar más conceptos que sean pertinentes con la realidad

educativa, sin depender de los ejes principales de la carrera profesional, interdisciplinariedad, e importancia de prácticas pedagógicas en contextos vulnerables.

Acerca de los cambios al desarrollarse la propuesta de prácticas pedagógicas inclusivas para docentes en formación inicial:

Aprendizaje conceptual, trabajar en equipo, exigencia de prácticas inclusivas, concepción de la inclusión, vivenciar procesos de mejoramiento en la práctica pedagógica, profesionalización, reconocimiento del rol y perfil del docente inclusivo, sensibilización, afrontamiento de prácticas inclusivas, exigencia, manejo de grupo, reflexión y crítica, concepción de la realidad colombiana, interdisciplinariedad, aprendizaje continuo, utilización de herramientas pedagógicas, compromiso por el cambio, responsabilidad, comunicación con los estudiantes, aprender a ser más humano, aprender a construir el conocimiento con otros, utilización de diversas e innovadoras estrategias y conocimiento de modelo docentes.

Análisis de las “Autoevaluaciones en el proceso del pilotaje Proyecto Prácticas Pedagógicas Inclusivas”.

Durante el proceso del pilotaje de la “Propuesta de prácticas pedagógicas para docentes en formación inicial”, se realizaron dos núcleos de autoevaluación (una terminando un semestre de praxis y otra finalizando todo el proceso), entendiendo esta, como *“forma de evaluar sus propias actuaciones, logros y aprendizajes. Mediante la autoevaluación los alumnos pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen. (Evaluación de los aprendizajes. 2007: 1-3);* la cual, consistía en valorar cada uno de los docentes en formación acerca de su proceso con relación a las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en la I.E.D.

San Martín de Porres, a través de siete campos y 43 ítems para realizar la valoración cualitativa.

Los campos eran: trabajo en el aula y/o comunidad, desempeño conceptual, proceso investigativo, trabajo en equipo, seminarios-asesorías, productos escritos y asistencia.

En la transición de los dos núcleos de autoevaluación se evidencia lo siguiente:

Acerca de los trabajos en aula: los docentes en formación expresan el aprendizaje en conocimientos básicos acerca de modelos y enfoques pedagógicos como base fundamental para el diseño e implementación de las planeaciones, expresando, lo imprescindible en el conocimiento e interpretación de estos en las prácticas inclusivas;

Acerca del abordaje pedagógico con la población en general y especialmente con la población vulnerable, los estudiantes refieren al trabajo con diversos estudiantes como un reto que deben asumir y esto estuvo en consonancia con los resultados de sus prácticas inclusivas.

En la preparación y pertinencia de acuerdo a los objetivos de aprendizaje y participación inclusiva, ellos expresan que las actividades planeadas, se implementaron de forma eficaz y de calidad, puesto que, cada una de ellas, fueron planificadas, respondiendo a los objetivos y a las características de la población, siendo vidente en el cambio de actitud, responsabilidad y cumplimiento de las actividades de los estudiantes.

En la preparación y pertinencia de acuerdo a los objetivos de las áreas y temáticas abordadas, los estudiantes argumentan a través de las prácticas inclusivas, se dinamizaban y resignificaban los contenidos de las áreas curriculares; puesto que, se tuvo en cuenta a los estudiantes como

sujetos participativos y activos, se realizó una indagación acerca de los temas curriculares a los diferentes docentes titulares para la creación de las mismas planeaciones y estas fueron pertinentes con los objetivos con los temas desarrollados.

Las metodologías de abordaje pedagógico de acuerdo a los procesos de aprendizaje y a las áreas curriculares y temáticas manejadas, se desarrollaron a partir de procesos de participación, inclusión, construcción del propio aprendizaje y autonomía para conocer, preguntar y argumentar, creando así, espacios de aprendizaje colaborativo, significativo y responsable.

Acerca de la evaluación de los procesos, se manejó permanentemente en cada una de las acciones pedagógicas y metodologías desarrolladas en los diferentes contextos, valorando las oportunidades para el aprendizaje y la participación, cambios de actitud y disposición para conocer, interpretar y comprender diferentes formas de conocimiento.

En las prácticas pedagógicas inclusivas se abordó parte de la condición de ser humano para el aprendizaje y la participación del estudiante, como base y aspecto transversal de todos los procesos educativos inclusivos y metodologías pedagógicas llevadas a cabo; además, la individualización de los procesos del niño nunca se invisibilizaron, desarrollando tareas de estimulación del aprendizaje y apoyos específicos en el aula de clase para el “aprendizaje y participación” de los estudiantes y en particular de los vulnerables, siempre dentro de sus espacios académicos comunes y cotidianos, desde luego, sin crear la necesidad de procesos de exclusión e integración.

Además, todas las situaciones de vulnerabilidad, las diferencias culturales, familiares, de género, de raza, religiosas, de capacidades, entre otras, fueron utilizadas como oportunidades para el aprendizaje y

aspectos valiosos para el reconocimiento y comprensión de situaciones, condiciones y características de la realidad colombiana y mundial, creando en toda el aula de clase conceptos claves como la diversidad, la pluralidad, la identidad y multiculturalidad; siendo recursivos desde el campo educativo, pedagógico, didáctico y construyendo capacidad de autogestión en la búsqueda de diversos recursos, espacio y escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Acerca del desempeño conceptual, los docentes en formación inicial conocieron las necesidades y capacidades en el aprendizaje que tiene un estudiante vulnerable, apropiaron desde la contrastación teórico-práctica, los conceptos claves para la creación de procesos inclusivos como “el aprendizaje y la participación”, se transformó a un vocabulario inclusivo e igualmente, cada uno de ellos construyeron conceptualmente acciones y experiencias propias del ser educador y las teorizaron en torno a un marco inclusivo.

Desde un proceso investigativo, los docentes en formación comprendieron las diversas situaciones de vulnerabilidad y las múltiples barreras de aprendizaje y participación de cada niño, desde diferentes perspectivas sociales e históricas, desarrollando procesos de observación, diálogo, concertación, indagación y creación de oportunidades y estrategias para disminuir aquellas barreras.

A través de las prácticas inclusivas se valoraron efectivamente los procesos de aprendizaje y participación, y las situaciones de vulnerabilidad de cada niño, a partir de las guías de caracterización y evaluación implementadas para el pilotaje, puesto que, estas dan la posibilidad de valorar todas las características, aspectos, experiencias, necesidades, capacidades y acciones del aula de clase y de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Además, los docentes en formación aportaron al “proyecto de prácticas inclusivas”, un trabajo en grupo consolidado, estrategias diseñadas desde un marco inclusivo, la experiencia que se fue formando día a día en la práctica inclusiva, construcciones grupales acerca de las barreras de aprendizaje y de participación, y estrategias para disminuirlas y articulación con el diario pedagógico, el cual brinda sistematización de experiencias, análisis pedagógico y praxis vividas en los procesos de prácticas inclusivas.

Al mismo tiempo, el grupo de docentes en formación trabajó en equipo, fueron responsables con su propia formación y la de los demás, se apropiaron eficientemente del proyecto, participaron activamente en la construcción del mismo, desarrollando productos escritos coherentes, con cohesión y concordancia, asimismo se formaron en aspectos claves del perfil profesional como el cumplimiento, la constancia y el compromiso.

Análisis “Informes Pedagógicos De La Práctica” entregados a la Institución Educativa.

Durante el proceso del pilotaje de la “Propuesta de prácticas pedagógicas para docentes en formación inicial”, se desarrollaron, informes pedagógicos de la práctica, entendiendo estos, como:

Aquel informe que describe y condensa en un documento los resultados obtenidos por un estudiante (o grupo) en etapa de escolarización obligatoria tras evaluarlo con diversas pruebas evaluatorias o procesos de aprendizaje. El informe pedagógico, es el resultado del rendimiento y dificultades de niños y niñas de las escuelas, es la oportunidad de analizar, reflexionar y decidir cómo mejorar la intervención en el aula para que los o las estudiantes aprendan lo que deben aprender. La tarea está ahora en manos de docentes, facilitadores y especialistas quienes deben tomar decisiones informadas con el propósito de ofrecer a

los niños herramientas para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Lovera, M., Ravelo, A.& Flores, E. 2011:4)

Los informes pedagógicos de las prácticas inclusivas, consistían en dar a conocer todos los procesos realizados a partir de cuatro ejes desarrollados (teniendo en cuenta el grado cursado de los estudiantes, las dimensiones, las acciones pedagógicas y técnicas o metodología abordada):

1. Áreas curriculares y temáticas abordadas: Logros y Dificultades.
2. Procesos de aprendizaje inclusivo abordados: Logros y Dificultades.
3. Procesos de participación inclusiva abordados: Logros y Dificultades.
4. Acciones pedagógicas desarrolladas

A través del trabajo en las diferentes áreas académicas que realicen en las aulas de clase de los grupos asignados, los estudiantes en formación planearon, desarrollaron y evaluaron prácticas pedagógicas que promovieron el desarrollo de una cultura inclusiva en el aula y en las actividades extraescolares, a través de procesos de interacción pedagógica orientados a superar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, principalmente de aquellos considerados en situación de vulnerabilidad. Las planeaciones pedagógicas respondieron a necesidades de aprendizaje y participación de los estudiantes, así como a la continuidad del programa académico de cada uno de los cursos.

A pesar del corto tiempo que se tuvo para participar de los procesos, se lograron avances significativos en la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes de primaria de la Institución. (Ver anexo N).

Se hace especial relevancia en que luego de terminar la práctica pedagógica inclusiva, los estudiantes participantes en el pilotaje, siguieron

motivados frente al tema lo cual generó que desarrollaran posterior a su participación en éste, Proyectos Pedagógicos de Tesis de grado, los cuales se mencionan a continuación.

1. Estudio descriptivo y analítico relacional de los estilos cognitivos, comunicativos y de aprendizaje en aula regular. “Una estrategia metodológica para prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el aprendizaje cooperativo”²²
2. “Promoción de una cultura escolar inclusiva para la comunidad educativa De San Martín De Porres”²³
3. “La pedagogía dialogante: modelo pedagógico interestructurante facilitador del proceso de educación inclusiva de los estudiantes del grado primero del IED San Martín De Porres”²⁴
4. “El trabajo cooperativo: una estrategia pedagógica generadora de procesos de aprendizaje y participación inclusivos para los estudiantes de la institución educativa distrital San Martín De Porres”²⁵
5. Propuesta de intervención pedagógica: “aulas inclusivas”, un modo diferente de enfocar la educación infantil desde el reconocimiento y valoración de la diversidad en el aula²⁶.

Conclusiones del Pilotaje

A partir de las unidades de análisis del pilotaje (la entrevista grupal inicial, el grupo focal inicial, el grupo focal final, las guías de

²² Jurado Toro, Liza Catalina y Maya Aguirre, Natalia. Estudiantes Licenciatura en Educación Especial. 2011.

²³ Murcia Umaña, Ingrid Lorena y Rodríguez Lugo, Ingrid Paola. Estudiantes Licenciatura en Educación Especial. 2011.

²⁴ Cruz Abril, Milena y Toncel Puche, Karina. Estudiantes Licenciatura en Educación Especial. 2011.

²⁵ González González, Mayreth Katherine y Parra Murillo, Laura Edith. Estudiantes Educación Infantil. 2012.

²⁶ Monroy Katherine, Martínez Estefanía y Herrera Diana Marcela. Estudiantes Lic. Educación Infantil. 2012.

evaluación de los procesos de aprendizaje y participación inclusivos de los estudiantes, los diarios pedagógicos, la matriz elaborada por los docentes en formación acerca de las Conclusiones finales de las Barreras Encontradas Para el Aprendizaje y la Participación y Las Estrategias para su disminución”, las “Autoevaluaciones en el proceso del pilotaje Proyecto Prácticas Pedagógicas Inclusivas” y “Los informes Pedagógicos de la Práctica”), se desarrollaron dos categorías de análisis, la primera la “Formación Inicial de Maestros en Prácticas Inclusivas”, puesto que este es el objetivo principal de la presente investigación y la segunda las “Prácticas Inclusivas”, como escenario principal para la confrontación de la formación inicial de los docentes de la Facultad de educación (Universidad Pedagógica Nacional) con relación a los componentes formativos para el desarrollo de las mismas.

En la primera de las categorías de análisis se construyen y emergen unas subcategorías, que surgen como componentes esenciales para la formación inicial de maestros inclusivos, como: las “Aptitudes y Actitudes de los estudiantes frente al desarrollo de los procesos de aprendizaje inclusivo”, la “Formación de Sujeto en el reconocimiento de la diferencia y la diversidad”, las “Habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso de las prácticas pedagógicas inclusivas por parte de los docentes en formación”, los “Aspectos y elementos teóricos, prácticos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, éticos, deontológicos (deberes) y axiológicos (valores) y actitudinales para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas”, las “Transformación del perfil y rol docente a través de las practicas inclusivas en la formación Inicial (como categoría emergente)”.

Y la segunda de las categorías “Prácticas Inclusivas”, surgen las subcategorías de “Barreras para el aprendizaje”, “Barreras para la participación inclusiva” y “Estrategias desarrolladas para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación inclusiva”, las cuales se

analizan desde un marco inclusivo y un enfoque sistémico y complejo, lo cual trata de conocer y valorar cualitativamente barreras que impiden desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, para ser disminuidas y abordadas con estrategias desde el campo educativo en torno a metodologías de trabajo y aprendizaje cooperativo, significativo, práctico, reflexivo, crítico, humanizante y real.

Por lo anterior, se construye una matriz de análisis por unidades, categorías y subcategorías que pretende mostrar **el proceso de contrastación** del pilotaje desarrollado y el **proceso investigativo-analítico** de las categorías y subcategorías que surgen y emergen de los planes de Estudio de las Licenciaturas de la Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional, enlazado con la pregunta de investigación. (Ver Anexo P.)

Las anteriores categorías y subcategorías emergentes surgen del análisis específico de los Planes de Estudio de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, y del pilotaje mismo con los docentes en formación, quienes dan respuesta a sus fortalezas y falencias frente al proceso de inclusión que deben llevar a cabo.

Tal como se evidencia, claramente se referencia la necesidad en la transformación del perfil y del rol docente, siendo conscientes de desarrollar estrategias para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, de forma que se generen reflexiones críticas para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas.

CAPITULO V. ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES EN FORMACIÓN

“Un mundo diferente no puede ser construido por personas indiferentes”

Peter Marshall

Este capítulo presenta un apartado cuyo propósito fue identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la Educación Inclusiva. La medición de actitudes se convierte en un aspecto que es tenido en cuenta en el diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta de un modelo de formación en Educación Inclusiva, a partir de la cual se determinan los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales que debe tener la formación de docentes de la UPN en el marco de la educación inclusiva.

El diseño y validación del instrumento para evaluar las actitudes se hizo a partir del modelo de investigación de Teoría de Facetas y el análisis de la información se llevó a cabo por medio del análisis de la estructura de similitudes (SSA) y de estadística descriptiva. Participaron de la investigación 91 estudiantes de los cuatro programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Las facetas propuestas en la frase mapa para evaluar las actitudes fueron: medida de la actitud, agentes y escenarios educativos, y elementos didácticos.

Inicialmente se presentan los antecedentes investigativos que soportan el apartado. En su contexto teórico se abordan los temas relacionados con la importancia de la evaluación y formación de actitudes positivas hacia la inclusión y, las facetas de dominio: los componentes de las actitudes, los agentes y escenarios educativos y los elementos didácticos (estrategias, recursos o materiales, ambientes de aprendizaje).

En el contexto metodológico se desarrolla el método , los participantes y el procedimiento. Finalmente el capítulo presenta los resultados y conclusiones del apartado en aras de favorecer la formación de las actitudes hacia la Educación Inclusiva de los futuros docentes.

Antecedentes Investigativos

Los estudios realizados sobre las actitudes hacia la discapacidad son abundantes, sobre todo, durante las dos últimas décadas y de forma paralela al desarrollo de políticas y programas de integración social. La investigación educativa también se ha ocupado del estudio de las actitudes de los padres hacia la discapacidad y del estudio de las actitudes hacia el profesorado con discapacidad (Molina y Valenciano, 2010; p.137-138).

Sobre el mismo asunto Fernández, J.M. (2008) comenta: “un gran número de estudios en el campo de las actitudes, han puesto de manifiesto cómo las actitudes del profesorado muestran cierto grado de ambivalencia, pues al tiempo que aceptan la filosofía integradora y el principio de normalización, se observan actitudes negativas con respecto a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (Pallisera y Sullana Noel, 1992; Carrión Martínez, 1999, etc.). Otros estudios se han dirigido hacia las actitudes de la integración en aspectos referidos al tiempo, los recursos, servicios de apoyo, falta de coordinación entre servicios de apoyo y profesorado, cambio institucional, etc. (León, 1991; Parrilla, 1992; Carrión Martínez, 1999). También han sido muy frecuentes los estudios referidos a las actitudes de los propios alumnos (Gresham, 1987, Gash, Guardia, Pires y Rault, 2000). Los estudios referidos a las actitudes de los padres también han abarcado un amplio espectro, así podemos citar los realizados por Giangreco, 1993 y Guralnick, Connor y Hammond, 1995, entre otros”. (p.12)

Sin embargo, no se encuentran investigaciones sobre actitudes hacia la educación inclusiva vista esta desde la perspectiva de una educación para todos, de una educación para la diversidad humana (los estudios que se han identificado en relación a la educación inclusiva, están enfocados hacia la discapacidad, las necesidades educativas especiales o las capacidades diferentes); tampoco se encuentran registradas investigaciones sobre las actitudes que particularmente tienen los docentes en formación inicial (las investigaciones identificadas están dirigidas a docentes en ejercicio ya sea en educación básica, secundaria o superior). Específicamente en Colombia este hecho podría explicarse en parte, por ser un proceso con una trayectoria que aún no completa la década en el país y por otra, porque todavía no ha permeado el concepto de que la educación inclusiva no está dirigida únicamente a estudiantes con discapacidad.

Para el presente apartado se toman como referencia las siguientes investigaciones adelantadas recientemente:

Infante y Gómez (2004) encontraron en su estudio “Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural” realizado en la Universidad Católica de Chile (Chile), que si bien los estudiantes de todas las carreras analizadas presentaban en el inicio de sus estudios universitarios una actitud favorable a la inclusión educativa de personas con discapacidad, todos tienden a mejorar su actitud hacia el término de sus estudios. Señalaron además que la mejora observada en la actitud favorable a la inclusión era más atribuida en los estudiantes de Pedagogía.

Por su parte, Gughwan y Chow (2001), a partir de su estudio “Actitudes diferenciales de estudiantes coreanos hacia las personas con discapacidad: una perspectiva de aculturación”, concluyen que se destaca

la existencia de una actitud más favorable hacia la inclusión de personas con discapacidad en aquellos estudiantes de mayor nivel educativo, y concretamente en los alumnos de posgrado.

Los investigadores Alonso, Navarro y Lidón (2008) hallaron que los resultados de su estudio “Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios”, realizado en Universidad Jaume I de Valencia (España), revelan diferencias en función del área de conocimiento de los estudiantes universitarios, de manera que las actitudes hacia la discapacidad son más positivas en los estudiantes de Humanidades y Educación que en el resto de áreas de conocimiento.

En la Universidad de Valencia (España), Alcantud, Asensi y Ávila (2000) realizaron el estudio “La integración de los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores” sobre la integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores que abarca diferentes ámbitos de interés, como el entorno legislativo, factores potenciales de segregación de personas con discapacidad, las relaciones sociales y también las actitudes hacia este colectivo. Los autores analizan con detalle la normativa surgida en la Universidad española para dar cabida a esta realidad, asegurando su plena inclusión educativa y efectúan un estudio comparativo de la integración en universidades españolas y del entorno europeo, como es el caso de Alemania, Holanda o el Reino Unido, así como en los Estados Unidos de América.

La investigación “Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada” realizada en la Universidad de A Coruña, por Novo, Muñoz, & Calvo (2011), se centra en la inclusión de colectivos con discapacidad en el ámbito de la universidad. El objetivo es la identificación de aquellas variables que determinan la actitud favorable y la predisposición a ayudar a las personas con discapacidad, así como a

facilitar su integración en el medio social. Se realizó una encuesta a jóvenes estudiantes universitarios matriculados en la Universidad de A Coruña, en diferentes estudios y niveles, pertenecientes a las ramas de Economía y Empresa. Posteriormente, se llevó a cabo un estudio descriptivo y un análisis factorial basado en la Teoría de la Acción Razonada. Los resultados alcanzados muestran que los valores sociales prevalentes se presentan como la variable más importante y con mayor influencia sobre la intención de ayudar a las personas con discapacidad, mientras que las actitudes personales, así como el control percibido, aunque predisponen de manera favorable a prestar ayuda la persona con discapacidad, no han mostrado una influencia significativa. Asimismo, las respuestas sobre la intención de ayudar a la inclusión de las personas con discapacidad indican que los estudiantes prefieren que esta labor recaiga sobre las instituciones.

Sánchez et al (2008) en su estudio “Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa”, describen las actitudes que un grupo de estudiantes de pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía manifiesta hacia la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE) en el sistema de educación regular. El diseño descriptivo de tipo encuesta consideró variables relativas al alumnado, profesorado y aula. Los resultados indican que, en general, la muestra presenta una tendencia favorable hacia la inclusión, sin embargo, esta disposición positiva sólo se presenta decididamente en las variables referidas al alumnado. Los resultados indican que los estudiantes han incorporado conocimientos teóricos relativos a las características de los alumnos que presentan N.E.E.

Por consiguiente se puede pensar que una actitud decididamente favorable hacia la inclusión no se produce por factores de otra índole como, por ejemplo, la falta de preparación y de experiencia práctica

durante la etapa de formación inicial, lo cual incluye un tratamiento adecuado de los prejuicios y estereotipos que se tengan hacia estos alumnos y alumnas.

Queda en clara evidencia que el desarrollo de una asignatura específica como parte del programa de formación inicial no es suficiente para conseguir un adecuado compromiso y una mejor preparación del profesor regular en la atención a las N.E.E. Concluyen además los investigadores que la Universidad debe dotar a los profesionales de la educación de los conocimientos y herramientas necesarias para atender la diversidad del alumnado, lo cual debe formar parte en los planes de estudio correspondiente a la formación inicial de los profesores.

Se hace necesario, por tanto, promover la inclusión de contenidos y prácticas que actualmente se consideran exclusivos de la pedagogía diferencial y sensibilizar durante la etapa formativa al futuro maestro de la importancia de sus creencias hacia la heterogeneidad del alumnado y de cómo éstas influyen en el rendimiento y comportamiento de sus alumnos. Es necesario que pueda aplicar innovaciones educativas y pedagógicas que ayuden a frenar la exclusión, facilitar la inclusión y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos.

Molina, J.P. y Valenciano J. (2010) en su estudio “Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas: un estudio de caso”, abordaron las creencias y actitudes de los implicados ante la experiencia docente de un profesor de Educación Física con una discapacidad motora que le exige a ir en silla de ruedas. Las preguntas del estudio estuvieron relacionadas con: la imagen previa que el alumnado tenía de este profesor; las actitudes y creencias que tendrían hacia la discapacidad motora de un profesor de esta asignatura; las repercusiones de la experiencia sobre las creencias y actitudes de sus participantes; o la propia vivencia del profesor. Esta investigación es un

estudio intrínseco de caso único, ya que se ha centrado en un solo caso en particular.

El análisis de la información se realizó desde una perspectiva metodológica cualitativa adoptada y la naturaleza textual de los datos obtenidos, tanto del cuestionario de los estudiantes como de las entrevistas al docente en formación en prácticas y al profesor-tutor. En general, los resultados indican una actitud positiva entre los participantes en la experiencia hacia la discapacidad motora de un docente en formación que se encuentra realizando sus prácticas de Educación Física. Esta actitud se observa en el profesor tutor, en el equipo directivo del centro y, en términos generales, entre los estudiantes. No obstante, algunos resultados relativos a las creencias de los estudiantes ponen de manifiesto un determinado estereotipo del profesorado de Educación Física: cerca de la mitad define al profesorado de Educación Física como personas que enseñan actividades motrices y, además, una cuarta parte de los estudiantes creen que ha de estar en buena forma.

El estudio “Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria” de Aguado, A., Alcedo M.A. y Arias, B. Universidad de Oviedo y Universidad de Valladolid (2008), presenta el desarrollo y los resultados de un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entornos escolares, llevado a cabo con alumnos de Educación Primaria, 128 chicos, entre 8 y 10 años, asignados 76 al grupo experimental y 52 al grupo control, de tercero y cuarto de Educación Primaria de dos colegios públicos de una población de la cuenca minera del Principado de Asturias. Los objetivos específicos pretenden, por un lado, conocer si la aplicación en tercero y cuarto de Educación Primaria de un programa estructurado de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad provoca una mejora en la valoración de términos asociados con discapacidad y de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Por otro, comprobar si se produce el

mantenimiento temporal de este cambio, realizando para ello un seguimiento de tres años.

Para evaluar los cambios logrados y su mantenimiento temporal se ha utilizado, en medidas de pre y postratamiento y en el seguimiento de tres años, una escala tipo Likert de adjetivos referidos a distintas discapacidades. Los alumnos participantes en el programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad presentan una valoración más positiva de los términos asociados con discapacidad incluidos en la EVT -Escala de Valoración de Términos Asociados con Discapacidad-, que sus pares del grupo control. La eficacia demorada del programa queda bien constatada puesto que los efectos se mantienen hasta tres años después de implementado el programa. Se confirma en parte que la ganancia conseguida por el grupo experimental una vez aplicado el programa de tratamiento se mantendría a lo largo del tiempo.

Los investigadores plantearon a partir de los resultados, la hipótesis de que los sujetos experimentales adquieren mediante el programa de tratamiento una mayor 'sensibilidad' que propicia la mejora progresiva de las actitudes por medio de una mayor receptividad o predisposición favorable ante la información sobre personas con discapacidad.

Damm, X. (2009) en su estudio "Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común", planteó como objetivos describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales, e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común. Para tal efecto se indagó en prácticas pedagógicas de 4 profesores de enseñanza básica. Metodológicamente, la investigación es de corte cualitativo cuyo diseño es el estudio de casos. Las conclusiones dan cuenta de que en general los profesores evidencian

en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. La actitud de los niños/as integrados frente a la clase está supeditada a las formas predominantes de relación que se establezcan en el aula entre el profesorado y el estudiante, a la ubicación espacial del niño en la sala y las adaptaciones que realice el educador. Las representaciones que tienen los profesores con respecto a los niños/as con necesidades educativas especiales se relacionan con dificultades o problemas, destacándose la importancia del profesor especialista en el proceso de intervención pedagógica, lo cual deja entrever la persistencia del enfoque clínico rehabilitador, en el cual la atención diferenciada y la participación activa del educador especialista juega un rol importante.

La investigación “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008” realizada por Orietta Díaz Haydar y Fabio Franco Media, tuvo como objetivo caracterizar e interpretar las actitudes y percepciones hacia la inclusión educativa de los docentes de instituciones educativas integradoras del municipio de Soledad (Atlántico) en el 2008, estableciendo sus percepciones desde su experiencia docente e interpretando sus perspectivas para lograr la inclusión educativa con calidad. Se realizó la aplicación de escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente. Se aplicó la metodología hermenéutica, utilizando triangulación múltiple, escala de actitudes (EAPROF) como pretexto de las entrevistas y entrevistas focalizadas con actores claves, contrastándolo todo con observaciones de campo. Con la escala de actitudes se identificó ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa y del análisis del discurso emergieron categorías que muestran la importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes, para asegurar así el éxito.

Artavia, J. en su estudio “Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas” (2005), analiza las actitudes que manifiestan las docentes hacia el apoyo académico que requieren los niños con necesidades educativas especiales integrados en las aulas regulares, de tres escuelas de la Dirección de Enseñanza de San Ramón. El carácter cualitativo de este estudio considera actitudes afectivas: sensibilidad, comprensión, cariño, seguridad en el trabajo escolar y el agrado o desagrado manifiestos por el docente al trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Asimismo, toma en cuenta actitudes cognoscitivas: estímulo, seguridad, ubicación espacial del niño, atención a la adecuación que estos niños presentan. La metodología empleada se enmarcó dentro de la investigación cualitativa.

Para la recolección de datos, se realizaron entrevista a profundidad a docentes, así como una serie de observaciones durante tres meses en los salones de clases donde se encontraban los cinco estudiantes elegidos. Se encontró que la mayoría de las docentes: están muy dispuestas y pendientes del trabajo escolar que ejecutan estos niños; la comunicación en las aulas es en general fluida y abierta al diálogo; son cariñosas, comprensivas, flexibles, firmes y sensibles con los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en sus aulas.

Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006), realizaron un estudio cuyo objetivo es identificar y valorar las actitudes ante las personas con discapacidad en los alumnos de las materias que impartimos en las facultades de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España), materias relacionadas con la atención educativa de las personas con dificultades del aprendizaje y con discapacidad mental, sensorial, motórica y otras. Han sido evaluados 498 estudiantes que durante el curso 2003/2004 estaban matriculados en asignaturas, relacionadas con la discapacidad, de segundo curso de

Magisterio, especialidad de Educación Especial, en primer curso de Psicopedagogía y en cuarto y quinto cursos de Psicología. Para evaluar las actitudes ante la discapacidad se utilizó la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), escala de evaluación de actitudes ante personas con cualquier tipo de discapacidad. Los resultados muestran que en general, los estudiantes que forman parte de la muestra manifiestan una actitud positiva ante la discapacidad; no hay diferencias significativas entre las actitudes manifestadas por unos estudiantes y otros en función de la titulación en la que se encuentran matriculados; tampoco se encuentran diferencias significativas entre las actitudes ante la discapacidad en función del género; se encuentran estas diferencias en las actitudes ante las personas con discapacidad en función de si se mantiene o no contacto con alguna de ellas; especialmente positivas son las actitudes ante la discapacidad de aquellos estudiantes que mantienen o han mantenido contacto con personas sordas; las actitudes manifestadas ante la discapacidad es más negativa entre los estudiantes que han mantenido contacto con personas con retraso mental.

A continuación se presenta el contexto teórico en el cual se abordan los temas relacionados con la educación inclusiva y la formación de los docentes; la importancia de la evaluación y formación de actitudes positivas hacia la inclusión y, las facetas de dominio del estudio: los componentes de las actitudes, los agentes y escenarios educativos y los elementos didácticos (estrategias, recursos o materiales, ambientes de aprendizaje).

Contexto Teórico

Importancia de la evaluación y formación de actitudes positivas hacia la Inclusión

Sola (1999, p. 389) señala algunos aspectos básicos que deben considerarse en la formación inicial de docentes con el propósito de lograr en estas actitudes positivas hacia la integración²⁷. Entre los aspectos mencionados, el autor plantea la necesidad de implementar una formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente. Lo anterior supone que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la atención a la diversidad en la educación regular.

Por su parte Aguilar concluye en su estudio sobre la influencia de las actitudes de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes lo siguiente:

Los profesores en un principio general no siempre basan sus expectativas en evaluaciones objetivas y formales de cada alumno, más bien las construyen sobre impresiones formadas a partir de aspectos externos provenientes, en su mayoría, de la propia escuela o bien de la familia, su cultura, su sociedad. Cualquiera sea la procedencia, esta irá irremediablemente determinando el futuro comportamiento de cada alumno, por lo que se hace urgente, por parte de los profesionales de la educación, tomar conciencia sobre el poder transformador que las expectativas tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento escolar. Será tarea de cada profesor reconocer las propias expectativas y transformar aquellas que sean dañinas para los alumnos. (Aguilar, 2010; p.6)

²⁷ Aunque Sola hace referencia al proceso de *integración*, es posible realizar un símil en relación a las actitudes hacia la *inclusión*.

En consecuencia, las actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión se deben desarrollar desde la formación inicial de los docentes. Sales, Moliner y Sanchiz (2001), afirman que “Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente, cómo se actúa ante ella.”

Autores como Stainback y Stainback 1999, Alegre 2000, Arnáiz 2003 y Tilstone, Florian y Rose (2003), entre otros, coinciden en señalar que uno de los pilares para que la educación inclusiva sea efectiva es la formación de los docentes para atender las características diversas de los estudiantes, pues son ellos los que llevarán a cabo los cambios en las aulas y en las escuelas.

Se vuelca entonces la mirada hacia la formación de los futuros docentes. Lo que se requiere entonces, señalan Sales, Moliner y Sanchiz:

...es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las necesidades Educativas Especiales²⁸, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades. (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001).

En este sentido, para la Educación Inclusiva, educar para la diversidad, constituye uno de los aspectos clave de la formación inicial

²⁸ Pese a que el presente artículo no emplea el término NEE, puesto que en el contexto de la educación inclusiva se hace uso del término barreras para el aprendizaje y la participación; se considera importante citar el trabajo de este autor por su referencia a la formación adecuada de actitudes del profesorado ante la diversidad de estudiantes.

de los docentes, siendo el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad del estudiantado una preocupación primordial en todos los programas de formación de docentes en el mundo.

La implementación de una estrategia educativa y de políticas orientadas en esta perspectiva requiere de una comunidad educativa preparada para aceptar la inclusión en todas las dimensiones del proceso educativo lo cual ha dado lugar al diseño de políticas que han favorecido este proceso en otras partes del mundo. Sin embargo no se conocen estudios que evalúen y formen a los maestros en la inclusión en el caso colombiano, de ahí la importancia de conocer y evaluar las actitudes hacia la Educación Inclusiva en los docentes que actualmente se encuentran en las universidades e instituciones de educación superior del país y particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional, institución responsable de la formación de la mayor parte de maestros del país.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, para generar una propuesta de formación inicial de docentes hacia la Educación Inclusiva, es necesario partir del reconocimiento de las actitudes que ellos tienen actualmente. Para alcanzar este propósito, el presente apartado parte de la identificación del campo de las actitudes hacia la Educación Inclusiva desde la delimitación de un modelo de medición de actitudes que contiene los componentes de las actitudes, los agentes y escenarios educativos y los elementos didácticos. Estos tres componentes surgen de la revisión de la literatura académica que ha logrado identificar que para el desarrollo exitoso de los procesos de inclusión, además de una disposición de los agentes educativos y la institución a aceptar a todos los integrantes del aula a partir de la diferencia y la diversidad humana; es necesario que los escenarios educativos cuenten con los elementos didácticos en términos de estrategias, recursos o materiales y ambientes de aprendizaje que garanticen las acciones de enseñanza, las herramientas o medios didácticos y, los escenarios y espacios curriculares

que propicien y faciliten el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Sobre la puesta a prueba de este modelo de evaluación de actitudes hacia la Educación Inclusiva se formulan recomendaciones para la formación de actitudes positivas en los estudiantes que se forman actualmente en las cuatro licenciaturas de la Facultad de Educación.

Los componentes de las actitudes

La mayoría de los investigadores consideran la actitud como una predisposición aprendida para actuar en forma favorable o desfavorable con respecto a la elección de un objeto a partir de tres elementos: cognoscitivo, afectivo e incitadores a la acción Fishbein y Ajzen (1975). El elemento conductual (incitadores a la acción) identifica cómo actúa o actuaría el individuo con relación al entorno. El aspecto afectivo (emocional) es la posición afectiva hacia el entorno; sentimientos, preocupaciones, sensaciones, etc. El cognoscitivo se refiere a conocimientos y sistemas de creencias del individuo acerca de la situación real de su entorno. Independientemente de la conducta que presente el sujeto al momento de hacer su elección, le antecederá un conocimiento o creencia, una sensación o emoción, y un posible repertorio conductual. El evaluar estos tres componentes permite tener una visión amplia de las verdaderas disposiciones de los docentes en formación hacia la educación inclusiva. En consecuencia con esta información como base es posible plantear acciones que de forma articulada trabajen los tres componentes para lograr actitudes positivas hacia la Educación Inclusiva.

Agentes y escenarios educativos

Para el caso del modelo metodológico que se propone para evaluar las actitudes, se definen como agentes educativos el docente y los estudiantes, y también los escenarios educativos que tienen que ver con el aula y la institución educativa; si bien el docente y los estudiantes son los agentes por excelencia en cualquier proceso educativo, el aula y la institución educativa se constituyen en el contexto que condiciona en buena medida los resultados de dicho proceso. Específicamente para este apartado, se establecieron los agentes y escenarios educativos indicados, los cuales fueron referidos como los más prioritarios por los docentes en formación que realizan sus prácticas en contextos inclusivos²⁹.

Elementos didácticos

Se definen tres elementos didácticos: las estrategias, los recursos o materiales y los ambientes de aprendizaje los cuales serán brevemente descritos a continuación:

Estrategias: Son las acciones de enseñanza realizadas por los docentes, para el caso de la Educación Inclusiva, soportadas en unos principios metodológicos que propicien y faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes del aula. En este sentido, las estrategias en un contexto de Educación Inclusiva, deben estar soportadas, desde lo *pedagógico*, en el conocimiento de cada uno de los estudiantes, en términos de una caracterización de los procesos de aprendizaje y participación, así como de las barreras y facilitadores para dichos procesos. Desde lo *metodológico*, las estrategias constituyen todas las oportunidades y formas usadas por el docente para disminuir,

²⁹ Dichas prácticas se enmarcan en el desarrollo de la presente tesis doctoral “La Educación Inclusiva en los Programas de Formación Inicial de Docentes”.

minimizar y/o abolir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes para aprender y participar. Desde lo *didáctico*, las estrategias deben tener en cuenta las necesidades, intereses, expectativas y posibilidades de cada estudiante, y los diferentes procedimientos en cuanto a diseño, programación, realización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recursos o Materiales: Son aquellas herramientas o medios didácticos que apoyan la realización de las actividades de aprendizaje planteadas por el docente, facilitando el acceso al conocimiento y el logro de los objetivos propuestos y más específicamente, en el caso de la Educación Inclusiva, motivando el aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades y capacidades.

Cebrián define los recursos didácticos como:

Todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativos que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad. Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos o introducidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum. Cebrián (citado en Cabero, 2001, p. 290)

Dentro de los principales recursos o materiales se encuentran los libros de textos, audiovisuales, juegos, software, equipos, sistemas de comunicación aumentativa y alternativa.

Ambientes de Aprendizaje: son los escenarios y espacios curriculares en los que el docente propicia y facilita el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En un contexto de Educación Inclusiva, los ambientes de aprendizaje apuntan a las diferentes formas

de organización del aula para disminuir, minimizar y/o abolir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en el contexto escolar. En este sentido deben incluir diferentes aspectos como: a) acceso al mobiliario: este debe tener condiciones físicas y ergonómicas necesarias para que los estudiantes puedan lograr adecuados niveles de concentración a lo largo de toda la jornada académica b) acceso y movilidad a toda la planta física: todos los estudiantes deben poder acceder y desplazarse por los espacios que contempla el aula de forma libre y autónoma c) acceso a las comunicaciones: los estudiantes deben poder recibir, emitir toda la información que circule en el aula para lo cual es necesario tener canales de tipo escrito, visual, auditivo, gestual y mixto.

Contexto Metodológico

Método.

Para integrar en un solo modelo los aspectos antes identificados dentro del campo de la evaluación de actitudes hacia la educación inclusiva el presente trabajo adopta el modelo teórico-metodológico de la Teoría de Facetas. La teoría de facetas es propuesta por Louis Guttman (citado por Bilsky 2002, p. 4) y parte de la premisa de que en la investigación del comportamiento, que se ocupa generalmente con temas complejos, primero hay que conceptualizar y definir en términos sustantivos aquello que se está estudiando, y sólo entonces se debe proceder a pruebas de diseño o cuestionarios para luego recopilar datos y, finalmente realizar análisis estadísticos de los mismos.

A este respecto Páramo señala que “lo que busca la teoría de facetas es la conceptualización a-priori de un sistema de definiciones iniciales para guiar las observaciones que se quieran realizar sobre un campo particular, lo que supone la precisión de los límites de un área

de investigación y la generación de una forma de expresión a tal definición de manera precisa” (2008, p. 85). La teoría de la facetas contribuye al desarrollo de estudios para la elaboración de inventarios pues obliga al investigador a conceptualizar y definir sus construcciones de una manera formal y detallada. Adicionalmente el trabajo mediante la teoría de facetas permite el análisis multidimensional de datos que guiado por los conceptos definidos en las facetas permite conocer la estructura del inventario y contrastarla así con la frase mapa, la cual opera como hipótesis.

La faceta es un conjunto de atributos (variables) que en conjunto representan los componentes subyacentes, tanto conceptuales como semánticas, dentro de un universo de contenidos y que en su conjunto describen las variaciones dentro de una faceta, que para el caso del que se ocupa el presente apartado se refieren a los componentes del campo de las actitudes hacia la Educación Inclusiva.

Las categorías de clasificación de cada observación dentro de las facetas son los *elementos* de las facetas. Los elementos se refieren a los diferentes valores que describen las variaciones de cada faceta. Se distinguen tres tipos de facetas:

Facetas de contexto: que se refieren a la población de sujetos considerados para el apartado. Facetas de contenido: que se refieren a las variables principales que los investigadores desean relacionar. Facetas de respuesta/(rango): que se refieren al universo de las reacciones o respuestas de los sujetos encuestados, también llamada rango de respuesta común. (Páramo, 2008, p. 86)

Las facetas son propuestas por el investigador, con el cuidado de que cada uno de los elementos que la componen deben ser mutuamente excluyentes y conceptualmente distintos unos de otros. Para el caso las facetas identificadas fueron: la medida de las actitudes, los agentes y

escenarios educativos y, los elementos didácticos. Las facetas son condensadas en la frase mapa, columna vertebral de teórica del modelo metodológico, la cual permite la selección equilibrada de las variables a ser medidas en el universo de contenido estudiado. En esta se establecen claramente cuáles son las facetas que componen del objeto a estudiar y se conceptualizan y desglosan las mismas. En esencia, la frase mapa ayuda a definir al fenómeno a estudiar teniendo en cuenta la población, las variables de contenido, y el rango de posibles respuestas.

Las facetas trabajadas dentro de este proyecto derivan de las categorías enunciadas anteriormente: faceta de dominio A, las dimensiones de las actitudes (cognoscitivo, afectivo/emocional e incitadores a la acción/conductual); faceta de dominio B, los agentes y escenarios del proceso educativo: el docente, el estudiante, el aula y la institución educativa y faceta de dominio C, los elementos didácticos: las estrategias, los recursos o materiales y los ambientes de aprendizaje. En cuanto a la faceta de rango común, esta se encuentra definida a partir del grado de acuerdo o desacuerdo del sujeto con las diferentes afirmaciones que se le plantean en relación a la Educación Inclusiva. Se emplea la siguiente escala como rango común: Totalmente de Acuerdo (TA), Medianamente de Acuerdo (MA), Indiferente (I), Medianamente en Desacuerdo (MD), Totalmente en Desacuerdo (TD). Estas facetas con los elementos que las componen se integraron en la frase mapa que se presenta en el anexo Q.

Habiendo definido las facetas y sus elementos, se establecen 18 perfiles a partir de la combinatoria de los mismos, con base en los cuales se redactaron los ítems del instrumento con el que se evaluaron las actitudes de los maestros en formación que hicieron parte de la investigación (Ver anexo O: instrumento Actitudes hacia la Educación Inclusiva en docentes en formación).

Participantes

Para la selección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico en el cual se tuvieron en cuenta las cuatro licenciaturas de la Facultad de Educación. Teniendo en cuenta lo anterior, se buscó el balance de la muestra en relación a los programas académicos seleccionados: Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Psicología y Pedagogía y Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

El igualar las muestras en relación a los programas académicos permite establecer comparaciones y descripciones relacionadas con las particularidades de formación que oferta cada uno de los planes de estudio derivados de los campos de acción específica de cada programa. Adicionalmente este ejercicio facilita la generalización de los datos referidos al instrumento y derivados de este en relación con los estudiantes de licenciaturas en educación de la UPN.

La muestra participante de este apartado se distribuye como se indica a continuación:

Tabla No. 2. Distribución de los participantes

| Licenciatura | TOTAL | % |
|---|--------------|----------|
| Licenciatura en Educación con énfasis en educación Especial | 24 | 27% |
| Licenciatura en Educación Infantil | 21 | 23% |
| Licenciatura en | 22 | 24% |

| | | |
|---|-----------|-------------|
| Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos | | |
| Licenciatura en Psicología y Pedagogía | 24 | 26% |
| TOTAL | 91 | 100% |

| CICLO | | |
|----------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje |
| Fundamentación | 44 | 48,35 |
| Profundización | 47 | 51,65 |
| Total | 91 | 100 |

| GÉNERO | | |
|---------------|------------|-------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje válido |
| Femenino | 67 | 74,44 |
| Masculino | 23 | 25,56 |
| Perdidos | 1 | |
| Total válidos | 90 | |

Procedimiento

Siguiendo el procedimiento establecido para la elaboración de cuestionarios a través de la teoría de facetas (Páramo, 2008), se generaron dos ítems por cada una de las combinaciones derivadas de las facetas de dominio de la investigación (A-B, A-C). Una vez definidas las facetas y diseñado el cuestionario a partir de la frase mapa, estos ítems fueron sometidos a una validación de contenido por parte de un panel de tres expertos quienes valoraron los ítems. Para la evaluación de los ítems se tuvieron en cuenta cuatro criterios: a) la definición precisa del dominio, b) el grado de suficiencia con que ese dominio se evalúa, c) relevancia el ítem y d) claridad y calidad de la redacción del ítem. Ver anexo R.

Teniendo en cuenta que la teoría de facetas es una estrategia de investigación que integra el análisis formal del contenido de la investigación, con el análisis de datos multivariado como lo es el SSA (Smallest Space Analysis), este modelo metodológico permite una reflexión conjunta integrando el diseño de contenidos y el análisis de datos los cuales se discuten de forma interactiva para aportar a la construcción de conocimiento y la medición significativa de aspectos específicos de la conducta, en este caso las actitudes hacia la educación inclusiva.

Pilotaje

Para realizar este proceso se realizó un pilotaje del instrumento inicial (Ver Anexo S) con 79 estudiantes de las Licenciaturas en Educación con énfasis en Educación Especial y en Educación Infantil del convenio Universidad Pedagógica Nacional - Normal Superior Santiago de Cali. Este grupo se escogió ya que cumple con el criterio de ser estudiantes de Licenciatura y pertenecen a la facultad de educación.

Una vez realizada la aplicación del instrumento en su versión inicial, se revisó la estructura del mismo a partir del análisis de espacio más pequeño(SSA) empleando el software *Lifa2000*.

Análisis de los resultados

En general, los resultados reflejan que la faceta A hacia la Educación Inclusiva, en efecto existe en los estudiantes del pilotaje, en la medida en que los tres componentes de la faceta A pudieron ser diferenciados. A partir del análisis de los resultados del pilotaje, se decidió para el cuestionario definitivo, eliminar los ítems que quedaron desubicados con relación a la región a la que supuestamente pertenecían y aquellos en los que los jurados no coincidieron en el perfil supuesto

del ítem. A continuación se presentan los gráficos SSA de las tres facetas con sus respectivos análisis.

Faceta “Actitudes” (A)

La faceta Actitudes refleja que los ítems se agrupan en cuatro (4) regiones. La primera en el margen superior izquierdo, cobija los ítems que evalúan los aspectos cognitivos de la faceta A, a excepción del ítem 37. Una segunda región al lado superior derecho, agrupa ítems diseñados como aspectos conductuales de la faceta A pero que por su cercanía a los ítems cognitivos, parecieron ser valorados dentro de esta dimensión de la faceta A, es decir la cognitiva. De hecho, al revisar la redacción frente a los que se encuentran en la región opuesta de la gráfica, el margen inferior izquierdo, se evidencia diferencias en su redacción, siendo estos últimos más claramente diferenciados en su componente conductual. Se encuentra también una tercera región en el margen inferior derecho que agrupa la mayor parte de los ítems que evalúan el componente emocional de la faceta A, a excepción de los ítems 13 y 14, los cuales están en la región de los ítems cognitivos.

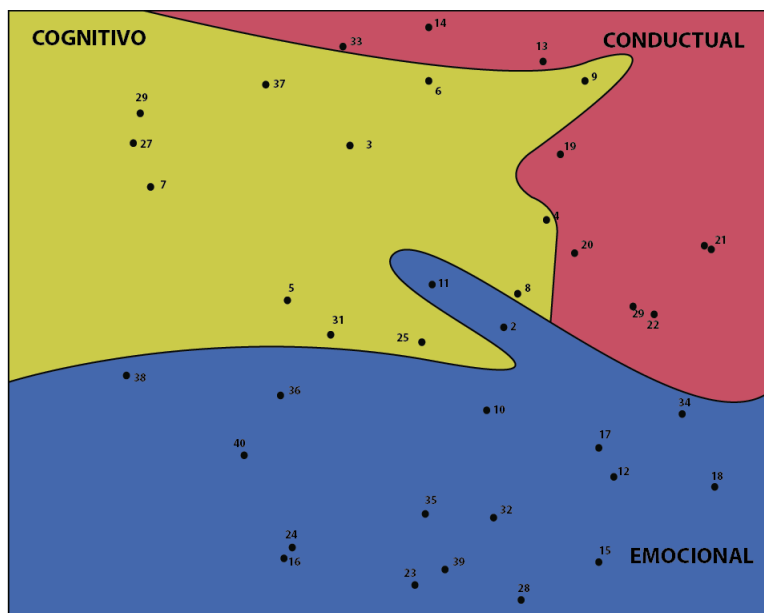


Ilustración 3. Gráfico SSA de la faceta “Actitudes” (A) del pilotaje. Fuente: Elaboración Propia

Faceta “Agentes y escenarios educativos” (B)

Los datos de la faceta B, evidencian que los participantes del estudio piloto no diferencian el agente educativo de la Educación Inclusiva en la medida en que los ítems no se agrupan a partir del agente al que supuestamente hace referencia.

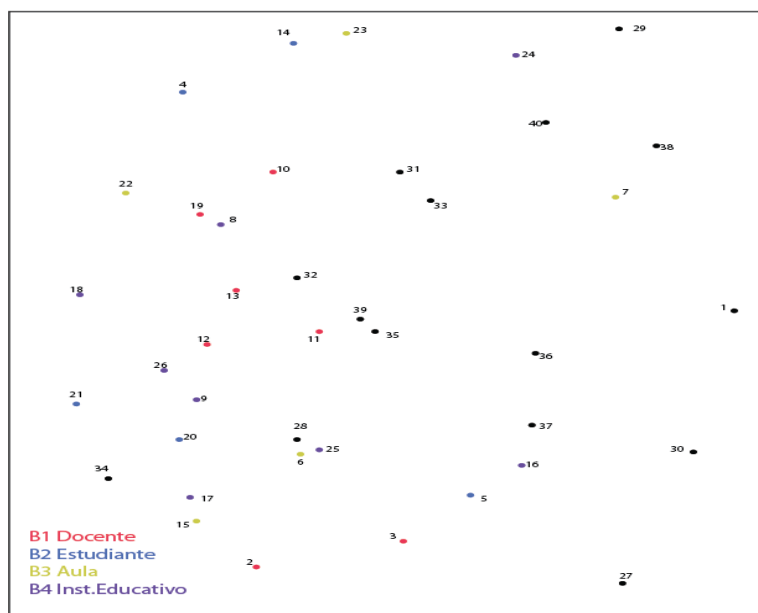


Ilustración 4. Gráfico SSA de la faceta “Agentes y escenarios educativos” (B) del pilotaje.
 Fuente: Elaboración Propia.

Faceta “Elementos didácticos” (C)

Para el caso de la faceta C, solamente los ítems 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, se diseñaron haciendo referencia a los elementos didácticos de estrategias, recursos y ambientes de aprendizaje. Estos ítems se agruparon en tres (3) regiones correspondientes a los elementos didácticos de estrategias, recursos y ambientes de aprendizaje, dando evidencia a favor de la consistencia de esta faceta en la valoración de las actitudes hacia la Educación Inclusiva.

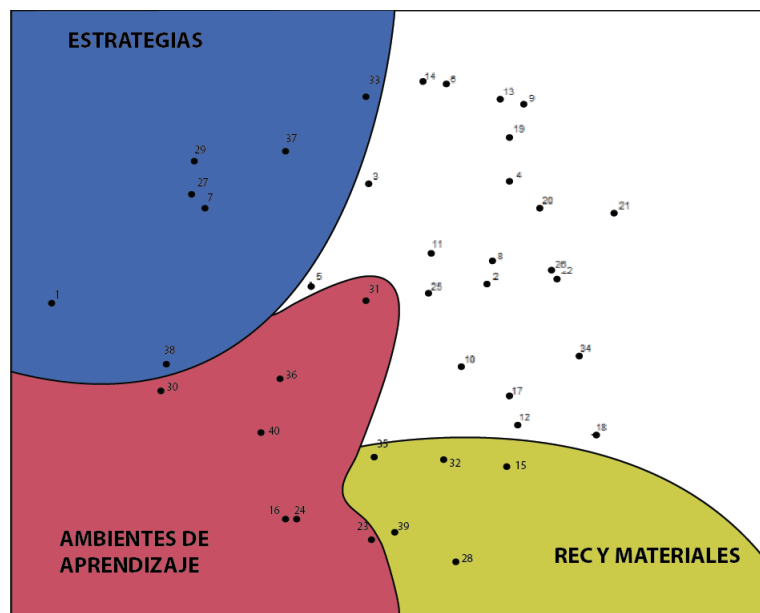


Ilustración 5. Gráfico SSA de la faceta “Elementos didácticos” (C) del pilotaje. Fuente: Elaboración Propia.

A partir del análisis producto del SSA, las observaciones en cuanto a redacción y diseño del cuestionario realizadas por los estudiantes participantes en el pilotaje y la evaluación en cuanto a la validez de los ítems llevada a cabo por los expertos se ajustó el instrumento inicial quedando como producto la versión final.

Resultados

Estructura del Inventario

El instrumento final (ver anexo Q) presenta una estructura Likert con una escala de 4 opciones, derivadas del rango común definido, de la siguiente forma:

- Totalmente de Acuerdo (TA)
- Medianamente de Acuerdo (MA)
- Indiferente (I)
- Medianamente en Desacuerdo (MD)

- Totalmente en Desacuerdo (TD)

El instrumento queda compuesto por 33 ítems distribuidos en las diferentes facetas como se muestra a continuación:

Tabla 3. Relación ítems por facetas

| |
|---|
| <p>Faceta de dominio A: medida de la actitud</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Cognoscitivos 2) Afectivos/Emocionales 3) Incitadores a la acción/Conductuales |
| <p>Faceta de dominio B: agentes y escenarios educativos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) El docente 2) El estudiante 3) El aula 4) La institución educativa |
| <p>Faceta de dominio C: elementos didácticos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Estrategias 2) Recursos o materiales 3) Ambientes de aprendizaje |

| FACETA | | ITEMS |
|---------|----|-----------------------|
| S | | |
| A- B | A1 | |
| | B1 | 1, 3, 9, 10, 15 |
| | A1 | |
| | B2 | 2, 4, 5, 16, 17 |
| | A1 | |
| | B3 | 6, 7, 11, 14, 18, 19 |
| | A1 | |
| | B4 | 8, 12, 13, 20, 21, 22 |
| A- C | A1 | |
| | C1 | 23, 27 |
| | A1 | |
| | C2 | 28 |
| | A1 | |
| | C3 | 25 |
| | A2 | |
| | C1 | 26, 30 |
| | A2 | |
| | C2 | 29 |
| A2 | | |
| C3 | 24 | |
| A3 | | |
| C1 | 31 | |
| A3 | | |
| C2 | 32 | |
| A3 | | |
| C3 | 33 | |

A partir de los datos surgidos de la aplicación se llevó a cabo el análisis de espacio más pequeño (SSA) empleando el software *Lifa2000* para conocer y validar la estructura propuesta en el inventario desde las facetas definidas.

Teniendo en cuenta la frase mapa se analiza inicialmente cada uno de los gráficos que arroja el programa para cada una de las facetas. En este análisis se tiene en cuenta la ubicación de los ítems en el espacio y sus diferentes agrupaciones de forma tal que si los ítems que teóricamente hacen parte de un elemento de la faceta se pueden agrupar en una misma región, entonces se mostrará evidencia de la faceta propuesta.

Este análisis permite observar si la estructura interna del cuestionario corresponde con las facetas definidas en la frase mapa. El análisis de espacio más pequeño (SSA) lleva a que el investigador trate de darle sentido a la cercanía espacial entre los ítems, respondiendo a una categoría conceptual que explique la agrupación y que deberá responder en principio, a los elementos que se han propuesto en la faceta que se desea estudiar. De no coincidir exactamente con ellos, deberá proponer algún otro concepto que permita entender la agrupación de los ítems. En caso de que las agrupaciones de los ítems no respondan a ninguno de los elementos que componen la faceta, esta deberá descartarse como variable que explique los resultados.

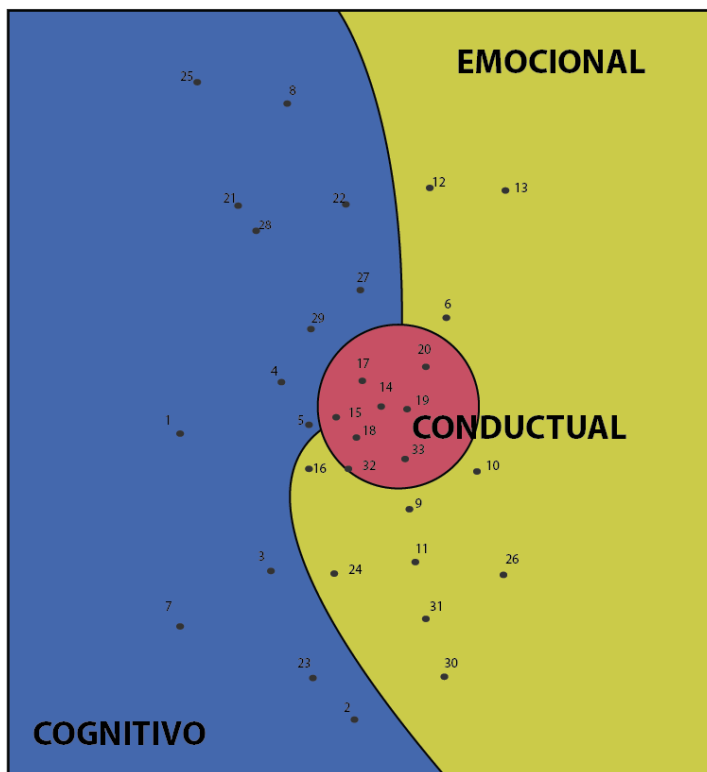


Ilustración 6. Gráfico SSA de la faceta “Actitudes” (A). Fuente: Elaboración Propia.

En el instrumento se define la faceta actitud teniendo en cuenta los componentes: a) cognoscitivos: saberes o creencias b) afectivos/emocionales: sentimientos, sensaciones o preocupaciones, c) Incitadores a la acción/Conductuales: actuaciones presentes o futuras.

Como puede observarse en la *Ilustración* , los ítems que conforman el componente *Cognoscitivo* quedan ubicados en la región lateral izquierda de la gráfica mostrándose de modo axial. Quedan incluidos en esta región los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 23, 25, 27 y 28. Queda excluido de esta región únicamente el ítem 6 “Es más difícil el manejo de la disciplina en un aula inclusiva que en un aula regional/tradicional”, este ítem se ubica dentro del componente *Afectivo/Emocional*, lo que podría indicar que los estudiantes relacionan esta afirmación desde sus emociones, sensaciones o preocupaciones más que como un elemento cognoscitivo.

Adicionalmente se observa que se agrupan en esta región los ítems 21 “Las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo a las particularidades de los estudiantes” y 22 “Debería haber escuelas inclusivas y escuelas regulares/tradicionales”. Estos ítems se definieron inicialmente en el componente *Incidadores a la acción/Conductual*, sin embargo parecen responder más al componente *Cognoscitivo*, siendo interpretadas las afirmaciones por parte de los participantes como conocimientos o creencias en relación a la Educación Inclusiva.

Se observa igualmente que el componente *Afectivo/Emocional* queda ubicado en la región lateral derecha de la gráfica mostrándose de modo axial. En esta región quedan incluidos los ítems 9, 10, 11, 12, 13, 16, 24, 26 y 30. Se encuentra que el ítem 31 “Como docente de aula inclusiva seguiría empleando las mismas estrategias de enseñanza que conozco” que inicialmente fue planteado en el componente *Cognoscitivo* se agrupa dentro del *Afectivo/Emocional* mostrándose relacionado con los ítems de las emociones, preocupaciones y sentimientos. El ítem 6 se agrupa a este componente en la gráfica como se había descrito anteriormente.

Finalmente el componente *Incidadores a la acción/Conductual* queda ubicado en la región media de la gráfica de forma concéntrica/modular, lo que indica que sobre estos aspectos, todos los participantes estuvieron de acuerdo dado el grado de correlación interna entre los ítems, mostrando así, un grado de consenso entre todos los participantes sobre este elemento de la actitud.³⁰ Esta región queda conformada por los ítems 14, 15, 17, 18, 19, 20, 32 y 33. El ítem 14 “Me preocupa que todas las aulas se transformen en inclusivas” inicialmente se definió en el componente *Afectivo/Emocional* y después de ser analizados los datos quedó ubicado en el centro de la gráfica como parte del componente

³⁰Para ampliar información respecto al análisis de espacio más pequeño(SSA), revisar Bilsky: Teoría de Facetas: informaciones básicas y aplicaciones paradigmáticas. Ver referencias al final del texto.

Incitadores a la acción/Conductual. Los ítems restantes (15, 17, 18, 19, 20, 32 y 33) habían sido inicialmente planteados en este componente. Quedan por fuera de esta la región los ítems 21 y 22 agrupándose en el componente *Cognoscitivo*; por su parte el ítem 31 queda ubicado en el *Afectivo/Emocional* como anteriormente se había descrito.

A partir de la distribución de estos datos se da evidencia de la faceta *Actitud* con sus tres componentes claramente definidos: el componente *Cognoscitivo* y el *Afectivo/Emocional* se muestran agrupados de modo axial evidenciando que estos no expresan relaciones entre ellos, es decir los sentimientos, emociones y preocupaciones no dependen o se relacionan con las creencias y pensamientos mostrándose como elementos independientes. Por el contrario la faceta *Incitadores a la acción/Conductual* se muestra de modo modular ubicándose en el centro del plano entre los componentes *Cognoscitivo* y *Afectivo/Emocional* lo que demuestra la relación de estos dos componentes con el *Incitadores a la acción/Conductual*, es decir las acciones que realiza el estudiante o estaría dispuesto a realizar dependen de sus sentimientos, preocupaciones, sentimientos, creencias y pensamientos en torno a la Educación Inclusiva.

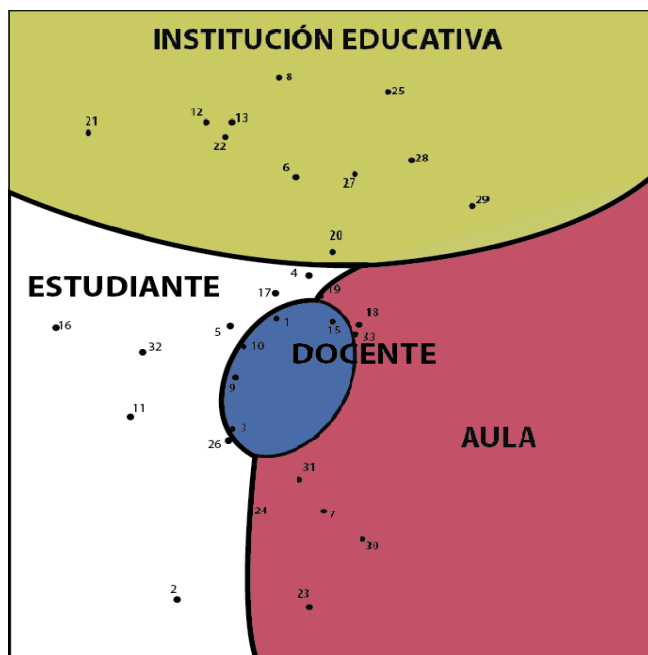


Ilustración 7. Gráfico SSA de la faceta “Agentes y escenarios educativos” (B). Fuente: Elaboración Propia.

Esta faceta se propuso con cuatro elementos: El docente, el estudiante, el aula, la institución educativa. Se observa en el gráfico que arroja el programa Lifa2000 que el componente *Docente* queda ubicado en la región central entre los componentes *Estudiante* y *Aula* mostrándose de modo concéntrico modular.

En la región central se ubican los ítems 1, 3, 9, 10, 15, los cuales inicialmente habían sido planteados para el componente *Docente*. A continuación se realiza el análisis de cada uno de los componentes de la faceta.

Se registra que el componente *Estudiante* queda ubicado en la región lateral inferior izquierda de la gráfica mostrándose de modo axial. En esta región quedan incluidos los ítems 2, 4, 5, 16 y 17. Todos los ítems agrupados en esta región habían sido planteados en este

componente. Por otra parte el ítem 11 “Me preocupa que en un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudios” y el ítem 14 “Me preocupa que todas las aulas se transformen en inclusivas”, fueron planteados inicialmente en el componente *Aula*, sin embargo, correlacionan con los ítems del componente *Estudiante*. Podría decirse que los sujetos participantes interpretan estos dos ítems desde la preocupación hacia la afección directa o indirecta a los estudiantes participantes de la Educación Inclusiva.

La región para el componente *Aula* queda ubicada en la parte inferior lateral derecha de la gráfica mostrándose de modo axial. Quedan incluidos en esta región los ítems 7, 18 y 19. Todos los ítems antes mencionados habían sido definidos inicialmente en este componente. Queda excluido de esta región el ítem 6 “Es más difícil el manejo de la disciplina en un aula inclusiva que en un aula regional/tradicional”, el cual se ubica en el componente *Institución educativa*. También quedan excluidos los ítems 11 y 14 los cuales se incluyen en el componente *Estudiante* siendo analizados anteriormente.

Se observa que el componente *Institución Educativa* queda ubicado en la región superior de la gráfica de forma axial. Esta región queda conformada por los ítems 8, 12, 13, 20, 21 y 22. Los cuales habían sido planteados en el componente *Institución Educativa* a excepción del ítem 6 “es más difícil el manejo de la disciplina en un aula inclusiva que en un aula regional/tradicional” el cual inicialmente se definió en el componente *Aula* y en este caso los participantes del parecen percibir la disciplina como un asunto de orden institucional.

A partir de los datos se evidencia que la faceta *Agentes y Escenarios Educativos* tiene cuatro componentes definidos. Se advierte que el componente *Institución* presenta un modo axial en la región superior siendo perpendicular a los componentes *Estudiante* y *Aula*.

Finalmente el componente *Docente* parece ser el más fuerte ubicándose de modo concéntrico/modular en el centro de la gráfica y mostrándose como eje conector entre el estudiante y el aula; lo anterior se muestra en contraste con la ubicación de la *Institución* lo que pareciera indicar que los efectos de la educación inclusiva se dan de forma aislada a este agente o contexto educativo o que el docente percibe alejadas las políticas de la institución a su labor directa, al estudiante y al aula.

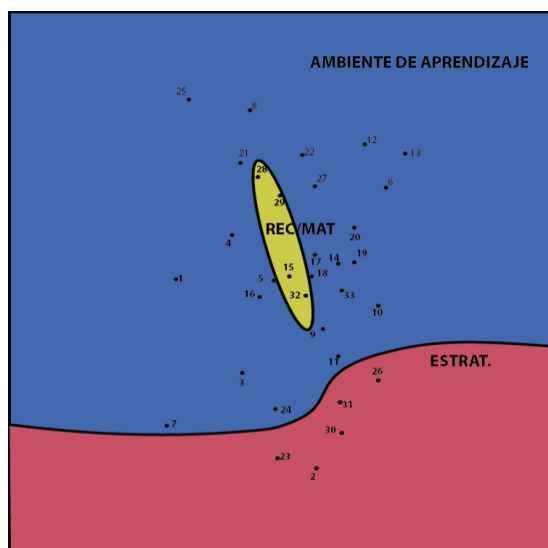


Ilustración 8. Gráfico SSA de la faceta “Elementos didácticos” (C). Fuente: Elaboración Propia.

Se observa que el componente *Estrategias* queda ubicado en la región inferior derecha mostrándose de modo axial. Quedan incluidos en esta región los ítems 23, 26, 30 y 31. Queda excluido de la región el ítem 27 “Estoy convencido que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula” el cual queda ubicado con los ítems del componente *Ambientes de aprendizaje*.

Se aprecia que el componente *Recursos o materiales* queda ubicado en la región central de la gráfica mostrándose de modo concéntrico/modular. Quedan incluidos en esta región los ítems 28, 29 y 32. Esta región queda constituida únicamente por los ítems inicialmente planteados para el componente *Recursos o materiales*.

Es posible identificar que el componente *Ambientes de Aprendizaje* queda ubicado en la región superior de la gráfica mostrándose de modo axial. Quedan incluidos en esta región los ítems 24, 25 y 33. Los ítems que integran esta región habían sido definidos inicialmente en este componente y se caracterizan por haber quedado dispersos en el espacio. Adicionalmente el ítem 27 “Estoy convencido que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula” se agrega a la región pese a haber sido definido inicialmente en el componente *Estrategias*. La presencia de este ítem en este componente puede deberse a que los participantes identifican el clima del aula más en relación con *Ambientes de aprendizaje* que con las *Estrategias*.

Se observa que el componente *Recursos o Materiales* queda ubicado en la región central de la gráfica, quedando rodeado por los *Ambientes de aprendizaje* lo que nos muestra una relación jerárquica entre estos dos componentes. Por su parte el componente *Estrategias* queda aislado en la parte inferior derecha de la gráfica mostrando independencia de los otros dos. Lo anterior muestra que, para los participantes, los *Recursos o materiales* son fundamentales para el desarrollo de los *Ambientes de aprendizaje* y a su vez se constituyen en el eje de la Educación Inclusiva; por su parte las *Estrategias* muestran una alta correlación entre sus elementos manteniendo su independencia, es decir estas no dependen de los otros dos componentes.

Análisis de relación entre las facetas

Al realizar un análisis conjunto de las tres facetas se encuentra que los participantes identifican como eje de la Educación Inclusiva al docente y sus acciones y, los recursos o materiales con los que este cuenta para realizar su ejercicio; esto debido a que ambos elementos quedan ubicados en la zona central al realizar la conjunción de ambas

gráficas. Se observa entonces que estos tres elementos se entretajan como núcleo del proceso inclusivo y son considerados por los participantes como los más importantes de acuerdo a la ubicación de estos en cada una de las gráficas.

Llama la atención que el componente *Estrategias*, *Ilustración 8*, se encuentra ubicado en la parte inferior de esta sin ocupar un lugar importante y presentándose aislado. Sin embargo al trasponer las tres facetas se entrecruza con el componente *Aula* y distanciado de los componentes *Institución* y *Docente*. Lo anterior permite presumir que los sujetos participantes están percibiendo las estrategias como elementos particulares de cada aula sin responder a un contexto institucional o a un docente particular. A partir de esto se evidencia la necesidad de incluir este componente en la formación de los futuros licenciados pues aunque las estrategias se sitúan directamente en el contexto del aula, estas se diseñan y se aplican dentro de un marco institucional particular y son adecuadas y moldeadas por las individualidades de los docentes quienes las hacen propias en la ejecución diaria.

Es claro que de la faceta *Agentes y escenarios educativos*, el *Docente* es el más importante en la reflexión que los participantes hacen, es decir, ellos consideran que la mayor responsabilidad de este proceso recae en los docentes y que la educación inclusiva se debe dar a partir de acciones las cuales son el resultado de sus creencias y sus sentimientos.

Por otro lado vemos cómo el componente *Recursos o materiales* cobra importancia en el proceso, es decir los participantes perciben que sí se requieren una serie de recursos o materiales para que el docente lleve a cabo las prácticas inclusivas y que no es posible lograr la inclusión si no se cuentan con estos. Al trasponer las gráficas se aprecia que el componente de *Recursos o materiales* se entrelaza en una parte

con el componente *Institución* y en otra con el componente *Docente*, lo que lleva a pensar que los participantes consideran que los esfuerzos para la consecución de material deben ser dados por la institución educativa, siendo su empleo responsabilidad del docente.

El componente *Institución* cobra mayor fuerza al trasponer las gráficas pues se ubica en la región superior de estas, segmentando de forma proporcional los componentes *Cognoscitivo*, *Afectivo/Emocional*, *Incidadores a la acción/Conductual*, *Recursos o materiales* y *Ambientes de aprendizaje*. Lo anterior muestra que para los participantes, la institución, como contexto y como espacio institucional que demarca los procesos de enseñanza–aprendizaje que se dan al interior de la misma, tiene una influencia grande en los procesos de educación inclusiva ya sea con la determinación de ser incluyente, así como con la consecución de recursos apropiados para la atención o la capacitación a los docentes en aras de cualificar sus prácticas inclusivas.

Análisis de los resultados descriptivos de la muestra

En este apartado se realiza un análisis descriptivo de las respuestas dadas por los estudiantes de licenciatura que participaron en el estudio. Debido a que el objetivo del estudio estaba enfocado en la elaboración del instrumento y no en la caracterización de la población la muestra elegida no es estadísticamente significativa para generalizar los resultados en relación a las actitudes de los participantes del estudio. En este apartado se presenta un análisis descriptivo que busca únicamente dar una idea general de las tendencias encontradas y en ningún caso plantear una caracterización de los perfiles actitudinales de los estudiantes de las Licenciaturas participantes.

Comparación entre Licenciaturas

Se desea observar la influencia que tienen los procesos de formación, que se desarrollan al interior de cada una de las Licenciaturas participantes, sobre las actitudes de los estudiantes hacia la educación inclusiva. Para ello se busca comparar los resultados obtenidos a través de un análisis de varianza de un solo factor (ANOVA) el cual se muestra en el anexo T.

Al realizar el Análisis de Varianzas de los componentes definidos en las facetas se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes licenciaturas. El componente institución es el que aparece con un nivel de significación más bajo (0,163) siendo entonces este en el que más diferencias se observan entre las respuestas dadas por los estudiantes de las cuatro licenciaturas. Por su parte el componente recursos o materiales presentan el nivel más alto (0,880) siendo aquel en el que los estudiantes de las Licenciaturas presentan mayor nivel de acuerdo.

Lo anterior indica que los procesos formativos que en las Licenciaturas se llevan a cabo no parecen influir significativamente en las actitudes que hacia la educación inclusiva presentan los estudiantes.

Para realizar un análisis más profundo de las diferencias encontradas se realiza el análisis de las medias consignadas en la tabla 4, a continuación se presentan las medias obtenidas de cada una de las facetas definidas por cada licenciatura. Para efectos de dicho análisis, la escala de aquellos ítems que están formulados en dirección opuesta a la inclusión, fue invertida.

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas de los componentes por programa

| | PROGRAMA ACADÉMICO | | | | | | | |
|------------------------------------|---|-------------------|---|-------------------|------------------------------------|-------------------|--|-------------------|
| | Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos | | Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial | | Licenciatura en Educación Infantil | | Licenciatura en Psicología y Pedagogía | |
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| TOTAL | 4,23 | ,51 | 4,27 | ,42 | 4,23 | ,43 | 4,26 | ,41 |
| Cognoscitivo | 4,20 | ,45 | 3,94 | ,57 | 3,90 | ,45 | 4,00 | ,47 |
| Afectivo/Emocional | 3,10 | ,68 | 3,34 | ,64 | 3,46 | ,59 | 3,40 | ,62 |
| Incidadores a la acción/Conductual | 3,95 | ,67 | 4,14 | ,56 | 3,92 | ,63 | 3,97 | ,47 |
| Docente | 4,35 | ,71 | 4,23 | ,54 | 3,96 | ,72 | 4,30 | ,67 |
| Estudiante | 3,75 | ,79 | 3,90 | ,71 | 3,69 | ,57 | 3,53 | ,60 |
| Aula | 3,73 | ,61 | 3,51 | ,62 | 3,80 | ,65 | 3,68 | ,59 |
| Institución | 2,96 | ,67 | 3,25 | ,85 | 3,47 | ,59 | 3,28 | ,80 |
| Estrategias | 3,73 | 1,04 | 3,84 | ,80 | 3,74 | ,73 | 3,99 | ,69 |
| Recursos o materiales | 3,76 | ,93 | 3,85 | ,65 | 3,94 | ,73 | 3,85 | ,67 |
| Ambientes de aprendizaje | 4,16 | ,74 | 4,33 | ,72 | 3,98 | ,86 | 4,36 | ,51 |

Se puede observar que en general las medias son altas, siendo la más baja la obtenida en el componente institución (2.96) por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. Por su parte la media más alta la obtiene en el componente *Ambientes de Aprendizaje* la Licenciatura en Psicología y Pedagogía.

Se destaca que en el puntaje total obtenido en la prueba, los puntajes son muy similares sin mostrar diferencias estadísticamente significativas, siendo la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial la que obtiene el puntaje más alto (4.27).

Comparación por ciclo de formación

Se realizó una prueba t (Tabla 5) por medio de la cual se buscaba establecer las diferencias entre las medias de los grupos conformados por cada ciclo de formación.

Tabla 5. Prueba t entre ciclos de formación.

| | CICLO | N | Medi a | Desviació n típ. | Error típ. de la media | Sig. | t |
|--------------|----------------|----------|-------------------|-----------------------------|---|-------------|----------|
| TOTAL | Fundamentación | 44 | 4,275 | 0,402 | 0,061 | 0,707 | 0,538 |
| | Profundización | 47 | 4,226 | 0,464 | 0,068 | | |
| Cognitivo | Fundamentación | 44 | 4,070 | 0,508 | 0,077 | 0,938 | 1,128 |
| | Profundización | 47 | 3,953 | 0,482 | 0,070 | | |
| Emocional | Fundamentación | 44 | 3,284 | 0,609 | 0,092 | 0,47 | - |

| | | | | | | | |
|--------------------------|----------------|----|-------|-------|-------|------|------|
| | n | | | | | 0 | 0,61 |
| | Profundización | 47 | 3,366 | 0,663 | 0,097 | | 2 |
| Conductual | Fundamentación | | | 0,526 | 0,079 | 0,60 | 1,12 |
| | n | 44 | 4,070 | | | 8 | 8 |
| | Profundización | 47 | 3,933 | 0,623 | 0,091 | | |
| Docente | Fundamentación | | | 0,682 | 0,103 | 0,69 | 1,34 |
| | n | 44 | 4,311 | | | 7 | 7 |
| | Profundización | 47 | 4,123 | 0,649 | 0,095 | | |
| Estudiante | Fundamentación | | | 0,618 | 0,093 | 0,52 | 0,59 |
| | n | 44 | 3,759 | | | 6 | 6 |
| | Profundización | 47 | 3,674 | 0,729 | 0,106 | | |
| Aula | Fundamentación | | | 0,624 | 0,094 | 0,91 | 0,67 |
| | n | 44 | 3,717 | | | 3 | 3 |
| | Profundización | 47 | 3,630 | 0,608 | 0,089 | | |
| Institución | Fundamentación | | | 0,779 | 0,117 | 0,48 | - |
| | n | 44 | 3,167 | | | 0 | 0,85 |
| | Profundización | 47 | 3,301 | 0,725 | 0,106 | | 0 |
| Estrategias | Fundamentación | | | 0,787 | 0,119 | 0,71 | - |
| | n | 44 | 3,797 | | | 8 | 0,37 |
| | Profundización | 47 | 3,861 | 0,849 | 0,124 | | 3 |
| Recursos o materiales | Fundamentación | | | 0,755 | 0,114 | 0,96 | 1,09 |
| | n | 44 | 3,936 | | | 6 | 6 |
| | Profundización | 47 | 3,766 | 0,722 | 0,105 | | |
| Ambientes de aprendizaje | Fundamentación | | | 0,688 | 0,104 | 0,32 | 0,33 |
| | n | 44 | 4,242 | | | 0 | 7 |
| | Profundización | 47 | 4,191 | 0,748 | 0,109 | | |

Se puede observar en la tabla que no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por los estudiantes de los dos ciclos. El

componente Ambientes de aprendizaje es el que aparece con un nivel de significación más bajo (0,320) siendo entonces este en el que más diferencias se observan entre las respuestas dadas por los estudiantes de los dos ciclos. Por su parte el componente recursos o materiales presentan el nivel más alto (0,966) siendo aquel en el que los estudiantes de las Licenciaturas presentan mayor nivel de acuerdo, lo cual muestra una tendencia similar a la observada en el análisis de varianza realizado entre las licenciaturas, reforzando así la idea que la formación no parece tener una influencia significativa en las actitudes hacia la educación inclusiva.

Análisis descriptivo de los ítems

A continuación se presenta la Tabla 6 con las medias y desviaciones estándar por ítem. A partir de estos datos se realiza un análisis descriptivo que permite mirar el comportamiento tanto del instrumento como de los participantes en relación a sus actitudes hacia la educación inclusiva.

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas por ítem

| Ítem | Media | Desv. típ. |
|-------------|--------------|-------------------|
| 1 | 4,71 | 0,67 |
| 2 | 4,20 | 1,19 |
| 3 | 3,96 | 1,38 |
| 4 | 4,27 | 0,94 |
| 5 | 4,29 | 1,12 |
| 6 | 3,17 | 1,43 |
| 7 | 3,19 | 1,23 |
| 8 | 4,00 | 1,40 |

| Ítem | Media | Desv. típ. |
|-------------|--------------|-------------------|
| 18 | 2,80 | 1,59 |
| 18 | 2,62 | 1,60 |
| 20 | 3,27 | 1,36 |
| 21 | 4,11 | 1,25 |
| 22 | 3,70 | 1,45 |
| 23 | 3,98 | 1,42 |
| 24 | 4,56 | 0,88 |
| 25 | 4,22 | 1,14 |

| | | | | | |
|-----------|------|------|-----------|------|------|
| 9 | 3,51 | 1,53 | 26 | 4,34 | 1,09 |
| 10 | 4,31 | 1,02 | 27 | 4,67 | 0,79 |
| 11 | 4,53 | 0,94 | 28 | 4,61 | 0,79 |
| 12 | 3,98 | 1,33 | 29 | 2,09 | 1,24 |
| 13 | 4,23 | 1,11 | 30 | 3,33 | 1,49 |
| 14 | 3,60 | 1,39 | 31 | 4,04 | 1,28 |
| 15 | 1,86 | 1,16 | 32 | 3,35 | 1,42 |
| 16 | 2,97 | 1,47 | 33 | 4,69 | 0,84 |
| 17 | 3,51 | 1,54 | | | |

Los datos arrojados por el análisis descriptivo de los ítems muestran que en general se presentan puntajes altos. Llama la atención que 17 de los 33 ítems presentan medias superiores a 4,00 siendo el ítem 29, “Las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo a las particularidades de los estudiantes”, el que obtiene la media más baja ($\bar{x}=2.09, \sigma=1.24$). Se observa que los estudiantes tienen un nivel moderado de acuerdo con la afirmación y una dispersión de 1.24 entre las respuestas dadas por los estudiantes, lo que indica que pese a que los estudiantes no muestran un alto acuerdo, sus respuestas tienden al grado acuerdo. Lo anterior indica que en contraposición a los postulados de la Educación Inclusiva ellos consideran que se deberían mantener las aulas especializadas para atender a los estudiantes con particularidades diferentes al promedio, conservando aun la idea de mantener las modalidades educativas como una estrategia institucional de atención a la diversidad de la población estudiantil.

Por su parte el ítem 33, “Estaría dispuesto a trabajar por proyectos de aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes”, obtiene la media más alta ($\bar{x}= 4.69, \sigma=1.42$). Teniendo en cuenta que la escala

de este ítem fue invertida, los datos nos muestran que los estudiantes tienen un nivel alto de acuerdo con la afirmación y estarían en disposición de ejecutar acciones relacionadas a flexibilizar y enriquecer los ambientes de aprendizaje para favorecer los procesos de los estudiantes. Pese a que este ítem muestra una alta dispersión de los datos, sigue mostrando una alta disposición de los estudiantes hacia el ejercicio de las acciones en relación al empleo de organizaciones flexibles en el aula.

En general los datos muestran que existe un alto nivel de acuerdo entre los estudiantes siendo el ítem 18, “Me inquieta que la educación inclusiva sea una política educativa obligatoria,” el que presenta la desviación más alta ($\sigma=1.60$, $\bar{x}=2.80$). Por su parte el ítem 1, “El docente de un aula inclusiva requiere conocer estrategias pedagógicas diferentes,” presenta la desviación más baja ($\sigma=0,67$, $\bar{x}=4.71$)

Lo anterior parece mostrar que los estudiantes tienden a tener actitudes favorables hacia la Educación Inclusiva.

Conclusiones

El objetivo de este apartado fue el de evaluar las actitudes hacia la EI para lo cual se construyó y validó un instrumento basado en el modelo de investigación de Teoría de Facetas; se puede concluir a partir de los resultados obtenidos del análisis de espacio más pequeño(SSA) que existe evidencia empírica para afirmar que la frase mapa propuesta es un modelo válido para el estudio de las actitudes hacia la EI.

La investigación permitió evidenciar tres facetas que en conjunto describen las actitudes de los estudiantes de las licenciaturas de la

Facultad de Educación hacia la educación inclusiva: *Actitudes, Agentes y contextos educativos*, y *Elementos didácticos*.

La faceta *Actitud* muestra que el componente *Cognoscitivo* y el *Afectivo/Emocional* se agrupan de modo axial lo que permite afirmar que las relaciones entre ellos son diferenciables. Por otro lado, la faceta *Incidadores a la acción/Conductual* se muestra de modo modular ubicándose en el centro del plano entre los componentes *Cognoscitivo* y *Afectivo/Emocional* lo que demuestra la relación de estos dos componentes con el *Incidadores a la acción/Conductual*. Lo anterior muestra que las acciones que realiza el estudiante o que estaría dispuesto a realizar, dependen del componente *Afectivo/Emocional* y *Cognoscitivo*. Es importante pensar que los programas de formación deben preocuparse más por buscar un mayor nivel de coherencia entre los conocimientos y contenidos sobre el tema de Educación Inclusiva y la relación con lo que el docente puede y debe hacer, es decir su rol como docente en un contexto inclusivo.

En cuanto a la faceta *Agentes y Escenarios Educativos* se resalta que el componente *Docente* parece ser el más fuerte ubicándose de modo concéntrico/modular en el centro de la gráfica y mostrándose como eje conector entre el estudiante y el aula. Por otra parte se observa que es necesario trabajar sobre los elementos relacionados con el aula pues los ítems a que se refiere este componente se ubican de forma dispersa en la gráfica; solo la mitad de ellos se agrupan, por lo que convendría trabajar sobre la importancia que tienen los elementos del aula para efectos del trabajo didáctico en la clase.

Además, los estudiantes no ven interdependencia entre lo que ocurre en el *Aula* y aquello que ocurre en la *Institución*, esto debido a que las dos regiones quedan apartadas y no se ven relacionadas,

pudiéndose interpretar como factores aislados. Estos dos componentes parecieran quedar desligados.

En la faceta *Elementos didácticos* se observa que el componente *Recursos o Materiales* es visto como el eje central del proceso inclusivo. En segundo nivel de importancia se ubica el componente *Ambientes de Aprendizaje*. Por último se visualiza el componente *Estrategias* el cual se encuentra distante de los otros dos, lo cual supone independencia. Llama la atención que los ítems del componente de *Ambientes de Aprendizaje* quedan muy dispersos, por lo que es necesario revisar el concepto que tejen alrededor de este. Por otra parte se requiere pensar qué elementos de la formación están generando que se perciban los recursos o materiales como un elemento didáctico indispensable para el éxito de la educación inclusiva cuando son las *Estrategias* las que realmente deberían ocupar el lugar central.

Es fundamental reconocer que los docentes en formación son seres integrales con una historia de vida y unas experiencias previas que se ven reflejadas en sus sentimientos, creencias y en sus comportamientos manifiestos. Por supuesto el reconocer la integralidad del ser humano y la interrelación entre las creencias, los sentimientos y los aspectos instrumentales como constituyentes del comportamiento de las personas, lleva a reflexionar sobre los procesos de formación que actualmente se están dando dentro de las aulas formadoras de docentes. Claramente los estudios descritos por Barón y Byrne (1998: 129-175), han mostrado que los cambios actitudinales no se dan únicamente a partir de la información y el conocimiento, lo cual es el eje fundamental de los planes de formación de las licenciaturas. Es necesario profundizar en los aspectos académicos de las licenciaturas estudiadas ya que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas que permitan afirmar que la actitud hacia la Educación Inclusiva de los docentes en formación de determinada licenciatura (*faceta de contexto*) es más positiva que de los

docentes en formación de otra. Lo anterior presenta la necesidad de realizar una reflexión y análisis acerca del papel de la formación en las actitudes.

Paralelamente es necesario trabajar de forma intencional el reconocimiento de los sentimientos, los miedos y las creencias que el estudiante trae consigo y que derivan de su formación en diferentes contextos previos a su ingreso a las licenciaturas.

Dada la importancia que tienen las actitudes hacia la Educación Inclusiva en el comportamiento de los futuros licenciados frente a la misma, resulta fundamental plantear procesos de formación específica que se den a partir del reconocimiento de las actitudes inicialmente hacia la diferencia y hacia la diversidad para finalizar en su desarrollo en los contextos educativos inclusivos. En este orden de ideas es fundamental tomar en cuenta, reconocer e involucrar dentro de la formación las historias de vida de los estudiantes, las concepciones que sobre la diferencia se teje al interior de las familias, las experiencias educativas y otros elementos de la socialización personal.

Ahora bien, se deben reconocer las actitudes de los estudiantes hacia la Educación Inclusiva ya que estos son los futuros docentes que la pondrán en práctica. Este apartado muestra cómo los docentes en formación están percibiendo la Educación Inclusiva, reto del cual deben dar cuenta en sus prácticas docentes. Los resultados hacen pensar que los futuros licenciados al egresar tendrán una buena disposición hacia el trabajo en contextos inclusivos. Sin embargo esta disposición que muestran no puede capitalizarse de no contar con las estrategias y herramientas necesarias para llevar a cabo su ejecución de forma exitosa. Además, es necesario tener en cuenta que los docentes requieren contar con una serie de creencias positivas acerca de lo que concreta y prácticamente podría ser posible en educación inclusiva, para

que los conocimientos y habilidades que poseen sean desarrollados. Si bien las actitudes positivas son más propensas a ser mantenidas cuando los docentes tienen el conocimiento y las habilidades para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas, los conocimientos y las habilidades son necesarias pero no son suficientes.

Se hace necesario en consecuencia fortalecer la formación en tres ejes fundamentales: inicialmente reconociendo y trabajando sobre las actitudes de los docentes en formación; en segundo lugar brindándoles los conocimientos, las estrategias y herramientas necesarias para lograr realizar una intervención inclusiva adecuada; y tercero, disponer de espacios de práctica donde el docente en formación pueda prepararse para generar procesos inclusivos exitosos, teniendo en cuenta que la experiencia didáctica ejerce una fuerte influencia sobre la actitud y la conducta..

Esta triada en la formación plantea un abordaje integral, pues una disposición favorable no es suficiente para enfrentar la realidad de un aula inclusiva y de no contar con los elementos de intervención necesarios puede llegarse fácilmente a experiencias no exitosas que pueden modificar esta disposición rápidamente.

A partir de los resultados de esta investigación queda abierta la posibilidad de realizar futuros estudios que en esta dirección amplíen la visión e información que se tiene en relación a la medición de actitudes hacia la Educación Inclusiva. Es conveniente por consiguiente explorar en futuras investigaciones, nuevas facetas a la frase mapa que aquí ha servido para indagar por las actitudes, como lo pueden ser las diferentes poblaciones atendidas en procesos de Educación Inclusiva, o incluir en la faceta agentes educativos, otros elementos que integren diversos actores que en este apartado no fueron contemplados como son por ejemplo la familia y los directivos docentes.

CAPITULO VI: PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UPN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

El presente capítulo inicia con los antecedentes de la educación inclusiva con base en el marco normativo vigente enmarcado bajo las directrices internacionales. Así mismo, se hace un análisis de los diferentes planes de estudio de las licenciaturas del departamento de psicopedagogía de la facultad de educación de la UPN, teniendo en cuenta sus mallas curriculares y la relación existente entre las diferentes categorías y subcategorías de los planes de estudio. Las conclusiones recogen un análisis de las mallas curriculares y los componentes de la propuesta que se plantea al final del capítulo para la formación en Educación Inclusiva en los programas de formación inicial de docentes.

Este capítulo presenta una propuesta de estructuración y consolidación de un núcleo común sobre Formación en Educación Inclusiva para los cuatro programas del Departamento de Psicopedagogía (Lic. en Educación con Énfasis en Educación Especial, Lic. en Educación Infantil, Lic. en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos y Lic. en Psicología y Pedagogía) de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Si bien esta propuesta emerge específicamente para la Facultad de Educación, a la luz de los núcleos comunes que se desarrollan en la misma, igualmente podría generalizarse –en principio- a otros programas de formación inicial de la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo en cuenta que es un tema que debe transversalizar la actual formación de los docentes.

La propuesta atiende específicamente al objetivo de la presente tesis doctoral de contribuir a los lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en educación inclusiva que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas, de la UPN y del país. Así, una propuesta de

formación en educación inclusiva en el periodo inicial de la formación docente, garantizaría –acorde con la resolución 5443 (MEN, 2010)-, licenciados en educación especial, en educación preescolar, en pedagogía infantil o en educación para la primera infancia (artículo 3, 3.1.) y licenciados en educación básica primaria (artículo 3, 3.2) con formación en componentes epistemológicos y teóricos-didácticos en el reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes y que tendrán resultados en la transformación de las prácticas homogenizantes y en los aspectos actitudinales, cognitivos, emocionales, de acción y axiológicos para ofrecer atención educativa a la diversidad humana a partir de la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas que tengan como finalidad el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, minimizando y aboliendo particularmente las barreras del contexto del aula.

Esta propuesta se fundamenta en el Marco de la Revolución Institucional – Acuerdo 035 de 2006- de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se establecen ciertos criterios para la organización de los distintos proyectos curriculares, incluyendo en ellos la intensidad horaria y el número de créditos determinado para cada asignatura, planteando que “la organización e integración de los planes de estudio se podrán dar en términos de ciclos, ambientes de formación, núcleos integradores de problemas, ejes curriculares y espacios académicos”, los cuales se aplican para el núcleo común “Formación en Educación Inclusiva”, teniendo como guía y principio el ser común para todos los programas y respetar firmemente la especificidad de cada uno, ya que como se ha mencionado anteriormente la educación inclusiva debe ser transversal para la formación de todos los docentes, sin hacer distinción entre las áreas de saber.

De igual forma se convierte en una respuesta al Proyecto Pedagógico de la Universidad de 2010, a la Ley General de Educación de 1991, a los lineamientos para la acreditación de programas de

pregrado del Consejo Nacional de Acreditación de 2012, entre otras normativas; ya que es un aporte valioso a los procesos de renovación e innovación curricular, que favorecen la modernización académica e institucional, contestando a las demandas cambiantes de la sociedad, del sistema educativo y de la formación de los docentes en Colombia, que exigen nuevas estrategias y metodologías, promoviendo el intercambio de saberes entre docentes y docentes en formación, lo cual fortalecerá el sentido crítico y analítico de éstos, sobre su práctica y su discurso.

A partir del análisis que se realizó a los diferentes espacios académicos de las mallas curriculares de cada uno de los cuatro programas de licenciatura anteriormente mencionados, se identificaron algunos componentes: epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales, relacionados con la formación inicial docente frente a la Educación Inclusiva, que son comunes en todos los programas y por lo tanto, se hace evidente la necesidad de unificar conceptos frente a este tema, que sin lugar a duda, representan una respuesta a las particularidades, exigencias y demandas del sector educativo colombiano.

En consonancia con lo anterior y teniendo en cuenta que el análisis arrojó como resultado la ausencia o insuficiencia en el abordaje de este tema en todas la mallas curriculares, se convierte la educación inclusiva, en mucho más que un aspecto en el cual se tiene que formar un docente, ya que debe ser una responsabilidad y un compromiso personal, con los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independientemente de sus características personales, socioeconómicas y/o culturales. (MEN, 2002; p. 17)

Entendida la Educación Inclusiva desde un enfoque de derechos, que promueve una educación de calidad para todos y todas, con equiparación de oportunidades, equidad y solidaridad, se plantean las

prácticas con esta base pues van a enriquecer el quehacer docente en la medida en que sea capaz de reconocer al otro como sujeto de derechos y deberes y se promuevan estrategias para disminuir y eliminar aquellas barreras que generen la exclusión de los estudiantes del sistema educativo en todos sus niveles.

Con esta propuesta se pretende formalizar el abordaje epistemológico, pedagógico, teórico-didáctico y actitudinal de la educación inclusiva en la formación inicial de docentes de la UPN. Si bien es necesario reconocer que el tema puede estar implícito en contenidos y estrategias de algunos espacios académicos, es relevante entrar en un diálogo de saberes de forma interdisciplinaria con docentes de otras licenciaturas, en el que el eje transversal de los procesos formativos sea la diversidad y la educación inclusiva, donde se puedan establecer ciertos espacios académicos genéricos que aborden componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales tanto en el discurso como en el quehacer docente. En este sentido Arias, L. et al, citando a Lopera (2004), afirman que para lograr una verdadera Educación Inclusiva: "... se requiere cambios trascendentales en el ser del maestro, es decir, docentes que se permitan pensar su acto educativo con sensibilidad humana, con solidaridad, ética y con un profundo amor pedagógico, en otras palabras un maestro posibilitador y no un maestro que genere barreras" .

Puesto que en algunas ocasiones son los docentes con actitudes y acciones excluyentes (no necesariamente conscientes de ellas) quienes se convierten en una barrera para la educación de calidad del estudiantado, es pertinente ofrecer a los docentes en formación, herramientas sólidas que a su vez sean diversas y flexibles para que puedan ser oportunas en los diferentes contextos en los cuales se desarrollan en su camino profesional, para poder llevar a cabo este proceso continuo e inacabado de la Educación Inclusiva tal como se consigna en el siguiente párrafo:

“La solución a esta dicotomía se alcanzará mediante programas de formación inicial en donde la educación inclusiva sea un contenido común y transversal a lo largo de todo el currículum formativo y con programas de formación especializada a posteriori (posgrado), cuando el profesor haya tenido experiencia en el aula”. (León, 2010)

En coherencia con este planteamiento se debe y puede proponer una formación inicial para docentes que incida en su autonomía, liderazgo y construcción de su propio conocimiento, logrando apuntar al desarrollo de competencias para responder a las necesidades sociales y educativas derivadas de la diversidad, a partir de una reconceptualización de la pedagogía como saber fundante que posibilita los procesos de reflexión y crítica permanente, articulación teoría y práctica, comprensión y manejo de la didáctica (la cual posibilita el proceso enseñanza-aprendizaje) y la investigación como base para la formación de docentes quienes a su vez transformen los sistemas educativos y sociales en la búsqueda exhaustiva de relacionar ideologías y experiencias entre culturas, políticas y prácticas inclusivas, exitosas y visibles.

De acuerdo con lo anterior, se ha propuesto consolidar unos componentes desde el aspecto epistemológico que incluye formación a nivel social, cultural y discursiva; el aspecto teórico en lo referente a la formación política, pedagógica e histórica y el didáctico, relacionado con la formación metodológica, investigativa y práctica (todos éstos dinamizados por el componente actitudinal), comprendiendo que el orden en que se caracteriza cada uno en la propuesta no tiene como finalidad darle importancia a uno sobre otro, pero sí el proceso de formación implícita que deben desarrollar los programas de enseñanza y práctica a docentes que deseen formarse con perfiles y competencias propias de la pedagogía con un enfoque desde la perspectiva de las diferentes poblaciones que ingresan a las instituciones educativas y colectivos.

Para ello, el docente debe tener la capacidad de trabajar con las múltiples diferencias que existen en los estudiantes, familias y culturas, y como efecto, construir capacidad institucional para la atención a la diversidad.

La presente propuesta se basa en el modelo de formación de unificación, permeable o de fusión de los contenidos, para un docente inclusivo, es decir, donde todos los estudiantes toman un núcleo común que les prepara para enseñar en escuelas formales, regulares, con un enfoque en educación inclusiva. De tal manera, se proponen los siguientes componentes de formación inicial (sin desconocer la importancia de los mismos en otras modalidades o procesos de formación) de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo general es ofrecer una propuesta de estructuración y consolidación de un núcleo común sobre Educación Inclusiva para los cuatro programas del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional, contribuyendo así a consolidar los lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en educación inclusiva de la UPN y del país.

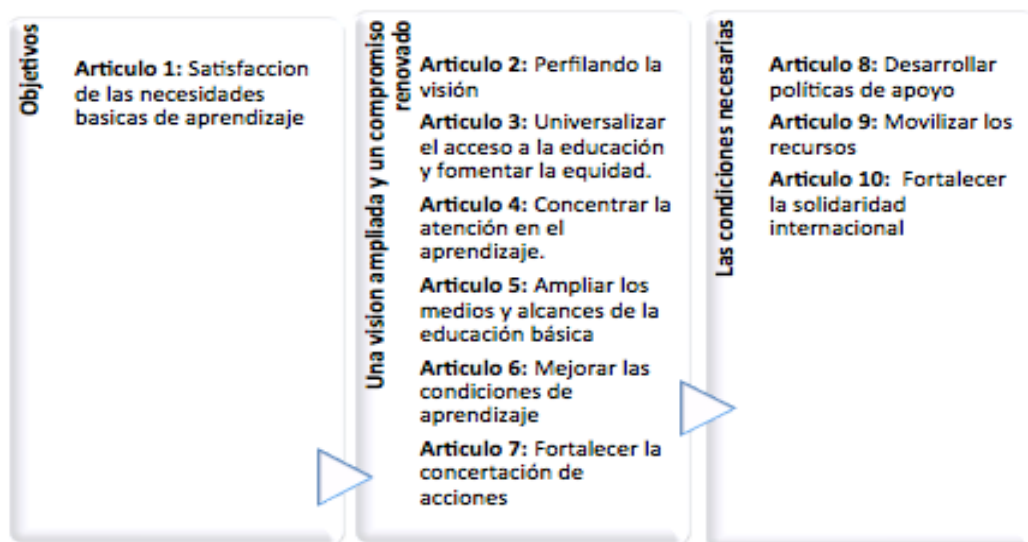
Antecedentes para la formación en educación inclusiva

La propuesta de crear un núcleo común entre los cuatro programas del Departamento de Psicopedagogía para la formación de docentes frente a la educación inclusiva, es concebida por la necesidad latente de disminuir, hasta llegar a eliminar, los índices de exclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos que se ve reflejada en el sistema educativo colombiano; en el que se está realizando un esfuerzo mancomunado entre el estado y la sociedad, para poder identificar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado y la comunidad

educativa en general, y con ello revisar y redimensionar los planes de mejoramiento de cada institución educativa, para de esta forma ir avanzando hacia una educación que al ser de calidad, es inclusiva, es decir, acoge a la diversidad de estudiantes.

Los docentes y específicamente los docentes en formación como parte fundamental, tanto del sistema educativo como de la sociedad, están en la obligación y el compromiso de formarse constantemente para construir los procesos que lleven a la consolidación de la educación para todos, tal como es mencionada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (1990) donde se establece los siguientes objetivos:

No. 6. Objetivos Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, 1990.



Ello exige no solo una responsabilidad del Estado, sino más aún, una responsabilidad personal con las acciones que se realicen a diario, tanto en el aula, como fuera de ella, ya que éstas van a repercutir no

solo en el aspecto académico de los estudiantes, sino también en el aspecto socio-afectivo de cada sujeto con el cual nos interrelacionamos.

Por medio de este actuar, se puede concebir la educación desde un contexto plural en culturas, pensamientos, intereses, aprendizajes, entre otros; reconociendo las particularidades de todos y no resaltando las de unos pocos; donde todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, familia y comunidad en general) tengan voz en los procesos de cambio que se adelantan al interior de la institución educativa, y puedan ser parte de una sociedad, reconocidos con igualdad de derechos y respetados como únicos entre todos.

Esto se puede lograr a través de la Educación Inclusiva la cual según el MECD implica:

... que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. MECD (s.f.: 4-5)

Al inicio del surgimiento de la educación inclusiva, esta estuvo estrechamente relacionada con el acceso educativo de las personas con discapacidad; hoy día la educación inclusiva habla del derecho fundamental a la educación de todo hombre y toda mujer, por ello no se puede relacionar solo a estas poblaciones, ya que como se puede observar en el Índice de Inclusión realizado por Booth et al (2000) se

hace referencia a identificar todas aquellas barreras que surjan en la interacción de los distintos colectivos de estudiantes con el contexto entendido éste como: las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan la vida de todas las personas y los cuales pueden llegar a limitar la participación y el aprendizaje, aumentando el riesgo de ser excluidos del sistema educativo, sin hacer énfasis únicamente en las personas con discapacidad.

Dentro de las barreras anteriormente mencionadas, cabe resaltar que se asume a las personas, ya que muchas veces la actitud es una de las barreras más difíciles de superar, sea por desconocimiento o por decisión, pueden convertirse en un obstáculo para el proceso inclusivo; es por ello que se debe aceptar el reto de formar a los docentes para que puedan trabajar en contextos cada vez más heterogéneos y pluralistas, y posean las destrezas suficientes para dar respuesta a las exigencias de un nuevo modelo de educación y de cultura, a través de un pensamiento crítico y analítico de sus propias prácticas, lo cual le permitirá reconstruir constantemente su actuar de cara a las situaciones particulares del contexto en el cual se desenvuelvan, propendiendo siempre a que cada integrante de la comunidad educativa sea tenido en cuenta y respetado en su individualidad y singularidad dentro de la sociedad.

Si bien es cierto, lo anteriormente descrito, no es una tarea fácil para el docente, como lo mencionan Duk & Murillo (s.f) :

Numerosos estudios son concluyentes en señalar los sentimientos de inseguridad e incompetencia que experimentan los profesores ante la dificultad de llevar a cabo la enseñanza en contextos heterogéneos y suelen atribuírselos a la falta de apoyo y a la poca preparación y conocimientos recibidos para tratar las diferentes condiciones sociales, culturales y niveles de aprendizaje con que los estudiantes enfrentan la enseñanza. (s.f.; p.11).

Sin embargo, es un proceso que debe realizarse, de forma tal, que sea posible brindar a los docentes y a los docentes en formación bases sólidas que puedan guiar su proceder dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta que desde un enfoque de inclusión, como hace referencia Op cit (s.f.)

... la problemática de la diversidad, en el sentido amplio del término, y las necesidades educativas especiales, en particular, son inherentes a todo proceso educativo y, por tanto, su respuesta no debiera considerarse como una tarea exclusiva de algunos docentes. Por el contrario, debe concebirse como una función de todos los profesores e incorporarse en las mallas curriculares de los planes de estudio de todas las áreas y especialidades de la formación docente. (s.f.; p.11)

Es por dicha razón, que la creación del núcleo común Formación para la Educación Inclusiva para los cuatro programas del Departamento de Psicopedagogía de la UPN, se fundamenta en que todo docente, sin importar su área de especificidad, debe tener las capacidades y destrezas de atender a la diversidad del estudiantado y de la comunidad educativa, siendo ésta (la diversidad) el eje transversal de toda la acción pedagógica que se realice o que se pretenda realizar, a partir del reconocimiento del otro, de la observación constante para poder identificar oportunamente las barreras que se presenten, de las competencias para lograr diversificar o flexibilizar el currículo, la evaluación y las prácticas educativas, generando el apoyo pertinente y necesario a los estudiantes, haciendo uso adecuado de los recursos para disminuir las barreras identificadas, respetando y valorando a todos los integrantes de la comunidad, y sobre todo tratando de disminuir los niveles de exclusión de los niños y jóvenes del sistema educativo apoyándose en el equipo interdisciplinario (cuando la institución cuente con él) y las redes de apoyo, entre otros, bajo un ambiente de colaboración, comprensión y apoyo recíproco.

Se fortalece de esta manera, el concepto de la educación inclusiva referida a “todos”, rompiendo aquellos esquemas preestablecidos de que solo unos docentes deben estar formados sobre un enfoque diferencial, para dejar de lado la idea de homogenizar a los estudiantes; en vez de ello, se debe fomentar la aceptación y el respeto por la heterogeneidad de los estudiantes, y consigo de pensamiento, de estilos y ritmos de aprendizaje, de intereses, de culturas, entre otros.

Marco Normativo³¹

Se debe recordar que la Educación Inclusiva es fundamentada en directrices a nivel internacional, como se podrá ver en el anexo U.

De igual forma como la educación inclusiva está contemplada, la formación de los docentes a nivel nacional, se comprende en el Decreto 1279 de 2002 – Estatuto de Profesionalización Docente, el cual refiere en el:

ARTÍCULO 38. “Formación y capacitación docente. La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas

³¹Ver el marco legal y normativo colombiano en el capítulo Educación Especial, Integración Escolar, Educación Inclusiva. Características acerca del Contexto, del Sujeto y de la responsabilidad de los actores.

técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones...”

Allí se puede observar que es obligación de los docentes formarse constantemente en aquellos temas que le competen a su profesión y que contribuyan a realizar de mejor forma todas las actividades que favorezcan la calidad de la educación.

ARTICULO 39. “Principios y valores que fundamentan la profesión docente y el quehacer del educador. La profesión docente tiene su fundamento en el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales, en el autodesarrollo, en la autonomía, en la comunicación y la solidaridad. Y su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando por lo menos la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia.”

Dentro de este artículo se observa que la profesión docente comparte uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva, que es el de cimentar su actuar en el reconocimiento de los derechos fundamentales de toda persona, lo cual va a repercutir en su dignidad, autonomía e igualdad.

De igual forma se evidencian los principios de la Educación Inclusiva en la ley general de educación Ley 115 de 1994, sustentada en la Constitución Política de Colombia de 1991:

ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público...

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación ... dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social....

En este sentido la Educación debe responder a las necesidades e interés de las personas, basado en aquella concepción integral de persona, que goza de sus derechos y deberes, y por lo tanto debe ser valorada en sí misma y en sus diferencias. Promoviendo los fines de la educación estipulados en el Artículo 5º de (óp cit., 1994), que validan la Educación Inclusiva, los cuales son;

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás...
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación...

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad...

Análisis de los planes de estudio de las licenciaturas del departamento de psicopedagogía de la facultad de educación de la UPN

El análisis de los planes de estudio de las cuatro Licenciaturas del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la UPN: Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos y Licenciatura en Psicología y Pedagogía, se realiza con el propósito de identificar los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales en el tema de la Educación Inclusiva que sean abordados en la formación de docentes, a partir de la revisión de determinados espacios académicos que fueron escogidos por: tener en su nombre uno de los elementos enumerados; estar orientados hacia las prácticas pedagógicas y/o generar proyectos investigativos de grado.

Para este análisis se realizó una matriz que consta de cuatro cuadros base en los que se referencian cada una de las licenciaturas; a su vez cada uno de estos cuadros se dividen en columnas que dan cuenta de los espacios académicos analizados, por medio de nueve filas que desarrollan los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales en la formación del docente en el tema de la Educación Inclusiva (ver anexo V).

La matriz se convierte en insumo fundamental junto con los resultados del pilotaje, para desde allí, determinar los componentes

epistemológicos y teóricos-didácticos que debe tener la formación de docentes en el marco de la educación inclusiva.

Los espacios académicos analizados fueron:

Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial

- Proyectos Pedagógicos Investigativos
- Corrientes Pedagógicas Y Desarrollo Didáctico Para Personas Con Capacidades Diversas
- Cultura Política Y Demografía En Poblaciones II. Praxis V
- Demografía Y Poblaciones I Praxis IV
- Diseño De Ambientes De Aprendizaje
- Epistemología De La Investigación Y Praxis I
- Evolución Y Tendencias En La Educación Especial I
- Pedagogía Y Sensopercepción
- Diversidad, Inclusión Y Currículo
- Educación Para La Diversidad
- Currículo E Inclusión Educativa
- Evolución Y Tendencias En La Educación Especial II
- Epistemología Y Pedagogía
- Historia De La Educación Y La Pedagogía
- Corrientes Pedagógicas
- Fundamentos Y Métodos De La Investigación II, Praxis III
- Derechos Fundamentales
- Seminarios Alternativos De Investigación Praxis VI
- Lenguajes Artísticos Y Didácticas Para Personas Con Capacidades Diversas
- Teoría, Didáctica Y Currículo Para Personas Con Capacidades Y Talentos Excepcionales
- Perspectivas Curriculares
- Teoría, Didáctica Y Currículo Para Personas Con

Capacidades Y Talentos
Excepcionales

- Procesos de Orientación Vocacional

Licenciatura en Educación Infantil

- Currículo II
- Debates Educativos Y Pedagógicos Contemporáneos
- Práctica I Y II Infancias Y Contextos
- Seminario De Investigación V
- Investigación En Educación I
- Investigación II
- Investigación III
- Seminario Currículo I
- Diversidad cultural y educación
(Seminario complementario I)

Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

- Diversidad e Interculturalidad
- Movimientos Sociales
- Educación para poblaciones especiales I
- Educación para poblaciones especiales II

Licenciatura Psicología y Pedagogía.

- Educación Y Pedagogía
- Historia de la Educación y la Pedagogía
- Educación para poblaciones en riesgo
- Currículo y didáctica
- Gestión en la Educación
- Nuevas Perspectivas Curriculares
- Niños con Excepcionalidades
- Educación Comunitaria
- Corrientes Pedagógicas

Ver la relación existente entre las diferentes categorías y subcategorías de los planes de estudio en el anexo V.

Se presentan las mallas curriculares vigentes de las cuatro Licenciaturas de la Facultad de Educación en el anexo W.

Conclusiones del análisis de las mallas curriculares de las licenciaturas de la facultad de educación

Las siguientes conclusiones se plantean desde el objetivo de la investigación, la cual pretende identificar los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales en el tema de la Educación Inclusiva que sean abordados en la formación de docentes de la Facultad de Educación en la Universidad Pedagógica Nacional:

En el desarrollo de la matriz No 1, correspondiente a la Relación de Categorías y Sub-categorías (componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales) con los espacios académicos de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial se evidencia ante las otras licenciaturas de la Facultad de Educación que es la malla curricular que más desarrolla y aborda cada uno de los componentes desde sus diferentes espacios académicos, puesto que desde su énfasis se aproxima a la transversalización del enfoque de educación inclusiva, inter y multidisciplinariamente en la formación del educador con énfasis en educación especial desde su perfil, función y rol docente.

Los componentes de formación en educación inclusiva que más aborda esta licenciatura son de tipo teórico (políticos, pedagógicos, históricos), por medio de espacios estructurados que dan cuenta de la actualidad, realizando un recorrido histórico de la Educación Especial, llegando al contexto presente, el cual basado en la política da soporte al objeto de estudio de la investigación.

Desde el campo epistemológico (socio-culturales, discursivos) y didáctico (metodológicos, investigativos, prácticos), según lo apreciado en los temas de los espacios académicos, el docente en formación tiene la posibilidad de reflexionar y argumentar el porqué de los diferentes componentes de la Educación Inclusiva, haciendo presencia en los diferentes escenarios educativos en los que el paradigma educativo

comienza a cambiar, interiorizando su quehacer en consonancia con las nuevas políticas educativas.

El aspecto investigativo, emerge estrechamente ligado a la praxis, generando propuestas metodológicas de carácter innovador acordes con los diferentes enfoques educativos que se plantean en los variados contextos en los que el educador ejerce su rol.

El componente menos abordado desde los diferentes espacios es el de tipo actitudinal (rol, axiológico, deontológico, pensamiento crítico y reflexivo), es evidente que no tiene el mismo sustento en la malla como los anteriormente mencionados.

En la matriz No 2 correspondiente a la Relación de Categorías y Sub-categorías (componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales) con los espacios académicos de la Licenciatura en Educación Infantil, se puede decir que desde su malla curricular es la licenciatura que menos –de las cuatro - tiene espacios y ambientes para el desarrollo de componentes de educación inclusiva en la formación de los educadores (as) infantiles.

En cuanto al componente didáctico (metodológico, investigativo y práctico) no se aborda la Educación Inclusiva como tema específico, pues a pesar de que sus contextos prácticos son en aula de educación básica y media en donde se presentan diferentes componentes inclusivos, su preparación no está enfocada para asumir este tipo de educación.

En la matriz No 3 correspondiente a la Relación de Categorías y Sub-categorías (componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales) con los espacios académicos de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, posee una malla curricular densa en componentes de educación inclusiva, siendo los de tipo teórico (políticos, pedagógicos, históricos) y epistemológicos

(socio-culturales, discursivos) los que más se desarrollan y abordan desde los diferentes espacios académicos; su fortaleza consiste entonces en el campo teórico manejando temas como: diversidad, pluralidad, derechos, educación para poblaciones especiales, lo que da cuenta de que se incluyen las poblaciones pero no con la terminología y concepciones actuales.

Desde luego, por su énfasis en formación social, cultural y política la licenciatura pretende formar a los estudiantes desde una mirada pluralista, diversa y en igualdad de derechos, asumiendo su rol desde lo cultural más que desde lo educativo.

Los componentes didácticos (metodológicos, investigativos, prácticos) y actitudinales (rol, axiológico, deontológico, pensamiento crítico y reflexivo) son los que menos se encuentran en diferentes espacios y ambientes de formación inclusiva en los docentes de Educación Comunitaria.

En la matriz No 4 correspondiente a la Relación de Categorías y Sub-categorías (componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales) con los espacios académicos de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, posee pocos espacios académicos que aborden el tema de la Educación Inclusiva, éste se hace de manera sustancial para el conocimiento teórico de la misma, sin embargo no se enlaza con el componente didáctico (metodológico, investigativo, práctico), quedando simplemente en el aprendizaje teórico que el docente en formación realiza dentro del espacio académico.

Su mayor énfasis se visualiza en lo psicológico y no plantea su trascendencia a lo educativo; particularmente el nombre que se da a los diferentes espacios académicos, en principio, permitiría pensar que se va a considerar la aproximación educativa a las diferentes poblaciones

diversas, sin embargo, al realizar el análisis de los programas analíticos, éstos no dan cuenta de ello.

Una vez realizado el análisis de cada una de las licenciaturas, se puede concluir a nivel general que en relación al componente epistemológico (socio-culturales, discursivos) de la Educación Inclusiva, ninguna de las cuatro licenciaturas da cuenta de dicha formación en sus programas analíticos. Entendiendo la epistemología como la base de todos los procesos pedagógicos, sin dicha fundamentación sobre la Educación Inclusiva, es factible que los otros componentes emerjan por las necesidades de los contextos pero no están cimentados explícitamente en los planes de estudio de las licenciaturas.

Si bien es cierto, se encuentran en programas analíticos algunos componentes teóricos (políticos, pedagógicos, históricos) para la formación en Educación Inclusiva, éstos no están articulados a una formación pensada para dicha educación. Podría decirse que el soporte en las licenciaturas de Educación Infantil, Educación Comunitaria y Psicología y Pedagogía, es insuficiente, en algunos casos dichos componentes no existen, o lo que se plantea como elemento teórico es limitado, o en otros casos es evidente la desactualización en el planteamiento de términos y conceptos. La palabra Educación Inclusiva solo aparece en forma explícita en programas analíticos de la licenciatura de Educación con énfasis en Educación Especial. De la misma manera el abordaje pedagógico de la Educación Inclusiva solo está referenciado de forma manifiesta en la misma licenciatura.

La mayor debilidad de las tres licenciaturas antes mencionadas está en el componente didáctico (metodológicos, investigativos, prácticos), el cual no se encuentra en los programas analíticos, lo que hace suponer que tampoco es visible en los contextos investigativos y de praxis/práctica, entornos en los que si la formación en Educación

Inclusiva fuera intencional, debería evidenciarse en su componente didáctico. De tal cuenta tanto el rol como el perfil frente a la formación de este componente se consideran mínimos. Sin embargo, es importante aclarar que, aunque el componente didáctico no está explícito, hay contextos investigativos y de praxis/práctica que por sus necesidades demandan del estudiante la modificación de aspectos didácticos, tales como recursos, estrategias, ambientes de aprendizaje, entre otros, que los pueden acercar a un rol docente inclusivo. De la misma manera es posible que los docentes de las licenciaturas se vean abogados a informarse mínimamente acerca de aspectos didácticos de la educación inclusiva para orientar las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación.

En cuanto el componente actitudinal (rol, axiológico, deontológico, pensamiento crítico y reflexivo), en la licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, se encuentran algunos elementos de éste. En los programas analíticos revisados de las demás licenciaturas no hay evidencia alguna. Es fundamental reconocer que los docentes en formación son seres integrales con una historia de vida y unas experiencias previas que se ven reflejadas en sus comportamientos, actitudes y valores, por lo que este componente no es responsabilidad única de la formación de las licenciaturas; si no que hace parte fundamental de la estructura del ser humano en corresponsabilidad con la familia y el contexto. Sin embargo, esto no exime la responsabilidad que tienen las licenciaturas en la formación y transformación de las actitudes, en este caso hacia la educación inclusiva. Por tanto esta serie de aprendizajes, emociones y conductas se encuentran estrechamente relacionadas con los componentes epistemológico, teórico y didáctico, los cuales, se reitera, no están intencionalmente abordados en la formación.

La educación inclusiva como actual política educativa internacional es definida como “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del

sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación para todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.” UNESCO (2009). En el contexto nacional, “la inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. (MEN, 2008; p.10).

De tal cuenta esta representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos; y a su vez requiere, la formulación de políticas en la educación y en la formación de docentes. Al respecto el informe mundial “Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también” (Inclusión Internacional e INICO, 2009), confirma que se deben desarrollar acciones de formación y mecanismos de apoyo para equipar a los maestros con las destrezas y las oportunidades de educar un cuerpo estudiantil cuya diversidad va en aumento. Las esperanzas de reforzar la Educación Inclusiva se cifran fundamentalmente en tal inversión. El informe plantea además la necesidad de garantizar un sistema de formación de maestros para la Educación Inclusiva –formación preparatoria y práctica-, en la perspectiva de la planificación, la política y la gestión sólida y eficaz para la Educación Inclusiva.

A la educación superior y específicamente a una universidad como la UPN, por su carácter pedagógico y nacional, le compete la responsabilidad de formar docentes calificados y cualificados en dicho tema. Por lo cual una propuesta de formación de docentes en Educación Inclusiva es prioritaria no solo para dar respuesta a las demandas del sector educativo si no para garantizar una educación con calidad, que disminuya y/o evite la exclusión de los estudiantes en todas sus formas y en todos los niveles de la educación.

Teniendo en cuenta todos los anteriores elementos se justifica la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar una propuesta con componentes epistemológicos y teóricos-didácticos para la formación inicial de los docentes en el marco de la educación inclusiva, que responda y solucione las debilidades encontradas en el análisis que al respecto se hizo de cada una de las mallas curriculares de las cuatro licenciaturas de la facultad de educación de la UPN.

Propuesta de formación en educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes de la facultad de educación de la UPN

“El país que queremos depende en gran medida del/la docente que formemos”.

Miranda, 2007

Para la siguiente propuesta se tendrá como base el desarrollo de los componentes de la misma desde una perspectiva de diversidad, entendida esta como:

Una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (‘integrar’) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad (López, 2000; p. 46).

A continuación se desglosan los componentes que le dan la argumentación pertinente a la propuesta.

Componentes de la propuesta

Componentes epistemológicos para la formación en las prácticas pedagógicas inclusivas.

...pensamos demasiado de prisa y caminando, sin detener el paso siquiera, atendiendo al mismo tiempo toda clase de asuntos, incluso cuando aquello en que pensamos es de lo más serio; necesitamos poca preparación, incluso poco silencio es como si llevásemos en la cabeza una máquina que funciona sin parar, funcionando incluso en las condiciones más desfavorables. En tiempos pasados, cuando uno se ponía a pensar-¡eso era, claro, una excepción! – se le notaba, se le notaba que proponía volverse más sabio y estaba preparándose para un pensamiento: asumía un aire como que va a orar y detenía el paso; hasta estaba ahí inmóvil en plena calle– En uno o en los dos pies, durante horas cuando<venía> el pensamiento. ¡así era <digno de la causa>! (NIETZSCHE)

Entendida la epistemología como *“la ciencia que tiene por objeto conocer las cosas en su esencia y en sus causas”* (Tamayo, M. 1997, citando a Aristóteles), además como *“el término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo”*. Ceberio & Watzlawick (1998)

Así, de modo aproximativo se puede decir que la epistemología, trata de interpretar la naturaleza del conocimiento humano, en su principio y funcionamiento real, teniendo en cuenta su historia y evolución a través de los tiempos; por ello la importancia de este grupo de componentes en la presente propuesta, el cual da sustento y valida la

educación inclusiva en la formación de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.

El grupo de componentes epistemológicos que se exponen en la propuesta son:

1. Componente Social
2. Componente Cultural
3. Componente Discursivo

Estos componentes se desarrollarán conjuntamente porque son elementos secuenciales y transversales, puesto que al formar docentes en el componente social indiscutiblemente se formará culturalmente y desde luego, irá construyendo un discurso que mediatice, transforme, proponga y refleje acciones de una Educación Inclusiva. De igual forma, se tratará de mostrar cuáles son aquellos elementos esenciales que determina el componente epistemológico:

Tal como se sustenta en el desarrollo de la presente tesis, la Educación Inclusiva parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos. Este derecho en el ámbito educativo implica que todos los niños y niñas deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de su origen social, cultural y de sus características personales.

Además, con el enfoque inclusivo se busca comprender las barreras para el aprendizaje, la participación y el desarrollo de escuelas con capacidad para contribuir a la satisfacción de las necesidades de entendimiento y participación de todos los estudiantes.

El hecho que un alto porcentaje de personas se vean excluidas de una significativa participación en la vida económica, social, política y cultural de las comunidades, es uno de los mayores problemas que afectan a nuestras sociedades contemporáneas. Dichas sociedades no son ni eficientes ni deseables.

Tratando de minimizar lo anteriormente referido, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990) fijó el objetivo de la Educación para Todos y la UNESCO, junto con otros organismos de las Naciones Unidas y varias organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales, han llevado a cabo actividades encaminadas al logro de este objetivo:

Es un hecho reconocido que las estrategias y los programas actuales han sido insuficientes o inadecuados en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes vulnerables a la marginación y la exclusión. Los programas dirigidos a distintos grupos marginados y excluidos han funcionado al margen de las actividades educativas generales: programas especiales, establecimientos y educadores especializados. Sin embargo, el resultado ha sido con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de “segunda clase” que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios o una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general (UNESCO, 2003; p.4-5).

En consonancia con lo anterior: *“las políticas educativas deben ser suficientemente diversificadas y concebirse de tal modo que no sean otra causa más de exclusión social, fomentando en las escuelas el deseo de vivir juntos”*. (UNESCO, 1996).

Bajo esta óptica y con soporte jurídico se comienza a hablar de la cultura inclusiva: la comunidad y la participación.

No se constituye una comunidad si sus miembros no se sienten parte de la misma y no se desarrolla ese sentimiento si cada uno de ellos no se considera valorado, apreciado, si no participa en sus decisiones, en sus proyectos. Para transformar la escuela en comunidad es necesario el acuerdo y la participación de todos sus miembros. La inclusión se conforma y desarrolla sobre la participación y el compromiso de todos los implicados: profesores, estudiantes, familias y otros profesionales y también con el apoyo y participación de la comunidad social inmediata, el barrio, la localidad, sus vecinos, sus instituciones. La influencia entre ambas comunidades (la escolar y la social) es recíproca y deben establecerse canales de comunicación y participación que la hagan posible y efectiva. La inclusión se logra cuando todas las personas, conjuntamente, organizan, planifican y gestionan la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras que impiden al estudiante su aprendizaje y su participación (Calvo s,f: 41, citada por Sarto & Venegas 2009; p.6-8).

Se deduce de lo anterior que el proceso de inclusión no se reduce, únicamente, al ámbito escolar sino que tenemos que acercarnos también a la comunidad, trabajar con ella y tener en cuenta sus características, necesidades, particularidades, rasgos, cualidades, es decir, sus valores y su cultura. Es también una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país.

Con relación al componente epistemológico para la formación inicial de docentes en Educación Inclusiva, se propone que los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir y experimentar elementos sociales y culturales de una Educación Inclusiva, donde se pueda evidenciar unos valores “inclusivos”, se compartan y se transmitan con un discurso que posicione la inclusión como una nueva cultura, política y práctica mundial.

Componentes teóricos para la formación en las prácticas pedagógicas inclusivas.

Para iniciar con estos componentes, se quiere definir la base que los conceptualiza *“La teoría se puede explicar como “un cuerpo coherente de explicaciones fundamentadas en conceptos, todo lo cual es construido en forma lógica para responder hipótesis y proposiciones, interpretando sistemáticamente un área del conocimiento” (Rivera 2004) y “no es el conocimiento que permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema” (Morin et al., 2002).*

La política, la pedagogía y la historia son algunos componentes teóricos que se desarrollaran en algunas temáticas que se relacionan con la Educación Inclusiva como: la tolerancia, la diversidad, la educación inclusiva y el desarrollo integral del ser humano que se irán consolidando a partir de **la política, la pedagogía y la historia** (componentes teóricos propuestos).

Los componentes teóricos de la educación inclusiva emergen de la generalidad de la inclusión, de esa capacidad del ser humano de ver al otro como alguien a tolerar, tal como lo plantea Walzer (1998; 32) en la llamada política de la tolerancia, *“donde pone de relieve las ambigüedades de los diferentes regímenes de tolerancia que ha construido la humanidad. En una suerte de sumas y restas la historia de la tolerancia se ha desplazado desde el privilegio del individuo en detrimento del reconocimiento de grupos o a la inversa, lo que se tolera es el grupo, dejando sin resolver la cuestión de la libertad individual” (Duschatzky & Skliar s, f: 9).*

Walzer (1998; 32, citado por op, cit) destaca que la modernidad ha dado lugar a dos formas de tolerancia, *“la asimilación individual y el*

reconocimiento del grupo". Así mismo dotar a los grupos de cierto grado de reconocimiento mediante la legitimidad de prácticas religiosas, programas educativos y formas de agrupación, implicó un grado de tolerancia, aunque restringido si tenemos en cuenta qué lejos están los diferentes grupos sociales y culturales de constituirse en sujetos políticos que discutan los alcances de su inclusión en las políticas públicas. Y es por lo anterior, que la tolerancia no está exenta de ambigüedades y debe ser tenida en cuenta en la teoría inclusiva.

Para Geertz (1996) antropólogo norteamericano, rechaza el concepto de tolerancia basado en un relativismo:

La idea de que todo juicio remite a un modelo particular de entender las cosas tiene desagradables consecuencias: el hecho de poner límite a la posibilidad de examinar de un modo crítico las obras humanas nos desarma, nos deshumaniza, nos incapacita para tomar parte en una interacción comunicativa, hace imposible la crítica de cultura a cultura, y de cultura o subcultura al interior de ella misma. (Geertz. 1996; p.72-90).

En cuanto a entender la esencia de la diversidad, esta esencia nos invita, en un primer momento, a hacer algunas aclaraciones terminológicas. *"La atención a la diversidad al ser considerada como un principio, no se trata de un concepto unívoco sino que tiene diferentes lecturas"* (Sacristán 1999), o planos desde los que debe ser analizado.

Al posicionarse la diversidad entre las personas o su colectivo y la singularidad particular entre los seres humanos, se puede decir firmemente que son dos situaciones propias de la naturaleza humana y viva, la cuestión de las diferencias surge como un componente constante en cualquier situación o fenómeno social. Comprendiendo que esta

circunstancia es un talante inquebrantable en los modos de pensamiento y en las distintas investigaciones.

La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación. La forma de ver las cosas, de comportarse ante ellas y de sentir que están relacionadas con nosotros, que nos retan, está mediatizada por hábitos culturales, rutinas de nuestro trabajo docente y por deformaciones y formas de situarse ante el mundo (Gimeno s,f: 3).

Autoras como Meléndez (2002) y Alegre de la Rosa (2000), plantean diversas formas y expresiones de la diversidad en el ámbito educativo, las cuales legitiman la esencia diversa de la escuela, la confluencia de identidades y diferencias individuales que se complementan y que retan a la escuela a transformarse para acoger a todos los estudiantes en sus posibilidades de aprendizaje y participación.

Sin embargo, otros autores como Skliar (2007), desconfía de esta retórica de la diversidad porque, según él, la educación no se muestra preocupada por las diferencias, sino más bien por los “diferentes”: Los diferentes obedecen a una construcción y son reflejo de lo que podríamos llamar aprendiendo en la diversidad, parece que lo que hemos asumido en el plano ético con relación a la diversidad es la necesidad de respeto y tolerancia, pero ambas se representan como fórmulas de corrección política más que como actitudes necesarias para ser capaces de establecer diálogo con el otro (el considerado diferente), para dejar de considerarlo como parte de esos otros y empezar a aprender el significado de la diferencia, y la diversidad.

Además, es la comunidad quien insta los conceptos de normalidad y de discapacidad, situaciones que se relacionan con aspectos valorativos y las exigencias que demanda la sociedad actual como la competencia, la rapidez, la capacidad, entre otros elementos mercantilistas.

Pero los conceptos planteados no solo aluden a la discapacidad, tienen que ver con todo lo que está fuera de la norma social como lo manifiesta, Gentili (2001):

La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como 'problema' y se vuelve sólo un 'dato', que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la línea de pobreza. (Gentili, 2001; p. 25)

Pero no es solamente que se normalice la exclusión, que estemos adormecidos frente a las situaciones de exclusión, sino que se utiliza también la norma como castigo contra lo diverso. Es decir: la idea de normalidad va pareja con la de homogeneidad, la concebimos como opuesta a la diversidad, y a quien no se mantiene dentro de los - parámetros de lo normal se le estigmatiza, se le excluye, sea cual sea el discurso de la normalidad que revisemos subyace a todos esos discursos la consideración de un ideal homogéneo que considera a todo lo que se escapa del parámetro utilizado, como anormal, deficiente o en mal estado. La normalidad se convierte así en un concepto alienador, que niega identidades, que penaliza determinados desarrollos (Parrilla 2006; p.122).

Por todo lo visto, es una obligación que todos cambiemos nuestra forma de ver la sociedad si realmente deseamos avanzar hacia la inclusión. La diversidad, las formas de ser, de hacer, de pensar, de

estar, de convivir en todo el mundo, son cualidades que dignifican y cualifica la humanidad y la escuela.

Diversidad, variedad, heterogeneidad, individualización, expresan hechos y deseos que plantean un reto serio para la organización de cualquier asociación o comunidad, un desafío para la sociedad democrática y para conducir procesos de enculturación como es el caso de la educación; es en definitiva una consecuencia de la manifestación necesaria y posible, vivida en instituciones colectivas (Sacristán 2000; p.234)

La inclusión no marca un camino unívoco ni unidireccional, constituye un marco de referencia amplio, interpretado de manera distinta según los diferentes tipos de colectivos e instituciones (UNESCO. s,f).

Componentes didácticos: estrategias, recursos, materiales y ambientes de aprendizaje para la formación en las prácticas pedagógicas inclusivas.

Para iniciar con el componente didáctico se requiere la explicación de su base conceptual y conocer ¿a qué apunta?:

Pogré & Krichesky (2005), expresan que: La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas.

El objetivo de la didáctica es la intervención pedagógica. Preguntas tales como ¿qué enseñamos?, ¿Cómo lo enseñamos?, ¿Qué debemos enseñar?, ¿Qué debe ser y hacer la escuela? Son las que debería responder la didáctica, y sin duda están impregnadas de valores y comprometidas con la ética.

Asimismo, esta se convierte en una disciplina en búsqueda de su propia identidad, sin embargo se encuentra en un momento que parece estar actuando de acuerdo a la influencia de diversas disciplinas y ciencias, pero este reconocimiento de los aportes que cada una de estas ha generado es un cuerpo importante de conocimiento, obligando a mirar su esencia y a repensarse, por ello se plantea en esta propuesta la didáctica articulada con el componente Investigativo, siendo éste concebido como una manera de construir conocimientos. En la investigación confluyen supuestos, métodos, categorías que dan lugar a diferentes miradas e invitan a repensar los beneficios de nuevas búsquedas.

Componente Investigativo

El componente investigativo se hace visible cuando interpretamos, argumentamos y proponemos una educación de calidad para todos, la cual se construye desde el interior de los centros educativos, alentando los esfuerzos de colaboración en la búsqueda de prácticas que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes.

Pero, como lo consigna Forteza (2010):

Esto supone un replanteamiento global de la formación inicial y permanente del profesorado, más allá de las reformas coyunturales que responden, muchas veces, a intereses que están lejos de contemplar, en profundidad, la construcción de la mejora escolar.

En las líneas que siguen a continuación voy a esbozar algunos aspectos que, a mi entender, merecen una mirada especial en la formación de los educadores, desde el convencimiento de que el futuro es de la educación... para la democracia; democracia que no puede concebirse, de acuerdo con Meirieu (2009), sin escuela:

Lejos de abordar la complejidad del cambio en la institución universitaria, debemos fijarnos en lo concreto, en lo que está al alcance de nuestras posibilidades de acción; se hace referencia a la propuesta que podemos brindar desde nuestras materias. Si bien se nos supone un dominio de los contenidos ello no nos exime de reflexionar en el conocimiento que ofrecemos a nuestros estudiantes. Conocimiento que se refleja no sólo en un programa, en una guía, sino también en nuestras formas de actuar en las aulas, en nuestra relación con las escuelas, en nuestras propias investigaciones, en nuestras concepciones; es decir, en nuestra manera de hacer, de estar, de ser profesores y profesoras de universidad.

Porque las oportunidades de cambio siempre están ahí, la opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, postula un profesorado implicado, comprometido, competente (no en el sentido de dominio de los saberes disciplinares, sino en el de la competencia para restablecer puentes entre la escuela y la vida), con herramientas que le permita que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo, independientemente de las características que presente; un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas. (Meirieu, 2009)

Lo más destacable de lo mencionado, es repensar en la formación inicial de los docentes, los saberes de la práctica sobre la misma práctica *“para equilibrar el peso de los saberes que hay que enseñar o de los saberes académicos descontextualizados”* (Perrenoud, 2004) y esto lo ofrece el componente investigativo, que garantiza además, una competencia profesional de calidad duradera en el tiempo.

Igualmente, se pueden destacar unas competencias que se relacionan con el componente didáctico en la formación de docentes con la perspectiva de la Educación Inclusiva, las que son expresadas por Echeita (2006):

1. Tener una *actitud reflexiva* y crítica, propia de un intelectual comprometido, tanto frente a sus propios pensamientos, emociones y prácticas como frente a la realidad educativa y social.
2. Tener *curiosidad e iniciativa* para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres.
3. Saber *buscar y recopilar información relevante* sobre las dificultades o problemas con los que se encuentre.
4. Ser *estratégico*, esto es, ser capaz de aplicar procedimientos sistemáticos y ordenados para analizar la información y tomar decisiones.
5. Ser capaz de *trabajar colaborativa y cooperativamente* con otros, sean compañeros, otro personal del centro o con las familias en el análisis de la propia realidad educativa y en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las iniciativas de mejora que se acuerden.
6. *Asumir riesgos y estar abiertos al cambio*.
7. Saber *fijarse metas* para superarse y querer *seguir aprendiendo*.

Y para cerrar este componente, se termina con un párrafo que invita a traducir la investigación en acciones que enseñen y aprendan una Educación Inclusiva:

Tenemos grandes desafíos, no exentos de problemas, con barreras externas y muros interiores que hay que franquear. Sin embargo, vale la pena luchar por una formación de calidad, traduciendo en acciones transformadoras, como señala García Pastor (2005), la asunción de los principios de una educación inclusiva. Para ello, hace falta un fuerte compromiso con las finalidades de la educación que deben verse traducidas en nuestras aulas universitarias: aprender a ser, aprender a vivir con los otros, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender, aprender a indagar, aprender a estudiar y aprender a

investigar. Y estas finalidades son para todos los alumnos, sin exclusiones (Forteza 2010; p. 142).

Componente práctico

De igual manera, uno de los componentes más importantes de la didáctica en la Educación Inclusiva tiene que ver con una de sus preguntas objetivas ¿qué debe ser y hacer la escuela?, es decir la **práctica**, y para comprenderlo se inicia con la relación que desarrollan Booth et al., (2000, p. 18) en el Índice de Inclusión, acerca de las culturas y políticas que se deben ver reflejadas en las prácticas inclusivas (ver tabla No. 7).

Tabla No. 7. Dimensiones de la Inclusión³²

³² Booth et al, 2000. Índice de Inclusión.

Culturas Inclusivas:

Dimensión relacionada con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todos los estudiantes tengan mayores niveles de logro. Se refiere, así mismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad educativa y que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Políticas Inclusivas:

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la IE, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la IE o de las estructuras administrativas.

Prácticas Inclusivas:

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la IE. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la IE. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Para que estas dimensiones lleguen a la práctica y sean visibles en una educación inclusiva implica que hay que:

Identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos... Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso a la Institución Educativa o limitar la

participación dentro de ella...Desde un modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (op, cit. 2000).

Así mismo, se tiene en cuenta que estas dimensiones tienen como fin desarrollar **un aprendizaje inclusivo**, que hace referencia a la posibilidad de que los estudiantes en el contexto del currículo común de su institución educativa es decir de un currículo flexible-, tengan las oportunidades de aprender en grupo como la mejor forma de que todos se beneficien, de acuerdo a sus capacidades, motivaciones e intereses. Así, la flexibilidad curricular permite a la institución educativa crear oportunidades para que todos sus estudiantes aprendan a través de acciones educativas que respondan a la diversidad. La premisa es: Todos los estudiantes aprenden y todos de diferentes maneras, tienen éxito. (Vélez, 2010).

La decisión sobre qué aprendizajes son más relevantes debería realizarse considerando de qué manera contribuyen a alcanzar los fines de la educación, buscando un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar (Coll y Martín, 2006, citado por UNESCO. 2007).

La institución educativa debe priorizar los aprendizajes porque no todo lo que es importante puede ni debe enseñarse en la escuela. Los mismos autores plantean los aprendizajes *básicos imprescindibles* y los *aprendizajes básicos deseables*.

Los *básicos imprescindibles* son aquellos aprendizajes que, de no lograrse al término de la educación básica, condicionan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado, comprometiendo su proyecto

de vida futuro y ubicándolos en una situación de claro riesgo de exclusión social. Son además aprendizajes cuya adquisición presentaría grandes dificultades más allá del período de la educación obligatoria. Los *aprendizajes básicos deseables* son aquellos que, aun siendo importantes para el desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan negativamente en caso de no producirse, y podrían ser adquiridos sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria. Una vez identificados estos dos tipos de aprendizaje hay que decidir cuáles deben incluirse, y con qué nivel de profundidad, en la educación obligatoria, o en otros niveles educativos. *“Hay que tener especial cuidado en que la educación no se reduzca a los aprendizajes imprescindibles, porque esto limitaría las oportunidades de desarrollo de los estudiantes y, en consecuencia, su derecho a una educación de calidad”* (UNESCO, 2007; p.49-50).

Agrega la UNESCO (2007, p.46) además:

Lograr que el aprendizaje sea pertinente para todos exige una transformación profunda de las prácticas educativas, transitando desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.

Las ***prácticas pedagógicas inclusivas*** consideran los procesos de aprendizaje y participación inclusivos. Se refieren a la planeación, desarrollo y evaluación de acciones pedagógicas y estrategias metodológicas que tengan en cuenta para el aprendizaje y la participación, a todos y cada uno de los estudiantes del aula, desde su integralidad como ser humano, sus diferencias y capacidades individuales, buscando la disminución, minimización y abolición de las barreras para el aprendizaje y la participación. Estas deben responder al contexto y a la cultura, dando prioridad a la diferencia, respetando las características, la

cultura, la raza, el género de cada estudiante, creando un ambiente favorable para el desarrollo integral de cada uno (...) (Vélez, 2010).

Al mismo tiempo, estas prácticas inclusivas siempre deben estar acompañadas de un componente metodológico que comprende estrategias, ambientes y recursos que materializa una Educación Inclusiva.

Componente Metodológico

Las prácticas en el aula pueden indicar cinco metodologías efectivas para la educación inclusiva a modo de conclusiones, según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003; p. 5-19):

Enseñanza cooperativa: Los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales de dentro y fuera del centro educativo.

Aprendizaje cooperativo: La tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas (socioemocionales) del aprendizaje y desarrollo del alumno. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado se benefician del aprendizaje mutuo.

Resolución cooperativa de problemas: Particularmente para el profesorado que necesita ayuda con la inclusión de alumnos con problemas sociales/ de comportamiento es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las molestias durante las clases abordar el mal comportamiento de forma sistemática. Establecer reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con los alumnos (además de incentivos adecuados) se ha comprobado que es muy eficaz.

Enseñanza efectiva: Finalmente, los métodos mencionados arriba deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general y eficaz de centro/enseñanza donde la educación se base en la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Todos los alumnos y también los que tienen barreras para el aprendizaje y la participación, mejoran con un control, programación y evaluación del trabajo sistemáticos.

El currículum debe ser flexible con ajustes razonables y pensado en las necesidades de todos los estudiantes, para tal fin entonces, se debe plantear esta flexibilidad desde la creación misma del centro de recursos y apoyos.

Solución cooperativa de problemas: Especialmente para los profesores que necesitan ayuda en la integración de alumnos con problemas sociales/de comportamiento, las conclusiones halladas en nuestros países y en la bibliografía internacional demuestran que una forma sistemática de enfocar un comportamiento indeseable en el aula es una herramienta útil para que disminuyan la cantidad y la intensidad de las interrupciones durante las clases. Se ha demostrado que es muy efectivo establecer reglas y límites claros (además de refuerzos positivos y negativos) de forma conjunta con los alumnos.

Agrupamientos heterogéneos: Los agrupamientos heterogéneos y un enfoque educativo más personalizado son necesarios y eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnos en el aula.

Enseñanza eficaz: Finalmente debería enfatizarse la función del centro en la educación eficaz: los resultados de los centros eficaces y la bibliografía de la educación efectiva puede adaptarse a la educación inclusiva: establecer criterios, educación basada en la evaluación, altas expectativas, enseñanza directa y retroalimentación.

Además, el catedrático en pedagogía Gairín (1998; p. 253-254) propone otras estrategias de tipo organizativas para la atención a la diversidad:

-Las posibilidades de intervención en relación con la diversidad son tantas como situaciones diferenciales podamos encontrar. Los grupos y las personas manifiestan sus diferencias de formas distintas; por consiguiente, no parece adecuado pensar en fórmulas universales y generales. Cuando el nivel de diversidad entre los alumnos y alumnas sea bajo, bastará con introducir en las unidades didácticas o unidades de programación modificaciones metodológicas: más atención personal al alumnado, proporcionar más tiempo, estructurar de manera diferente los materiales, entre otros.

-Cabe llamar la atención sobre la potencialidad que tienen las actuaciones metodológicas. Utilizar reforzamientos positivos, lograr una buena acción medidora del profesor, promover la asignación de tareas concretas, introducir técnicas específicas (enseñanza tutorizada, monografías, propuestas de investigación, enseñanza cooperativa...), delimitar las ayudas necesarias (previas, durante o después de la actividad), adecuar y diversificar los materiales, reformular los indicadores de éxito y progreso académico, son algunas de las posibilidades existentes.

Complementariamente a las soluciones didácticas, pueden establecerse las de carácter organizativo: profesorado de apoyo, rincones, talleres, agrupamientos flexibles. Soluciones como la adaptación y la diversidad curriculares (ya mencionadas) y la optatividad permiten pasar también del marco restrictivo de la clase a ámbitos más generales (nivel, ciclo, etapa) y hacer realidad la flexibilidad del currículo. No obstante, si la diversidad presentada fuera alta, se justifica en algún caso la

necesidad de acudir a centros especializados con carácter provisional o permanente.

Además de las posibilidades organizativas señaladas no hay que descartar como otra opción algunas propuestas ligadas a la repetición de curso, la excepción de materias, la provisión de recursos técnicos y específicos o la permanencia en una etapa por un período complementario.

Asimismo, existen otros autores que mencionan estrategias, recursos, métodos y metodologías que tienen en cuenta otros ambientes y contextos (siendo válidos si estamos hablando de una educación inclusiva que trascienda las barreras de la escuela) como Soto (s, f: 12-15):

1. Trabajo colaborativo entre los profesores: Trabajo en equipo que implica el planeamiento, las actividades y el desarrollo de la autoestima, entre otros. De alguna manera, implica crear conciencia de que todos los docentes participan de un proyecto, el cual está definido desde el centro.

2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Deben permitir la atención de todos los estudiantes que comparten la comunidad educativa, desarrollando el mismo plan de trabajo, pero contando además con todos los apoyos que requiere cada persona para participar en igualdad y equiparación de oportunidades, fomentando el trabajo colaborativo y cooperativo entre los estudiantes.

3. Atención a la diversidad desde el currículo. Es importante, en este aspecto, que los docentes logren procesos de capacitación que les permitan plantearse objetivos compartidos por todos los docentes del centro, donde se plasme la política tanto gubernamental como institucional, y que se aborden todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo los relacionados con

la evaluación y seguimiento, áreas en las que muchos centros están ayunos de conocimiento e información.

4. Administración y organización interna: Los centros educativos que participen en un proceso de inclusión o de escuela para todos, deben abocarse a acciones de análisis de centro, de estudios que permitan una autoevaluación y evaluación interna, y de conocimiento de la cultura organizacional; además, se debe contar con una organización administrativa que permita el trabajo en equipo y la cohesión entre los participantes del proyecto institucional. Organizar el espacio y el tiempo que los estudiantes que permanecen en la institución, operacionalizando y haciendo uso efectivo del tiempo.

5. Colaboración escuela – familia: Este es uno de los aspectos más importantes, ya que de ello depende el éxito del proyecto educativo y el involucramiento de las familias en el trabajo de la escuela. Los docentes deben llevar a cabo reuniones de tipo formal e informal que les permita a los padres de familia, sentirse parte del proyecto educativo en el cual participan sus hijos e hijas.

6. Transformación de los recursos y servicios destinados a la educación especial: Los docentes de apoyo deben convertirse en la clave del trabajo colaborativo, destinados a participar en todo el centro, teniendo en cuenta que deben estar centrados en el currículo, y que además, es importante que en el centro participe un equipo interdisciplinario que se involucre en todo el proyecto del centro.

En cuanto a cuáles son las estrategias particulares para abordar la diversidad poblacional de las aulas escolares, estas son algunas que ha propuesto el Ministerio de Educación Nacional (s, f. 13-19) para construir prácticas inclusivas, consignadas como Estrategias de Apoyo a la Gestión Académica con Enfoque Inclusivo, de las cuales da cuenta la propuesta de formación.

Tabla No. 8. Estrategias de Apoyo a la Gestión Académica con Enfoque Inclusivo³³



³³ MEN, 2010. Colombia.

De esta manera, las estrategias didácticas en la Educación Inclusiva se convierten en una cultura, una práctica y una política que transversa todos los contextos y ambientes en los cuales se desarrollan los seres humanos, y donde la escuela transforma su acción y su actitud desde el currículo hasta la práctica educativa para crear y fortalecer la labor inclusiva; y para que esto sea visible, se han propuesto una serie de recomendaciones para ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar un currículo desde un perspectiva de la diversidad, según el Ministerio de Educación de Argentina (2009, p.19-20):

(...) boletín abierto (sistema de promoción abierta), grados de nivelación, grados de recuperación, grados de aceleración; maestro + maestro; pareja pedagógica; maestro de apoyo pedagógico; maestro de apoyo psicológico; maestro psicólogo orientador, maestro auxiliar, maestro recuperador, entre otras, lo cual estaría mostrando la necesidad de contemplar este tipo de situaciones como campos de práctica del docente de educación especial. Habría pues que analizar y definir el rol y la función específica que cumpliría la educación especial en este tipo de experiencias a fin de contar con su reflejo en la formación docente inicial y continua.

(...) Desde el punto de vista pedagógico y de definición curricular, en el plan de estudios pueden convivir armoniosamente (y solidariamente) unidades organizadas en torno a enfoques de disciplinas y unidades organizadas en torno al análisis de problemas o temas:

(...) Las *unidades en torno a disciplinas* ofrecen un orden conceptual que conforma un conocimiento público, que por su validez puede transferirse a problemas y contextos diferentes. Asimismo, proveen a los estudiantes modos de pensamiento (histórico, filosófico, experimental, deductivo) que permiten organizar el pensamiento y la experiencia, así como identificar nuevos problemas.

(...) Las *unidades en torno a temas o problemas* permiten integrar perspectivas y focalizar cuestiones relevantes para la formación. Su presencia en el currículo otorga flexibilidad y orienta la reflexión práctica.

Para finalizar, el componente didáctico se convierte en el cómo, de que qué forma y con qué se pueden hacer visibles las prácticas inclusivas y un conjunto inherente que deben conocer, desarrollar y experimentar todos los docentes e indiscutiblemente sus estudiantes, familias y colectivos, y desde esta propuesta los docentes en formación inicial, como el resultado de aquellos componentes epistemológicos y teóricos que se pueden contrastar en la práctica, al construir estrategias y ambientes y al utilizar recursos, materiales y metodologías desde la didáctica, que se pueden manifestar de acuerdo a múltiples disciplinas, enfoques, modelos, proyectos, organización de aula, diseños curriculares que tienen en cuenta los otros ambientes de formación y desde luego , los estilos y ritmos para aprender de cada estudiante sin desligarnos de un “educación para todos”.

Operativización de los espacios académicos de la propuesta.

Con base en el análisis presentado anteriormente en este mismo capítulo de los planes de estudio de las licenciaturas del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación, y, en segundo lugar, en los componentes epistemológicos, teóricos y didácticos expuestos, a continuación se proyecta la propuesta en términos de la operativización de tres espacios académicos que conformarían un núcleo común, sustentado en un modelo de formación de unificación, permeable o de fusión de los contenidos, en el que todos los estudiantes reciben elementos formativos para desempeñarse como docentes inclusivos en escuelas formales, regulares, bajo un enfoque en educación inclusiva.

La propuesta de formación en educación inclusiva, está dirigida a los docentes en la perspectiva de un mejoramiento continuo de las prácticas de aula en las que se articule con calidad y equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, con especial atención a aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, segregación, fracaso escolar o marginación.

Programa sintético espacio académico.

Las actitudes y la educación inclusiva

| PROGRAMA SINTÉTICO ESPACIO ACADÉMICO | | |
|---|---|---|
| LAS ACTITUDES Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | | |
| Semestre: Núcleo Común | Intensidad Horaria: 3 Horas | Ambiente: Pedagógico – Didáctico |
| Justificación. | <p>Para la Educación Inclusiva, educar para la diversidad, constituye uno de los aspectos clave de la formación inicial de los docentes, siendo el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad del estudiantado una preocupación primordial en todos los programas de formación de docentes en el mundo. Las actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión se deben desarrollar desde la formación inicial de los docentes, pues las actitudes de la comunidad escolar es uno de los factores que influye potentemente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente, cómo se actúa ante ella.</p> | |
| Objetivo General: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar actitudes positivas en los contextos educativos inclusivos. | |
| Objetivo Específico: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer las actitudes individuales, familiares y sociales hacia la diferencia y hacia la diversidad ✓ Reconocer y transformar las actitudes que son barreras para la inclusión. ✓ Disponer de espacios de práctica donde el docente en formación pueda interactuar en contextos educativos diversos. | |

| | |
|--------------------|--|
| Metodología | <p>Se abordarán los elementos conductuales (incitadores a la acción) que identifica cómo actúa o actuaría el individuo con relación al entorno; los afectivos (emocionales) es la posición afectiva hacia el entorno; sentimientos, preocupaciones, sensaciones, etc. Y los cognoscitivos, referidos a conocimientos y sistemas de creencias del individuo acerca de la situación real de su entorno, a través de técnicas tales como:</p> <p>Contacto o exposición. Los estudiantes tendrán interacción con diversidad de poblaciones (discapacidad, vulnerabilidad por condiciones de desplazamiento forzado y pobreza; grupos étnicos, grupos culturales minoritarios).</p> <p>Información y persuasión. Los estudiantes recibirán información sobre la escuela para todos, la educación inclusiva, la diversidad, la vulnerabilidad.</p> <p>Simulación de condiciones de diversidad y vulnerabilidad. Es preciso que los estudiantes identifiquen de las actitudes que poseen y si éstas son incongruentes con sus expectativas y que socialmente no son aceptadas.</p> <p>Grupos de discusión. En grupos estructurados, los estudiantes participarán en discusiones formales sobre: el análisis del prejuicio como construcción social; el sujeto como objeto de categorización; el estereotipo como una creencia en relación a una categoría social.</p> |
|--------------------|--|

| | |
|-------------------------|---|
| Marco Pedagógico | <p>Formar al futuro docente en conceptos que tengan que ver con la diversidad, la vulnerabilidad, la inclusión tiene como objetivo primordial generar transformaciones en los esquemas mentales que permitan generar nuevos estilos y compromisos profesionales con la educación en contextos diversos.</p> <p>En los nuevos contextos educativos el docente se encontrará con estudiantes de diversas características, por ello debe estar preparado para abordar la diversidad desde las diferencias inter culturales, de aprendizaje, condición socio económica, entre otras, que se producen en las interacciones en el aula y la escuela, por lo tanto es necesario formarlo con competencias que le permitan reconocer y valorar dichas características y relaciones que atiendan a la calidad de la educación para todos los estudiantes.</p> <p>Las aulas son un compuesto grupal diverso y el futuro docente debe saber responder a esa diversidad como algo connatural al aula, desmitificando el encasillamiento de los estudiantes y dando respuestas pedagógicas acorde con las necesidades.</p> |
|-------------------------|---|

| | |
|---------------------------------|---|
| <p>Núcleos Temáticos</p> | <ul style="list-style-type: none">▪ Módulo Temático I: las historias de vida de los estudiantes, las concepciones que sobre la diferencia se tejen al interior de las familias, las experiencias educativas y elementos de la socialización personal. ▪ Módulo Temático II:<ul style="list-style-type: none">✓ <i>Actitud de prejuicio</i>. Componentes del prejuicio: cognitivo (se piensa mal de algo o alguien), afectivo (provoca desprecio, desagrado o miedo) y conductual (produce reacciones hostiles contra el objeto o sujeto).✓ <i>Xenofobia</i>. Tipo de prejuicio que normalmente desarrollan las personas que habitan en zonas donde coexisten dos o más grupos raciales, lingüísticos, religiosos, culturales, etc., sin que todos ellos se integren en una misma comunidad.✓ <i>Dogmatismo</i>. El dogmatismo está relacionado con actitudes autoritarias y con convicciones fuertemente asumidas y cerradas sobre la realidad y los fenómenos que tienen lugar en ella. ▪ Módulo Temático III: Prácticas inclusivas en contextos de diversidad |
|---------------------------------|---|

Fuentes Bibliográficas

- Aguado, A., Alcedo M.A. y Arias, B. Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema 2W8. Voi 20. n'4. pp. 697-704www psiCothema com*
- Alegre De La Rosa, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga, Aljibe.
- Díaz P, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Universidad de Jaén. España.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Número 1 / Volumen 3. Universidad Central de Chile.
- Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. En: *Revista Zona Próxima* nº 12 enero-junio, 2010 ISSN 1657-2416.
- Infante, M y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-384.

- León, M.J. (1995). Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula, acerca de la integración escolar. Una revisión de las investigaciones de campo. *Revista Educación de la Universidad de Granada*. 8, 141- 152.
- Molina, S. (1994). *Deficiencia Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M.L. (2001). *Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado*. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2) ISSN 1575-0965).
- Sánchez, A. et al. (2008). *Percepciones y Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía hacia la Inclusión Educativa*. En: Estudios Pedagógicos V.34 N.2 Valdivia-Chile. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art10.pdf>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas. Un solo sistema una única finalidad*. Baltimore: Paul Brooks.
- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.

Programa sintético espacio académico.

Educación Inclusiva. Componentes epistemológicos y teóricos.

| | | |
|--|---|---|
| PROGRAMA SINTÉTICO ESPACIO ACADÉMICO | | |
| EDUCACIÓN INCLUSIVA. COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS Y TEÓRICOS | | |
| Prerrequisito: Las Actitudes y La Educación Inclusiva | | |
| Semestre: Común | Núcleo | Intensidad Horaria: 3 horas Ambiente: Pedagógico – Didáctico |
| Justificación. | <p>La inclusión debe ser entendida no como una corriente, no como una transición de un modelo a otro si no como un cambio de paradigma social, en el cual se transformen las relaciones, basadas estas en el respeto, la tolerancia hacia las diferencias y sobre todo se afiancen las condiciones de participación social.</p> <p>Por tanto es fundamental llevar a cabo procesos de cambio desde las bases educativas en este caso particular para los docentes en formación que más adelante generaran procesos inclusivos desde los diferentes contextos prácticos en los cuales desarrollaran su quehacer.</p> <p>Dichos cambios deben ser fundamentados desde lo conceptual, teniendo como soporte la teoría desarrollada frente al tema de manera que se sustenten</p> | |

| | |
|-----------------------------|--|
| | nuevos modos de concebir la sociedad y por ende la educación; es así como se propone este espacio académico que permite conocer, profundizar y discernir frente a la nueva apuesta educativa con base en una Educación Inclusiva, que permee la epistemología y la teoría de la misma para sustentar el cambio propuesto. |
| Objetivo General: | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocer los fundamentos epistemológicos y teóricos de la inclusión |
| Objetivo Específico: | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecer las bases conceptuales de los procesos de la Educación Especial, la integración escolar y la educación inclusiva. ➤ Reconocer los fundamentos epistemológicos y teóricos de la Educación Inclusiva ➤ Analizar las variables y dinámicas políticas, económicas, sociales y educativas de las que emerge que la educación inclusiva. |
| Metodología | <p>Construcción social de conocimiento: Las sesiones de clase y los grupos de trabajo constituyen encuentros para la puesta en común y el desarrollo de procesos enseñanza y aprendizaje colaborativo, en los cuales el aula es una comunidad de aprendizaje. El docente brindará explicaciones frente a las diferentes temáticas y trabajos, aclarando inquietudes y motivando a los educadores en formación para que las clases se desarrollen de forma</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>participativa y sus elaboraciones sean rigurosas e interesantes.</p> <p>Profundización teórica: Se lleva a cabo a través de lecturas y búsquedas de información en diferentes fuentes que los Educadores en formación realizan acerca de las temáticas.</p> <p>Orientación y asesoría: El docente brindará explicaciones frente a las diferentes temáticas y trabajos, aclarando inquietudes y motivando a los Educadores en formación para que las clases se desarrollen de forma participativa y sus elaboraciones sean rigurosas e interesantes.</p> <p>Productos escriturales: los estudiantes realizarán documentos de análisis, informes, trabajando de manera individual y grupal</p> |
| <p>Marco Pedagógico</p> | <p>Siendo fundamental pensar la educación como el ámbito estructural de futuros ciudadanos, se debe proyectar la escuela como el contexto en que se cimienten las bases de una sociedad inclusiva y equitativa.</p> <p>Para enfrentar estos retos debe garantizarse y mejorarse la capacitación de los docentes en los temas que generen dichos retos. Es esencial la formación de ellos en la inclusión, como nuevo paradigma educativo, así el docente deja de ser un simple transmisor de conocimientos, para convertirse en un actor que percibe la diversidad como riqueza para un aprendizaje más integral para todos los estudiantes.</p> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>La inclusión educativa, como camino para eliminar o aminorar las barreras para el aprendizaje y la participación, es responder a la diversidad, ser parte de la diversidad es hacer conciencia en la formación de la persona, como una riqueza social básica para ampliar los esquemas de los procesos de enseñanza- aprendizaje y potencializar la participación de cada uno de los estudiantes.</p> <p>En consonancia con lo anterior se requiere que los futuros docentes adquieran nuevos roles, nuevas interpretaciones, nuevas maneras de concebir las aulas de clase y por tanto se propongan nuevas didácticas de enseñanza basadas en los contextos reales.</p> |
| Núcleos Temáticos³⁴ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Módulo Temático I: Referentes Históricos de los procesos: Ed. Especial, Integración Escolar y Educación Inclusiva. Conceptualización de la inclusión y de la educación inclusiva. ✓ Módulo Temático II: Componente Epistemológico de la EI ✓ Módulo Temático III: Componente teórico de la EI |
| Fuentes Bibliográficas | <p>Arias, L et al., (2007). <i>Formación Docente: Una Propuesta Para Promover Prácticas Pedagógicas Inclusivas</i>. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia</p> |

³⁴ Se enuncian en este punto, los temas generales de los componentes epistemológicos y teóricos. Los subtemas específicos son los que se desarrollaron previamente en la propuesta que se plantea en este capítulo.

| | |
|--|---|
| | <p>Ceberio, M., & Watzlawick, P. (1998). <i>La Construcción del Universo</i>. Barcelona: Herder.</p> <p>Cortés, F., & Gil, M. (1997). <i>El Constructivismo Genético y las Ciencias Sociales: Líneas Básicas para una Reorganización Epistemológica</i>. En: La epistemología genética y la ciencia contemporánea, de Rolando García (coord.). Barcelona: Editorial Gedisa.</p> <p>MECD. (s.f). <i>Educación Inclusiva</i>. Extraído de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf</p> <p>Sarto, M., & Venegas, M. (2009). <i>Aspectos Clave de la Educación Inclusiva</i>. Salamanca: Publicaciones del INICO (Colección Investigación).</p> <p>Soto, R. (s,f). <i>La Inclusión Educativa: Una Tarea Que Le Compete A Toda Una Sociedad</i>. Extraído de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/inclusion.pdf.</p> <p>Tamayo, M. (1997). <i>El Proceso de la Investigación Científica</i>. México: Limusa Noriega Editores.</p> |
|--|---|

Programa sintético espacio académico.

Contextos Participativos de la Educación Inclusiva

| PROGRAMA SINTÉTICO ESPACIO ACADÉMICO | | |
|--|--|---|
| CONTEXTOS PARTICIPATIVOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | | |
| Prerrequisito: Educación inclusiva. Componentes epistemológicos y teóricos. | | |
| Semestre: Núcleo Común | Intensidad Horaria: 4 horas | Ambiente: Pedagógico – Didáctico |
| Justificación. | <p>Para generar resultados exitosos frente a la EI es necesario crear nuevas prácticas que den cuenta de ello, es necesario generar en los futuros docentes un conocimiento previo que fortalezca competencias de innovación y actitudes positivas frente al cambio de contextos de aprendizaje renovadores que incluyan nuevas propuestas de implementación en donde se cubran las necesidades particulares de todos los estudiantes.</p> <p>Organizar un aula inclusiva implica del docente establecer dinámicas cooperativas, reconocer las diferencias, potenciar interacciones sociales, y sobre todo innovar dentro y fuera del aula para generar aprendizajes significativos.</p> | |
| Objetivo General | <p>✓ Contrastar las bases conceptuales del componente didáctico de la Educación inclusiva con las realidades de contexto.</p> | |

| | |
|----------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Articulación de propuestas de aula inclusiva con una práctica pedagógica (o praxis) |
| Objetivo Específico | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Esclarecer los referentes históricos de los procesos Ed. Especial, Integración Escolar y Educación Inclusiva. ✓ Diferenciar el componente teórico y epistemológico de la educación inclusiva, como base metodológica de la misma. ✓ Plantear propuestas educativas inclusivas teniendo en cuenta los diferentes contextos y sus variables (políticas, económicas, sociales y educativas). |
| Metodología | <p>Construcción social de conocimiento: Las sesiones de clase y los grupos de trabajo constituyen encuentros para la puesta en común y el desarrollo de procesos enseñanza y aprendizaje colaborativo, en los cuales el aula es una comunidad de aprendizaje. El docente brindará explicaciones frente a las diferentes temáticas y trabajos, aclarando inquietudes y motivando a los educadores en formación para que las clases se desarrollen de forma participativa y sus elaboraciones sean rigurosas e interesantes.</p> <p>Profundización teórica: Se lleva a cabo a través de lecturas y búsquedas de información en diferentes fuentes que los Educadores en formación realizan acerca de las temáticas. Se realizará lectura de distintos textos,</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>mapas conceptuales e informes orales y/o escritos,.</p> <p>Productos escriturales los estudiantes realizarán documentos de análisis, informes y una propuesta pedagógica.</p> <p>Propuesta pedagógica: Los Educadores diseñarán propuestas curriculares para la cualificación de la educación inclusiva de las instituciones educativas.</p> |
| <p>Marco Pedagógico</p> | <p>Como reflejo de la puesta en marcha de una cultura inclusiva se debe evidenciar en aula una buena práctica de los principios inclusivos, integrando todas las experiencias a favor de los estudiantes, la comunidad educativa y las familias.</p> <p>Como establece el <i>Índice de Inclusión</i> de la UNESCO, para garantizar prácticas inclusivas de calidad, es necesario que cada institución educativa constituya sus propios indicadores de logro, establezca las prácticas que se llevarán a cabo en esta y capacite a sus docentes en los componentes y aspectos desde una perspectiva inclusiva de la educación.</p> <p>Por tanto los futuros docentes deben reconocer estas bases pero sobre todo implementarlas en su quehacer práctico, proponiendo nuevos componentes de acción directa con los estudiantes en donde se contraste el conocimiento adquirido con la puesta en acción con el estudiante.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Núcleos Temáticos³⁵</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Módulo Temático I: Referentes Históricos de los procesos: Ed. Especial, Integración Escolar y Educación Inclusiva. Conceptualización de la inclusión y de la educación inclusiva ▪ Módulo Temático II: Componente Epistemológico de la EI ▪ Módulo Temático III: Componente teórico de la EI |
| <p>Fuentes Bibliográficas</p> | <p>Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Informe Resumen: Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Suiza: Editor: Cor J.W. Meijer.</p> <p>Duk, C., & Murillo, J. (s.f.) <i>Claves De La Formación De Profesores Para Escuelas Inclusivas</i>. Extraído de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/editorial.pdf.</p> <p>Gairín, J. (1998). <i>Estrategias organizativas en la atención a la diversidad</i>. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada (Barcelona).</p> <p>León, J. (2010). <i>La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España</i>. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Número 70 (25,1). Zaragoza (España).</p> |

³⁵ Se enuncian en este punto, los temas generales de los componentes didácticos. Los subtemas específicos son los que se desarrollaron previamente en la propuesta que se plantea en este capítulo.

- Ministerio de Educación (Argentina). (2009). *Serie Recomendaciones Para La Elaboración De Diseños Curriculares "Profesorado De Educación Primaria"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- MEN. (s.f.). *La Educación Inclusiva En El Marco De La Revolución Educativa*. Extraído de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_3B_Presentation_ES_Cecilia_Maria_Velez_White_Nov08.pdf
- Vélez L., L. (2010). Prácticas Pedagógicas Inclusivas para la Atención a la Diversidad. Una visión desde el Desarrollo Humano Integral. Ponencia. En memorias: 1er Seminario taller sobre didácticas en la atención integral a la población con barreras para el aprendizaje y la participación, una perspectiva desde el desarrollo humano. Medellín, octubre 11 de 2010.

Conclusiones

El trabajo de investigación que se desarrolló en esta tesis doctoral ha dado lugar a una serie de conclusiones a distintos niveles. Partiré de una síntesis de los principios que guiaron el trabajo de investigación y que resultaron igualmente de la revisión documental sobre los ejes teóricos de la investigación llevada a cabo. Posteriormente presentaré las principales conclusiones referidas a: el aporte de la investigación a los componentes que debe tener la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva; el aporte para los lineamientos y orientaciones que sustentan la formulación de políticas públicas sobre educación inclusiva y, las referidas al aporte a los lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en educación inclusiva que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas, de la UPN y del país.

Sobre los antecedentes y principios

La revisión de los documentos sobre educación inclusiva evidencian que este es un tema con una trayectoria corta, cercana a los diez años en Colombia, por lo tanto, esta investigación y sus resultados, hacen parte de los descubrimientos y transformaciones de su reciente aparición y por ello, de lo que significa asumir la educación inclusiva como un proceso en construcción y particularmente como tema en la formación inicial de docentes.

Se concluye igualmente de la revisión de los supuestos que la orientan, que la idea de la educación inclusiva, la educación para la diversidad, la educación y la escuela para todos, son en primer lugar, un valor acerca de la educación que deseamos para todos, una educación con equidad y calidad y, es también un valor acerca de la sociedad que

proyectamos en la que todos podamos ser y estar, manifestarnos de diferentes formas, convivir con valores y prácticas basadas en la diversidad como esencia y riqueza de la condición humana y el respeto por la diferencias.

La investigación documental, también permite reconocer la educación inclusiva como posibilidad concreta de que todos los estudiantes que se encuentran escolarizados en las aulas de las escuelas regulares-formales, pueden aprender y participar activamente. Asimismo, se identifica que la educación es un derecho de todos y que ningún estudiante debe ser marginado, excluido, discriminado por características o condiciones particulares.

Finalmente, esta fase de la investigación permite concluir que en el discurso de la educación inclusiva, la educación para todos, la escuela para todos, se presenta como un proceso en confluencia permanente de variables y tensiones, principalmente políticas, educativas, sociales, culturales y económicas y por ello, la inclusión de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad y/o pertenecientes a grupos minoritarios, seguramente seguirá siendo motivo de discusión, duda, interrogación, negación...y también de acuerdos, certezas, respuestas, afirmaciones...por parte de distintos actores y sectores de la sociedad y el Estado.

Referidas al aporte de la investigación a los componentes que debe tener la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva.

La educación inclusiva tiene una responsabilidad social y educativa; social en cuanto aporta a la transformación de una sociedad fundamentada en valores inclusivos y, educativa en cuanto debe aportar a una educación de calidad para todos, que se concreta en políticas, prácticas y culturas en la escuela inclusiva.

A lo largo de la revisión de la literatura en el marco de esta investigación, se encuentra que algunos autores están poniendo el énfasis en el concepto de educación inclusiva, desde la concepción de educación de calidad para todos, en la perspectiva de que el calificativo de “inclusiva”, no limite la educación solamente a algunos estudiantes en particular. Partiendo de que la educación inclusiva es un proceso en permanente construcción y evolución en términos de políticas, prácticas y culturas en todos los países, para el caso colombiano, esta investigación plantea en sus proyecciones, la necesidad de considerar continua y contextualmente, las transformaciones y construcciones en torno al discurso y las prácticas de la educación inclusiva, de la educación para la diversidad, de la educación de calidad para todos... que van surgiendo en el diario acontecer de la vida de las instituciones educativas, de los docentes, de los estudiantes, de las familias, de los directivos y administradores de los servicios educativos, lo que se ve visibilizado en logros, dificultades y nuevas oportunidades de seguir construyendo, en definitiva, una educación que integre la realidad humana de la diversidad.

Al llevar a cabo el análisis los programas analíticos de los espacios académicos de cada una de las licenciaturas, se puede concluir a nivel general que en relación al componente epistemológico (socio-culturales, discursivos) de la Educación Inclusiva, ninguna de las cuatro licenciaturas de la Facultad de Educación (Educación con énfasis en Educación Especial, Educación Infantil, Educación Comunitaria y Psicología y Pedagogía), da cuenta de dicha formación en sus programas analíticos. Entendiendo la epistemología como la base de todos los procesos pedagógicos, sin dicha fundamentación sobre la Educación Inclusiva, es factible que los otros componentes emerjan por las necesidades de los contextos pero no están cimentados explícitamente en los planes de estudio de las licenciaturas.

Si bien es cierto se encuentran en programas analíticos algunos componentes teóricos (políticos, pedagógicos, históricos) para la formación en Educación Inclusiva, estos no están articulados a una formación pensada para dicha educación. Podría decirse que el soporte en las licenciaturas de Educación Infantil, Educación Comunitaria y Psicología y Pedagogía, es insuficiente, en algunos casos dichos componentes no existen, o lo que se plantea como elemento teórico es limitado, o en otros casos es evidente la desactualización en el planteamiento de términos y conceptos. La expresión *Educación Inclusiva* solo aparece en forma explícita en programas analíticos de la licenciatura de Educación con énfasis en Educación Especial. De la misma manera el abordaje pedagógico de la Educación Inclusiva solo está referenciado de forma manifiesta en esta licenciatura.

La mayor debilidad de las licenciaturas en Educación Infantil, Educación Comunitaria y Psicología y Pedagogía, está en el componente didáctico (metodológicos, investigativos, prácticos), el cual no se encuentra en los programas analíticos, lo que hace suponer que tampoco es visible en los contextos investigativos y de praxis/práctica, entornos en los que si la formación en Educación Inclusiva fuera intencional, debería evidenciarse en su componente didáctico. De tal cuenta tanto el rol como el perfil frente a la formación de este componente se consideran mínimos. Sin embargo, es importante aclarar que, aunque el componente didáctico no está explícito, hay contextos investigativos y de praxis/práctica que por sus necesidades demandan del estudiante la modificación de aspectos didácticos, tales como recursos, estrategias, ambientes de aprendizaje, entre otros, que los pueden acercar a un rol docente inclusivo. De la misma manera es posible que los docentes de las licenciaturas se vean abogados a informarse mínimamente acerca de aspectos didácticos de la educación inclusiva para orientar las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación.

En cuanto el componente actitudinal (rol, axiológico, deontológico, pensamiento crítico y reflexivo), en la licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, se encuentran algunos elementos de este. En los programas analíticos revisados de las demás licenciaturas no hay evidencia alguna. Es fundamental reconocer que los docentes en formación son seres integrales con una historia de vida y unas experiencias previas que se ven reflejadas en sus comportamientos, actitudes y valores, por lo que este componente no es responsabilidad única de la formación de las licenciaturas; si no que hace parte fundamental de la estructura del ser humano en corresponsabilidad con la familia y el contexto. Sin embargo, esto no exime la responsabilidad que tienen las licenciaturas en la formación y transformación de las actitudes, en este caso hacia la educación inclusiva. Por tanto esta serie de aprendizajes, emociones y conductas se encuentran estrechamente relacionadas con los componentes epistemológico, teórico y didáctico, los cuales, se reitera, no están intencionalmente abordados en la formación.

Los componentes epistemológicos y teóricos-didácticos y actitudinales de la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva, propuestos en la investigación, se desarrollan ampliamente a lo largo de la tesis y se concretan en la “Propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva”³⁶, a partir del planteamiento de un núcleo común y de su operativización en espacios académicos formales.

Con relación a los componentes actitudinales que deben tener los programas de formación inicial de docentes en el marco de la educación inclusiva, los resultados de esta investigación reiteran la importancia que tienen las actitudes hacia la Educación Inclusiva en el comportamiento de los futuros licenciados frente a la misma; por ello plantea procesos de formación específica que se den a partir del reconocimiento de las

³⁶Ver capítulo VI.

actitudes inicialmente hacia la diferencia y hacia la diversidad para finalizar en su desarrollo en los contextos educativos inclusivos.

Los resultados del estudio de medición de actitudes realizado en el marco de esta investigación³⁷, llevan a considerar que los futuros licenciados al egresar tendrán una buena disposición hacia el trabajo en contextos inclusivos. Sin embargo esta disposición que muestran no puede capitalizarse de no contar con las estrategias y herramientas necesarias para llevar a cabo su ejecución de forma exitosa. Además, es necesario tener en cuenta que los docentes requieren contar con una serie de creencias positivas acerca de lo que concreta y prácticamente podría ser posible en educación inclusiva, para que los conocimientos y habilidades que poseen sean desarrollados. Si bien las actitudes positivas son más propensas a ser mantenidas cuando los docentes tienen el conocimiento y las habilidades para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas, los conocimientos y las habilidades son necesarias pero no son suficientes.

Se hace necesario para el componente de actitudes, fortalecer la formación en tres ejes fundamentales: inicialmente reconociendo y trabajando sobre las actitudes de los docentes en formación; en segundo lugar brindándoles los conocimientos, las estrategias y herramientas necesarias para lograr realizar una intervención inclusiva adecuada; y tercero, disponer de espacios de práctica donde el docente en formación pueda prepararse para generar procesos inclusivos exitosos, teniendo en cuenta que la experiencia didáctica ejerce una fuerte influencia sobre la actitud y la conducta.

³⁷Ver capítulo V.

Referidas al aporte para los lineamientos y orientaciones que sustentan la formulación de políticas públicas sobre educación inclusiva.

La investigación permite concluir igualmente que el concepto de Educación Inclusiva no es un sinónimo posmoderno del concepto de la Educación Especial. La primera tiene que ver con toda la diversidad de estudiantes de la escuela; con el derecho y posibilidades de todos de aprender y participar en esta; con la identificación, caracterización y disminución y abolición de las barreras para aprender y participar; con la transformación de las escuelas y los sistemas educativos en sus dimensiones de culturas, prácticas y políticas y, con un proceso continuo que se construye contextualmente con la participación de toda la comunidad educativa, la sociedad y el Estado, mientras que, la Educación Especial, históricamente ha dirigido sus acciones a las personas con discapacidad a lo largo de su ciclo vital, en diferentes contextos de orden familiar, social, educativo y laboral y, en procesos de rehabilitación, educación especial en aulas exclusivas y en instituciones especializadas y más recientemente, en escuelas de educación formal y aulas regulares.

Como educadora especial y docente del programa de licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la UPN, no puedo dejar, por un lado, de mencionar los demostrativos desarrollos de la educación especial, que ha pasado de centrar su estudio en los diagnósticos y tratamientos terapéuticos de las personas con discapacidad, en sus deficiencias y carencias; al estudio de los contextos y realidades de estas personas, validando sus voces y las de sus familias, en una perspectiva de posibilidades y capacidades desde la integralidad como seres humanos y desde las oportunidades y acciones emprendidas por numerosas escuelas, directivos y docentes del país, instituciones de educación superior, MEN y secretarías de educación, así

como considerables empresas laborales, organizaciones de salud, sociales, culturales, deportivas, recreativas, entre otras. Hoy día, el enfoque y los esfuerzos e interacciones, están centrados en la inclusión educativa, social, familiar y laboral. Por otro lado, debo aludir al hecho de que en los últimos años a propósito de la inclusión, han sido múltiples los debates que se han dado en el contexto de las universidades que en Colombia conservan la licenciatura en educación especial (3 universidades oficiales –UPN, UdeA, Atlántico- y 2 universidades privadas identificadas en la ciudad de Bogotá –Los Libertadores y Corporación Universitaria Iberoamericana-). Dichos debates han llevado a formular propuestas, a realizar investigaciones, a escribir textos, a crear grupos, redes y alianzas académicas, bajo la perspectiva de encontrar respuestas y opciones, no solo frente a la formación inicial y posgradual de los educadores especiales y a la formación inicial de la generalidad de los educadores colombianos, sino, a realizar análisis y propuestas del estado actual de la educación especial y de la educación para las personas con discapacidad en Colombia en los niveles de educación infantil hasta educación superior.

El programa de licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la UPN y sus docentes, deberá por consiguiente continuar perseverantemente con los debates, construcciones e investigación rigurosa que posibilite y redunde en nuevas formas de pensar la realidad de la educación especial del país y particularmente la formación de licenciados en esta área. La Facultad de Educación y las directivas de la Universidad, deben ser posibilitadoras de estas acciones.

Referidas al aporte a los lineamientos y políticas de formación inicial de docentes en educación inclusiva que promuevan prácticas pedagógicas inclusivas, de la UPN y del país.

La realización de esta investigación, ha posibilitado por medio de sus diferentes fases, actividades, técnicas e instrumentos, realizar un aporte significativo a los lineamientos y políticas para la formación inicial de docentes en el tema de la educación inclusiva, el cual se concreta en las siguientes conclusiones:

Los estudiantes en diferentes situaciones de vulnerabilidad pero especialmente aquellos con discapacidades han sido y siguen siendo, los que en mayor medida sufren procesos de exclusión, marginación, segregación y fracaso escolar. Por ello, las facultades de educación y especialmente las licenciaturas en educación especial que aún se conservan en Colombia, tienen la responsabilidad y el compromiso de continuar con investigaciones, prácticas, proyectos y propuestas que disminuyan los niveles de estos procesos e incrementen las opciones educativas de estas poblaciones.

El desafío para la educación superior es ofrecer en la formación inicial de docentes, además de una mirada problematizadora de los nuevos discursos y las prácticas sociales y educativas, cambios curriculares en los programas, en los que la educación inclusiva como núcleo común, aborde componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales que preparen al docente para asumir prácticas inclusivas para la atención a la diversidad. De acuerdo con lo anterior, particularmente en cuanto a la formulación realizada en esta investigación para la propuesta de formación inicial de docentes de la UPN en el tema de educación inclusiva, se tiene en cuenta la consideración de un permanente enriquecimiento a partir de su puesta en práctica, desarrollo y evaluación, lo que va de la mano con las dinámicas y reconstrucciones, como ya se dijo, del discurso y las prácticas de la educación inclusiva.

Si bien es claro que los objetivos y la construcción de la educación inclusiva desbordan ampliamente a las escuelas y a los

docentes, y que por ello es necesario organizar y sostener redes y alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales para que el proceso pueda darse y sostenerse; la apuesta que hizo esta investigación fue a la formación inicial de los docentes, desde la certeza de que solo la transformación de esta, posibilitará en buena medida las transformaciones que requiere la escuela, con el liderazgo de docentes respetuosos de la diversidad humana, de las diferencias de sus estudiantes y de sus capacidades y posibilidades en términos de aprendizaje y participación inclusivos.

En Colombia se conocen algunas experiencias que se aproximan al tema de formación de docentes en educación inclusiva, sobre todo tienen que ver con espacios académicos optativos o electivos que se incluyen en los planes de estudios o algunas experiencias de prácticas fundamentalmente con poblaciones con discapacidad; sin embargo no se han identificado propuestas en un sentido estrictamente académico-formal de formación inicial de maestros en educación inclusiva que determinen los componentes epistemológicos y teóricos-didácticos en el marco de estas discusiones y discursos.

De igual manera, los siguientes planteamientos sobre el tema de la educación inclusiva en la formación inicial de docentes, sólo es posible enunciarlos, como resultado de los desarrollos del presente estudio y los procesos que en este se llevaron a cabo:

La educación inclusiva tiene que ver con las condiciones y procesos que posibilitan y favorecen el aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes. Es por medio de la participación y la expresión de sus distintas formas en que es posible que se den los procesos propios de un aprendizaje inclusivo.

Las barreras tienen que ver con cualquier tipo de discriminación y exclusión en términos de oportunidades educativas, educación adecuada a

las necesidades y características personales de los estudiantes para el aprendizaje y la participación inclusivos, particularmente de aquellos más vulnerables. Pueden encontrarse en las culturas, prácticas y políticas institucionales, locales y nacionales.

Las prácticas pedagógicas inclusivas son, desde la práctica docente, el mejor medio para disminuir y abolir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes para desarrollar procesos de aprendizaje y participación inclusivos. Estas deben reflejar las culturas y las políticas institucionales que las sustentan, a través de las actividades en el aula y las extraescolares que motiven la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta las características de cada uno.

La formación de docentes sensibles a la diversidad humana y a las diferencias individuales, se convierte en asunto fundamental para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Esta formación en su periodo inicial, deberá tener además de una mirada problematizadora de los nuevos discursos y las prácticas sociales y educativas, cambios curriculares en los programas en los que la educación inclusiva, como núcleo común, aborde componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales que preparen al docente para asumir dichas prácticas en atención a la diversidad.

La formación inicial de docentes en educación inclusiva, debe orientarse por componentes teóricos, prácticos, epistemológicos, actitudinales, que posibiliten la adquisición de capacidades por medio de las cuales el docente, desarrolle su práctica profesional en contextos escolares en los que los estudiantes poseen diversidad de características personales, lingüísticas, culturales, sociales, familiares, religiosas, sexuales, étnicas, de capacidades, entre otras.

Esta formación debe fundamentarse en un aprendizaje que integra teoría y práctica, que articula la reflexión y la acción, el conocimiento

formal y el teórico y el conocimiento práctico o empírico, y en ellos, la observación, la contrastación, el cuestionamiento, el análisis y la reformulación de propuestas y conocimientos que propicien prácticas docentes enriquecidas por múltiples posibilidades y miradas pedagógicas, por la comprensión de las realidades estudiantes y los contextos complejos y diversos, y que en definitiva, apunten al aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes, propósito de la educación inclusiva.

Los principios y estrategias formativas planteadas en la formación inicial de docentes en educación inclusiva, deben relacionar los conocimientos aprendidos en la práctica y el componente personal, subjetivo, que se encuentra comprometido cuando se está abordando la diversidad humana y que requiere un análisis y retroalimentación permanentes.

De acuerdo a la perspectiva desde donde se definan, la diversidad y la diferencia serán miradas y abordadas de diferentes formas. Es preciso en la formación inicial de docentes en educación inclusiva, aproximarse a su comprensión, desde la complejidad que implican.

La educación inclusiva debe ser un tema común y transversal a lo largo del currículo y los planes de estudio de los docentes en formación inicial. Esta formación deberá considerar: abordaje de la diferencia y la diversidad como conceptos complejos que tienen diferentes perspectivas para ser comprendidos; la reflexión de competencias fundamentales de naturaleza teórica, procedimental y actitudinal y experiencias prácticas desde una perspectiva reflexiva-crítica.

*La propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva*³⁸ desarrollada en la presente tesis, se basa en el modelo de formación de unificación, permeable o de fusión de los contenidos³⁹, para un docente inclusivo, es decir, donde todos los estudiantes toman un núcleo común que les prepara para enseñar en escuelas formales, regulares, con un enfoque en educación inclusiva.

Los resultados arrojados por el “Pilotaje del modelo de formación inicial en Educación Inclusiva, desde prácticas pedagógicas inclusivas”⁴⁰ y la “Propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación de la UPN en educación inclusiva”⁴¹, se convierten en insumos a considerar en las actuales reflexiones, investigaciones y propuestas para la formación inicial de los docentes en Colombia en el marco de la educación inclusiva, principalmente en planes de estudio, perspectivas, perfil, prácticas.

Esta tesis entonces, parte de poner a prueba a través de un pilotaje, un modelo de formación inicial de docentes desde prácticas pedagógicas inclusivas, el cual toma como referente y posteriormente integra sus resultados en fundamentos de una propuesta para la formación de docentes de la facultad de educación UPN en educación inclusiva. De esta manera, surgieron de los resultados del *pilotaje del modelo de formación en Educación Inclusiva* dos categorías de análisis, la primera la “Formación Inicial de Maestros en Prácticas Inclusivas”, la segunda las “Prácticas Inclusivas”, como escenario principal para la confrontación de la formación inicial de los docentes de la Facultad de educación de la UPN con relación a los componentes formativos para el desarrollo de las mismas.

³⁸ Ver capítulo VI

³⁹ Ver Echeita (2012, p.5)

⁴⁰ Ver capítulo IV.

⁴¹ Ver capítulo VI.

En la primera de las categorías de análisis, **“Formación Inicial de Maestros en Prácticas Inclusivas”**, emergieron unas subcategorías, que se muestran como componentes esenciales para la formación inicial de maestros inclusivos: las “aptitudes y actitudes de los estudiantes frente al desarrollo de los procesos de aprendizaje inclusivo”, la “formación del sujeto en el reconocimiento de la diferencia y la diversidad”, las “habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso de las prácticas pedagógicas inclusivas por parte de los docentes en formación”, los “aspectos y elementos teóricos, prácticos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, éticos, deontológicos (deberes) y axiológicos (valores) y actitudinales para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas” y, la “transformación del perfil y rol docente a través de las prácticas inclusivas en la formación inicial”.

En la segunda de las categorías **“Prácticas Inclusivas”**, surgieron las subcategorías de “barreras para el aprendizaje”, “barreras para la participación inclusiva” y “estrategias desarrolladas para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación inclusiva”, las cuales se analizan desde un marco inclusivo y un enfoque sistémico y complejo, que trata de conocer y valorar cualitativamente barreras que impiden desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, para ser disminuidas y abordadas con estrategias desde el campo educativo en torno a metodologías de trabajo y aprendizaje cooperativo, significativo, práctico, reflexivo, crítico, humanizante y real.

En cuanto a los aspectos metodológicos de esta investigación, se reconoce el inconveniente de trabajar con pocos estudiantes, lo que podría dificultar la generalización de los resultados de algunos de los componentes del estudio. Sin embargo tratándose del interés por entender de forma más profunda las experiencias de los docentes en formación en su desempeño en las prácticas pedagógicas, en instituciones escolares donde apenas se está experimentando con un

modelo cercano a la inclusión, resulta lo más apropiado. La estrategia adoptada para esta exploración resultó útil y novedosa en sus diferentes momentos y procesos: grupos focales, entrevistas en profundidad (CMI), seminarios y asesorías, acciones pedagógicas; todos ellos recogieron por un lado, las expectativas y experiencias de las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas por los docentes en formación; por otro, determinaron las construcciones conceptuales en torno a la educación inclusiva. Y finalmente, la información obtenida a partir de los instrumentos pedagógicos elaborados para el estudio, permitieron la visibilización de los componentes epistemológicos y teórico – didácticos que subyacen a dichas prácticas.

Por otra parte, el instrumento diseñado a partir de la teoría de facetas para evaluar las actitudes mostró ser consistente como modelo evaluativo de las actitudes hacia la inclusión y bien podría estandarizarse para medirlas en otras instituciones educativas o programas de formación de docentes.

La autora asume un compromiso ante la responsabilidad que tiene la educación superior y particularmente, la Facultad de Educación de la UPN en el tema de la formación inicial de docentes en, desde y para la diversidad humana. Por ello, concluye que la formación inicial de los docentes tiene que cambiar, pues solo su evolución e innovación, posibilitará en buena medida docentes empoderados de las transformaciones que requiere la escuela, hacia renovadas prácticas, políticas y culturas escolares, propias de una institución educativa abierta y respetuosa de la diversidad humana y de las diferencias de todos sus estudiantes. Así, el tema de la formación inicial de docentes en educación inclusiva, reclama la atención de otras universidades del país y la necesidad sentida de estudios posteriores que permitan continuar con esta línea de trabajo, para lo que la presente investigación no agota el asunto, sino que pone un punto de partida.

La inclusión y la exclusión son resultados de la historia de la educación, de la historia de la escuela. Mientras exista exclusión, segregación, fracaso escolar y marginación de estudiantes del sistema educativo, surgirán propuestas que desde diferentes frentes, le apunten a una educación que acoja a todos y cada uno de los estudiantes y en la que los procesos de aprendizaje, participación y convivencia deberán estar mediados por el respeto a la diferencia y el valor de la diversidad humana.

La educación inclusiva no es un estado, es un camino que se construye en que quedan muchos retos por delante. La formación inicial de docentes en educación inclusiva es una oportunidad en esa construcción. Esta investigación fue una oportunidad para aportar en ese camino.

Bibliografía

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Dinamarca.
- Agencia europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Informe Resumen: Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Suiza: Editor: Cor J.W. Meijer.
- Ainscow, M. & West, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsor. pág.: 161-170.
- Ainscow, M. (1999). & Booth, T (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Universidad de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid.
- Ainscow, M. (1999). *Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades*. En Verdugo, M y Jordán, F, Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amaru.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Notas y referencias bibliográficas. Recuperado de http://www.google.cl/search?hl=es&q=mel+ainscow&btnq=Buscar&meta=lr%3Dlang_es

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narsea.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Mejoramiento de escuelas, inclusión en desarrollo*. London: Routledge.
- Aguado, A., Alcedo M.A. y Arias, B. Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema* 2W8. Voi 20. n'4. pp. 697-704 www.psiCothema.com
- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. (V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva). Universidad Interamericana. Costa Rica.
- Aguilera, C & Monroy, K. (2009). Diario Pedagógico Prácticas Pedagógicas Inclusivas. Informe de Pilotaje de Investigación Doctoral. [Vélez, L. (2009)]. Propuesta de Prácticas Pedagógicas Inclusivas para docentes en formación Inicial. Universidad Pedagógica Nacional. Manuscrito no publicado, Bogotá, Colombia.
- Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, M^a (2000). *La integración de los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Servicio de Publicaciones de la Universitat de Valencia, Valencia, España
- Alcudia, R., Gavilán, M. & Sacristán, G. (2000). *Atención a la Diversidad*. Barcelona, España: Graó.
- Alegre De La Rosa, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga, Aljibe.
- Alonso, M.J., Navarro, R. y Vicente, L. (2004). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I*. Extraído el 7 de agosto de 2011 desde <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf>

- Aplicación de la Declaración de los Derechos del Impedido (1976). Resolución 31/82 del 13 de Diciembre de 1976.
- Arias, L et al., (2007). *Formación Docente: Una Propuesta Para Promover Prácticas Pedagógicas Inclusivas*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la Diversidad. En Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnología y Necesidades educativas especiales: "Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas" (pág. 29-37). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnáiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Educar en el 2000. pág.: 15-18.
- Arnáiz, P. (2003). *Integración, Segregación e inclusión*. 10 años de integración en España, Análisis de la realidad y perspectivas del futuro. Murcia.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Capítulo 1: Origen y desarrollo de la educación especial. España: Aljibe. Pág.: 32-45.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Artavia, J. (2005). En: Revista Pensamiento Actual, Universidad de Costa Rica. Vol. 5, N," 6. ISSN 1409-01 12 págs. 61-70.
- Arroyave, D. (2000). *La evolución de la atención educativa a poblaciones: de la integración educativa a la diversidad*. Extraído de: www.tdea.edu.co/tda2/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_2531.pdf.

- Arroyave, D. (2002). *Inclusión Educativa Inquietudes, dudas, preguntas frecuentes para su práctica avalado por el MEN 2002*. Grupo estándares curriculares y calidad de la educación
- Astorga, L. (2003). *Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes*. Extraído el 16 de enero de 2009 de <http://www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm>.
- Astorga, L. (2003). *Perspectiva histórica de la discapacidad*. Costa Rica. Documento inédito.
- Azevedo, J et.al. (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas - Buenos Aires: Inst. Internacional de Planeamiento de la educación*.
- Bank, N. (1959), Citado en: *Bases psicológicas de la educación especial. Historia de la educación especial* (ley Danesa).
- Bank, N. (1975). "El principio de normalización", en *Revista Siglo Cero*, Nº 37. Barón, R.A. y Byrne, D. (1998) *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.
- Basterrechea, L. (2013). *Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales*.
- Barraza, A. (2000). *Cuarenta años de educación especial en Durango-México departamento de educación especial de la SEC y D, Proyecto General para la Educación Especial en México: Durango*.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. España: Ediciones Morata.
- Bautista, R. (1993). *Evolución de la Educación Especial*. España: Aljibe. Pág. 53-78.

Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. UNESCO/OREALC (en prensa) VII^{as} jornadas de cooperación con Ibero América sobre educación especial e inclusión educativa. M.E.-RIINEE. París: Ediciones UNESCO.

Bhaba, H. (1994). *The location of Culture*. London: Routledge.

Bilsky W, (2002). *La teoría de facetas: Investigaciones Básicas y Aplicaciones Paradigmáticas*. Berichte aus dem Psychologischen Institut IV. Münster, Alemania.

Blanco, R (2005). *Innovación educativa y calidad de la educación*. Módulo I del Curso- Taller sobre Investigación y Sistematización de Innovaciones Educativas 2005-2006.

Blanco, R (2006). *La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio.

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín 48 del Proyecto Principal de Educación. Santiago de Chile.

Blanco, R. (2003). *La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia*. UNESCO.

Booth, T. (1996). *Una perspectiva sobre la inclusión de Inglaterra*. Cambridge Jornada de Educación.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Traducción al Castellano Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO.

- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J (2004). *Realidad mental y mundos posibles, los actos de la imaginación, que dan sentido a la experiencia*. Barcelona España: Gedisa, S.A.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza*. España: Paidós.
- Cadena, L. (2009). *Biología y Vulnerabilidad Humana*. Universidad El Bosque. Revista Colombiana de Bioética. 4 (2). Pág. 3-17.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Aulada.
- Carta de las Naciones Unidas (1945). Se firmó el 26 de junio de 1945 en San Francisco, al terminar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, y entró en vigor el 24 de octubre del mismo año.
- Castel, R. (1995). *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*. Revista Archipiélago 21: 27-36.
- Castells, M., & Tezanos. J. (1997-2001). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Departamento de teoría e historia de la Universidad Complutense. Madrid (España).
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (1997). *La Brecha de la equidad*. (LC/G. 1954. (CONF.86/3). Santiago de Chile.
- Ceberio, M., & Watzlawick, P. (1998). *La Construcción del Universo*. Barcelona: Herder.

- Client, G. (2008). *Tercer congreso “la atención a la diversidad en el sistema educativo” Universidad de Salamanca*. Instituto Universitario de integración a la comunidad (INCO).
- Coll, C. y Martín, E. (2006). “*La vigencia del debate curricular.*” En *El Currículo a Debate*, Revista PRELAC N° 3, diciembre de 2006, págs. 6-28. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- Comisión Europea. (1996). *Cuadro general de la Normas Uniformes de la ONU sobre la igualdad de oportunidades para la persona con discapacidad*. En *Helios II Guía Europea de Buena Práctica: hacia la igualdad de oportunidades*.
- Conferencia Mundial de Derechos. (Viena, 1993).
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (Jomtien, 1990).
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994).
- Consejo Nacional de Acreditación –CNA– (2012). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2004). República de Colombia. Departamento nacional de planeación. *Política pública nacional de discapacidad, CONPES social*, Bogotá, D.C. 2004.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos. Ginebra, Suiza.
- Convenio 159 de la OIT (1983), relativo a la Rehabilitación Profesional y el Empleo Personas con Discapacidad, en la Recomendación 168.

- Correa, A. (1999). *Integración Escolar para Población con NEE*. Aula Abierta Cooperativa. Bogotá: Magisterio.
- Correa, A. et al. *La educación especial como hecho sociológico* "Consejo nacional para prevenir la discriminación. México.
- Correa, J. & Vélez, L. (2002). *Marco jurídico y políticas de la integración educativa. "Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar*. OEA.
- Cortés, F., & Gil, M. (1997). *El Constructivismo Genético y las Ciencias Sociales: Líneas Básicas para una Reorganización Epistemológica*. En: La epistemología genética y la ciencia contemporánea, de Rolando García (coord.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cortese, M. (2003). *Inclusión Educativa, nuevas formas de exclusión, Novedades educativas*. Buenos Aires.
- Crane, S. (2005). *La educación ante la inclusión del alumno, con necesidades específicas de apoyo*. Revista de educación, N° 349 Agosto. Madrid, España.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. En: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Número 1 / Volumen 3. Universidad Central de Chile.
- Declaración Universal De Los Derechos Humanos (1948)*.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Magisterio.

Declaración de Cartagena sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana. (1992). Cartagena de Indias (Colombia), entre los días 27 y 30 de octubre de 1992.

Declaración de Derechos de los impedidos. (1975), de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 9 de diciembre de 1975.

Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. (1971.). Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2856 (XXVI), de 20 de diciembre de 1971.

Declaración de Managua. (Nicaragua, 1993).

Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobada por la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. (1994). Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Salamanca, España, 7-10 de junio.

Declaración Mundial de Jomtien. (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990.

Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social. (1969). Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2542 (XXIV), de 11 de diciembre de 1969.

Declaración Universal de Derechos humanos. ONU (2009). Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.

Declaración Universal de los Derecho Humanos (DUDH). (1948): es un documento declarativo, Resolución 217 A (III), 10 de diciembre de 1948, París.

Declaración Universal de los Derechos del Impedido. (1975). Asamblea General en su resolución 3447 (1975), de 9 de diciembre de 1975.

Declaraciones de los Derechos del Niño. (1959), Save the Children, aprobada por la Sociedad de Naciones el 26 de diciembre de 1924.

Decreto 2082. (1996): Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o talentos excepcionales, en desarrollo del cual se formuló lo correspondiente al plan de Cubrimiento Gradual, de Atención educativa para las personas con limitaciones o talentos excepcionales.

Decreto 2177. (1989). Ministerio de trabajo y seguridad social Por el cual se desarrolla la Ley 82 de 1988, aprobatoria del Convenio número 159, suscrito con la Organización Internacional del Trabajo, sobre readaptación profesional y el empleo de personas inválidas.

Decreto 2886. (1994): se reglamentan los procedimientos y demás formalidades necesarias que deben cumplir las Entidades territoriales para obtener la certificación y los requisitos para asumir la administración de los recursos del situado fiscal, para la prestación del servicio educativo.

Delors, J. (1996). *Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. La Educación Encierra un Tesoro. Ediciones UNESCO.

Derechos del Deficiente Mental. (1971), Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971.

Devalle de Rendo, A. y Vega V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.

- Díaz, J. (1987). *La educación especial y sus acciones en el Departamento de Antioquia Secretaría de Educación y Cultura*. Medellín.
- Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. En: Revista Zona Próxima^o 12 enero-junio, 2010 ISSN 1657-2416.
- Diez, A. (2004). *Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad*. Cuadernos de antropología social. Buenos Aires.
- Diodoro, (s.l). Biblioteca histórica, I, 77, 7.
- Dolors, F. (2010). *Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Número 70 (25,1). Zaragoza (España).
- DNP (Departamento Nacional de Planeación). (s.f). *Evaluación de vulnerabilidad*. Extraído de www.dnp.go.co/0/archivos/documentos/.../boletin34_3-pdf
- Donaldson, J. (1987). Citado en: XXI jornadas universidades y educación especial educación y diversidad: comunidades educativas león, marzo-abril 2004 dificultades de enseñanza en el aula: reflexiones para desarrollar prácticas inclusivas para todos montenegro h. (1992) retardo mental. Psyche nº1. Santiago de Chile.
- Duarte, J. (1989). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. 23 (23). 13. Colombia.

- Duk, C. (2001). *Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad*. Chile: Universidad Central.
- Duk, C., & Murillo, J. (s.f.) *Claves De La Formación De Profesores Para Escuelas Inclusivas*. Extraído de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/editorial.pdf>.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. En: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 5 Núm. 2. Universidad Central de Chile. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Durant, W. (1950). *The age of faith*. New York: Simon and Schuster.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (s.f.) *Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Argentina.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Barcelona, España: Paidós.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (s.f). *La Diversidad Bajo Sospecha. Reflexiones Sobre Los Discursos De La Diversidad y Sus Implicancias Educativas*. Extraído de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajo sospecha.pdf>
- Echeita, G. (1988). *El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a respecto a otras estructuras de aprendizaje*. En Fernández, P. y Melero, M.A. (1995.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

- Echeita, G. (1994). *A favor de una educación de calidad*. En: Cuadernos de Pedagogía, 228 (66-67). Barcelona.
- Echeita, G. (1988). *El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a respecto a otras estructuras de aprendizaje*. En Fernández, P. y Melero, M.A. (1995).
- Echeita, G. (2001). *Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España*. En Verdugo y Jordán. Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Salamanca: Amaru.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., et al. (2004). *Escuelas inclusivas*. Cuadernos de Pedagogía. 331 (49-80).
- Echeita, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa. "voz y quebranto*. En: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2.
- Echeita, G. (2012a). *Competencias esenciales en la formación inicial de un Profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea Para el desarrollo de las necesidades educativas Especiales*. En: Tendencias Pedagógicas Nº 19. Recuperado en Diciembre de 2012 de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_03.pdf
- Echeita, G. (2012b). *Formar profesores inclusivos. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las NEE*. Comunicación. En: VII Jornadas científicas internacionales sobre investigación y discapacidad. Salamanca.
- Echeita, G., Sandoval, M., & Ilan, N. (2009) *Inclusión y Educación Democrática*. Barcelona. España.

- Echeita G. (2010). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva*.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (s.f). Claves de la Equidad como reto de la educación del Siglo XXI. Facultad de Formación de Profesorado y de educación Universidad Autónoma de Madrid.
- Echeita G., Parrilla A., & Carbonell, F. (2008) *Hacia un marco de referencia común para la educación del alumnado en desventaja*. La educación especial a debate XXV jornadas de universidades y educación especial. Universidad de Vic: catalán.
- Echeita, G. y Pérez P. (2010). *Formar profesores inclusivos. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las NEE*. En Actas del Congreso Reinventar la formación docente. Málaga: Universidad de Málaga. Disponible en: <http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader?rfname=43862855-35b3-40f2-84e6-ecdf27f9307b.pdf>
- Eroles, C., & Ferreres, C. (Comps.). (2002). *La discapacidad, una cuestión de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Espinoza, E. (2006). *Impacto del maltrato en el rendimiento académico*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology 4 (2): 221-238.
- Essomba, M. (1999). *Construir la Escuela Intercultural. Reflexiones y Respuestas para trabajar la Diversidad Étnica y Cultural*. Barcelona: Grado 0.
- Evaluación del Año Internacional del Impedido (1950), mediante resolución 36/77 del 8 de Diciembre de 1981, proponiendo reforzar acciones con un Programa de Acción Mundial y Rehabilitación Social de las personas físicamente impedidas, Resolución 309 E (XI) del

Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, del 13 de julio de 1950.

Facso, Facultad De Ciencias Sociales Universidad De Chile:
<http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/18/jaramillo.htm>.

Feito, L. (2006). "*Vulnerabilidad*". En: Anales del Sistema. Sanitario de Navarra, 30 (Supl. 3). Pag 7-22.

Fernández A. (2000). *Educación Inclusiva: g "enseñar y aprender entre la diversidad"*. Revista Digital UMBRAL N° 13 Septiembre 2003.

Fernández, J.M. (2008). *La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro*. En: Perfiles Educativos. vol. XX, núm. 119, pp. 7-32. Disponible en:
<http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v30n119/v30n119a2.pdf>

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Formador de formadores. Serie

Los documentos N° 6. Ediciones Novedades Educativas

Fierro, A. (1984). *En orientación Psicopedagógica, Rafael Bisquerra*. Madrid: Narce.

Fierro, A. (1984). *Historia reciente del retraso mental en España*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.

Filgueira, Ca. (2006). *Vulnerabilidad social y oportunidades*. Revista Política y Gestión 9: 19-64.

Flórez, O. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGRAW – Hill

- Foro Mundial de Educación para Todos (2000). *Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal, 26-28 de abril del 2000. París: UNESCO.
- Forster, R. (1999) *Adversus tolerancia en Rev Lote, Mensuario de Cultura*. Año 111, Número 25, Venado Tuerto, Bogotá.
- Forteza, D. (2011). *Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1) (2011), 127-144 (http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13421289293.pdf)
- Gafo, J. & Pérez, J. (1996). *La ética frente al trabajo del deficiente mental*. Madrid: Bussiness & Economics.
- Gairín, J. (1998). *Estrategias organizativas en la atención a la diversidad*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada (Barcelona).
- Gallego, C. (2005). *Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos*. Temáticas, Escuela Española.
- Gallo, M. (2010). *La excepcionalidad puesta al servicio de las personas con necesidades educativas especiales*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Colombia aprende.
- García, C. (2001). *Perspectivas críticas en educación especial*. Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales. Málaga: Aljibe.
- García, C., & Gómez, M (2002). *Una visión crítica de las adaptaciones curriculares*. Educación y diversidad: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, (1).

- García, E.(2003).*La formación de profesionales para la Educación Inclusiva* Montevideo. Disponible en:
http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf
- García, J. (1962). *Historia de la instrucción pública en Antioquia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.
- Gentili, P. (1994). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Rio de Janeiro.
- Gimeno, J (s, f). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Extraído de http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf.
- Gine, C, et al., (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Cuadernos de educación. Madrid: Horsori S.I.
- Gómez, M. (1997). *Apuntes para una historia de la educación especial en Colombia*. (Maestría en Historia de la educación).Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gómez, A., Ramírez, D., & Vélez, L. (1999). *Integración social y retardo mental, una experiencia compartida*. Aula Abierta. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.
- González M. (s, f). *Necesidades Educativas Especiales*. Extraído de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6895/1/RGP_7-27.pdf.
- González, R.M. y González V. (2007). *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*. En: Revista

Iberoamericana de Educación, 43(6), 6. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>

Grau, A. & Meneghello, J.. (2000). *Psiquiatría y Psicología de la infancia y la Adolescencia*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Grau, C. (1998). *Educación especial, Integración Escolar y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid.

Grau, C. (1998). *Educación especial: De la Integración Escolar a la escuela inclusiva*. España: Promo libro.

Grau, C. (1998). *Educación y retraso mental*. Madrid: Aljibe, pág. 20.

Grupos de aprendizaje; evaluación. En: Cuaderno 43. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2013). pp 221-230 ISSN 1668-5229
Disponible en:
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/407_libro.pdf

Goor, M.B. (1994). Collaboration enhances education for all students. *Advances In Special Education*, vol. 8, pp. 35-51.

Guerrero López, F. (2001). *El enfoque interpretativo en educación especial*. En Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales. Málaga: Aljibe.

Gughwan, C. & Chow, L. (2001). Korean students' differential attitudes toward people with disabilities: an acculturation perspective. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24, 79-81.

Gulliford, R. (1986). *Necesidades Educativas Especiales*. Gran Bretaña: Graham

Hernández, M. (2006). *Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual?*. Revista Humanidades Médicas. v.6 n.1 Ciudad de Camagüey ene.-abr. 2006. Extraído de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202006000100002&script=sci_arttext.

Heward, W. (1997). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. 5ta. Edición. España: Prentice Hall.

Hilliard, L. (1965). *Mental deficiency*. Boston.

Hodgson, A., & Clunies, L (1988). *Aprender juntos*. Madrid: Morata

Ibáñez. M. (1975). *Hacia una formación humanística*. Barcelona, España: Edit. Herder.

Imbernón, F. (1999). *El desarrollo profesional del profesorado de primaria*. En: XXI Revista de Educación, 1. Universidad de Huelva. Disponible en:
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/305/b11501728.pdf;jsessionid=62C509BDA841B2A53C65AE7CD0217610?sequence=1>

Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297,

Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular/tradicional. UNICEF- UNESCO.

INCLUSIÓN INTERNACIONAL E INICO. (2009). *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también. Un Informe Mundial*. Universidad de Salamanca. Salamanca.

- Infante, M y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-384.
- Informe Warnock (1981): En Inglaterra se publica un informe elaborado por la comisión de expertos presidida por Mary Warnock en 1978.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008). Nueva York, 13 de diciembre de 2006 (BOE Núm. 96, 21 de abril de 2008).
- Iraossi, G. (2006). El poder del diseño de una encuesta: guía del usuario para administrar encuestas, interpretar resultados e influir en los encuestados. Washington, D. C., The World Bank.
- Jahanbegloo, R. (2007). *Conferencia, Solidaridad en la diferencia*. Barcelona, España.
- Jarque, T. (1985). En: *Introducción a la educación especial*, Esteban Sánchez Manzano. Madrid: Editorial Complutense.
- Jiménez, P., & Vila, M. (1999). *Evaluación de la Integración Escolar, de la perspectiva de análisis, a la perspectiva de análisis curricular, XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*, departamento de Pedagógica. Barcelona.
- Jacobo, H., Loubet, R. y Armenta M. (2010) *La formación de Educadores de Migrantes: una perspectiva compleja*. En: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 4 Num. 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art2.pdf>
- Kanner, L. (1993). *Trastornos Autistas del Contacto Afectivo*. Siglo Cero. 149 (24).

- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras, definiciones y matices*. Barcelona, España: Edit. Gedisa. S.A
- Kemmis, S. (1998). *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ed Morata.
- León, J. (2010). *La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Número 70 (25,1). Zaragoza (España).
- León, M.J. (2011). *La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1) pp. 145-163
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13421289293.pdf
- Lovera, M., Ravelo, A. & Flores, E. (2011). *Psicopedagogía*. Recuperado el 24 de Julio de 2012, de <http://es.scribd.com/doc/75373437/Informe-Pedagogico-trabajo>
- L.O.G.S.E. (1990). *La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español*.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana, Novedades Educativas*. Buenos aires, Argentina.
- Levitas, R. (2007). *El análisis multidimensional o exclusión social*. Departamento de Sociología y la Escuela de Política Social. Townsend Centro para el Estudio Internacional de la pobreza. Instituto de Asuntos Públicos Universidad de Bristol
- Ley 115 (1994). "Ley General de Educación" Prevé la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la cual

plantea que la educación para estos grupo... “es parte integrante del servicio público educativo”...

Ley 361 (1997). Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas c0n limitación y se dictan otras disposiciones. Establece derechos fundamentales de las personas con limitación y establece las responsabilidades del estado.

López M, (2000). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Alas para volar Granada: Universidad de Granada.

López M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

López, M. (2003). *Por la Enseñanza Pública Conferencia: Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano*. Sevilla. 21-23 de noviembre de 2003 Universidad de Málaga.

López. M., & Guerrero. J. (1993). *Lecturas sobre Integración Escolar y social*. Barcelona: Paidós.

Lorenzo (1985), citado en: Bases psicopedagógicas de la educación especial: *Evaluación e Intervención*. Asociación Equitación como Terapia. Madrid.

Luengo, J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Marin, E., & Mauri, T. (2011). *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Editorial Graó. Barcelona.

Martínez, E & Jurado, C. (2009). *Diario Pedagógico Prácticas Pedagógicas Inclusivas*. Informe de Pilotaje de Investigación Doctoral. [Vélez, L. (2009)]. *Propuesta de Prácticas Pedagógicas Inclusivas hacia el desarrollo humano integral para docentes en formación Inicial*. Universidad Pedagógica Nacional. Manuscrito no publicado, Bogotá, Colombia.

MECD. (s.f). *Educación Inclusiva*. Extraído de:
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf>

Mcgrath, J (2009). Using a Pilot Test to Determine a Test's Performance. Recuperado el 24 de Julio de 2012, de http://www.associatedcontent.com/article/1765496/using_a_pilot_test_to_determine_a_tests

Mediante la autoevaluación los alumnos pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen. (Evaluación de los aprendizajes. 2007.) Recuperado el 24 de Julio de 2012, de <http://evaluaciondelosaprendizajes1.blogspot.com/2007/08/autoevaluacion.html>.

Meléndez, L. (2002). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. GLARP-IIPD, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y Universidad de Costa Rica. Bogotá.

Meléndez, L. (2003). *Atención a la diversidad en el contexto educativo Costarricense*. División de desarrollo Curricular MEP. Costa Rica: Mineo.

Meléndez, L. (2005). *La educación especial en Costa Rica*. San Jose de Costa Rica. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

- MEN. (2002). Decreto 1278. *Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá. Colombia
- MEN (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Colombia.
- MEN. (2006) *Guía No 34. Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Programa de Educación Inclusiva con Calidad”. Índice de Inclusión. Convenio MEN – Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Antioquia, Colombia.
- MEN. (2006). Orientaciones pedagógicas, para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Colombia. Morata.
- MEN. (2006). Guía. *Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Bogotá.
- MEN. (2006). *Guía No 12: Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Colombia: Enlace Editores Ltda.
- MEN. (2006). *Guía No 6. Fundamentación Conceptual Para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Colombia.
- MEN. (2008). *Guía de educación inclusiva*. Serie No 11. Colombia.
- MEN (2010). *Decreto No. 1295.20 de abril*. Colombia.
- MEN. (s.f). *Estrategias Apoyo A La Gestión Con Enfoque Inclusivo*. Colombia.

- MEN. (s.f.). *La Educación Inclusiva En El Marco De La Revolución Educativa*. Extraído de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_3B_Presentation_ES_Cecilia_Maria_Velez_White_Nov08.pdf.
- MEN. (2011). *Educación inclusiva, iguales en la diversidad. Módulo 3, secretaria de estado y formación profesional*. Colombia.
- Millán, A. (1994). *La libre afirmación de nuestro ser. Una fundamentación de la ética realista*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones vulnerables*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Educación para todos*. En: Periódico Altablero No. 43, Septiembre-Diciembre. Recuperado el 2 de junio de 2012, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Cartilla de Educación Inclusiva. Guía y Herramienta*. Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Serie de Guías No. 34, Bogotá.
- Ministerio De Educación Nacional. (2008). *Índice de Inclusión. Adaptación para Colombia*. Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Bogotá.
-
- _____ (2008a). *Cartilla de Educación Inclusiva. Guía y Herramienta*. Educación Inclusiva con Calidad“ Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Serie de Guías No. 34,Bogotá.

_____ . (2008b). *Lineamientos para la formación de docentes desde el enfoque de atención a la diversidad*. Documento preliminar. Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Equipo de Investigación: Jorge Iván Correa Alzate, Margarita María Bedoya Sierra, Libia Vélez Latorre, Norelly Soto Builes, Amparo Pérez López, Alexandra Agudelo López. Bogotá.

_____ . (2010). *Resolución 5443 del 30 de junio de 2010*.

Ministerio de Educación de España y Ministerio de Educación de Colombia y Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales –RIINEE-. (2010). *Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Guía. *Compartimos buenas prácticas Colombia*. España.

Ministerio de Educación (Argentina). (2009). *Serie Recomendaciones Para La Elaboración De Diseños Curriculares “Profesorado De Educación Primaria”*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Minujín, A. (1999). *¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina. En Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina del fin de siglo. Edición de D. Filmus, 53-77. Buenos Aires: Flacso / Eudeba.*

Mittler, P., & Farrell, P. (1987). *Necesidades Educativas Especiales. European Journal of Special Needs Education*. 2 (4): pág.: 221-36.

Moed, H. (1987). *Análisis de citas en evaluación de la investigación*. Dordrecht Holanda: Springer.

- Molina, J.P. y Valenciano J. (2010). *Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas: un estudio de caso*. En: Revista de Psicología del Deporte, vol. 19, número, 1. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moliner, O. (2008). *Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense*. En: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 6, No. 2.
- Mollat, M. (1988). *Pobres, humildes y miserables en la Edad Media*. México: F.C.E.
- Monereo, C. (1995). *De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el Proyecto Curricular Investigación y Renovación escolar (IRES)*. Investigación en la escuela, núm. 27.
- Monereo, C. (1985). *Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la Integración Escolar* Toledo: Siglo 0.
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. España: Grao.
- Moral, C. (2000). *Formación para la profesión docente*. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n. 37. Pp.171-186.
- Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. Revista Iberoamericana de Educación, (40/5). Consultado en: <http://www.rieoei.org/investigacion/1491Moreno.pdf>.
- Morin, E. et al. (2002). *Educación en la era planetaria*. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la

incertidumbre humana. UNESCO - Universidad de Valladolid (España).

Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga, España: Aljibe.

Moriña, A. (2008). *La Exclusión Social: Análisis y Propuestas para su Prevención*. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes.

Movimiento de los Derechos Civiles en EE.UU. (1955-1968).

Nirje, B. (1969). *The normalization principle: implications on normalization*. Simposio en Normalización. SIIS. Madrid.

Norma técnica 4595: establece los requisitos para el planeamiento y diseño físico- espacial de nuevas instalaciones escolares, acogiendo los temas de accesibilidad, seguridad y comodidad.

Normas uniformes de la Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994).

Novella, A. (2008). *Formas de participación infantil: la concreción de un derecho*. En: Revista Educación Social, núm. 38 p77-px93.

Novo, I.; Muñoz, J.M. & Calvo, C. (2011). *Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada*. En: RELIEVE, vol. 17, número. 2, art. 5. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós. Barcelona.

OEA, MEN y Normal Superior María Auxiliadora. (2002). *Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad*

a los centros de educación inicial y preescolar. Módulo 2: Atención a la diversidad. Organización de los Estados Americanos (OEA), Ministerio de Educación Nacional. Medellín.

OEA. (2002). Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar Módulo 2: Atención a la diversidad. Organización de los Estados Americanos (OEA), Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Normal Superior María Auxiliadora, Medellín, Colombia.

OEA: Organización de los Estados Americanos es una organización internacional panamericanista y regional creada en mayo de 1948, con el objetivo de ser un foro político para el diálogo multilateral, integración y la toma de decisiones de ámbito americano. La declaración de la organización dice que trabaja para fortalecer la paz y seguridad, consolidar la democracia, promover los derechos humanos, apoyar el desarrollo social y económico y promover el crecimiento sostenible en América.

ONU. (2006). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

ONU. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. "La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro"*. Ginebra.

ONU. (2009). Declaración Universal de Derechos humanos. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.

ONU. Es una organización internacional formada por países independientes. Estos se reúnen libremente para trabajar juntos en favor de la paz y la seguridad de los pueblos, así como para luchar contra la pobreza y la injusticia en el mundo El nombre de "Naciones Unidas" fue utilizado por primera vez por Franklin D.

Roosevelt en la "Declaración de las Naciones Unidas" el 1 de enero de 1942. También se utilizó durante la Conferencia de San Francisco, celebrada del 25 de abril de 1945 al 26 de junio del mismo año, donde nació la Organización.

ONU (2009). *Declaración Universal de Derechos humanos*. Extraído el 16 de noviembre de 2011 de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.

OREALC., & UNESCO (2002). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Ortiz, M. (2000). *Las personas con Necesidades Educativas Especiales. Evolución histórica del concepto*. Universidad de Salamanca.

Ortiz, M. (2000). *Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana*. Siglo Cero.

Ortiz, M. (2000). *Foro sobre NEE*. MEN.

Pabón R. (2012). *Cartas a Matilde. Una mirada a las experiencias de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad en Colombia*. Bogotá: Alianza EducaciónCompromiso de Todos.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Resolución 2200 A (XXI) de la Asamblea General, aprobada el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27.

Paiagua, M. (S, f). Integración escolar y social. El proceso de integración escolar. Extraído de <http://imagenes.mailxmail.com/cursos/pdf/0/integracion-escolar-social-nee-13-proceso-integracion-escolar-24900.pdf>.

- Pappalettera, N. B. y Kepic, A. (2005). *El autoconcepto profesional en la formación docente*. En: *Psicología evolutiva*, tomo I. Madrid: Alianza. Revista Formadores, 1. Disponible en <http://www.formadores.org/RFautoconcepto.pdf>
- Páramo P. y Gómez F. (1997). *Actitudes hacia el medio ambiente: Su medición a partir de la teoría de facetas*. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, año/vol. 29, número 002. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá.
- Páramo P. y Otálvaro G. (2006). *Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. En: *Cinta de Moebio*, marzo, número 025. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de datos*. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo P. En prensa. (2011). *La falsa dicotomía entre investigación cualitativa y cuantitativa*. En: P. Páramo: *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Ed. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.
- Parrilla, Á. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao España: Mensajero.
- Parrilla, A. (2000). *Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad*. FORCE Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 3(2), pp. 39-56
- Parrilla, Á. (2004). *La construcción del aula como comunidad de todos*. Organización y gestión educativa. N°. 2.

- Parrilla, Á. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas*. En: Zardel, Adame, y Ortiz, (2006). *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Parrilla, A. (2007). *El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos*. *Perspectiva CEP* (14) 17-31.
- Pérez, A. (1998). *Autonomía y formación para la diversidad*. En: Cuadernos de pedagogía. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (1999). *Autonomía y formación para la diversidad, cuadernos de pedagogía*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60
- Pérez, A. (2010). *Editorial: Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2).
- Pérez, H. (2002). *Historia de la Educación para limitados visuales y auditivos en Antioquia, 1925-2002: el caso del colegio de atención al limitado visual y auditivo Francisco Luis Hernández Betancur. Antioquia*. Comité para el Desarrollo de la Investigación, Universidad de Antioquia.
- Pérez, J. (1973). *Fray Pedro Ponce de León y el origen del arte de enseñar a los mudos*. Madrid. Obras Selectas.
- Pérez, N. (1998). *La capacidad de Ser Sujeto*. Barcelona: Laertes.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Planning and conducting a pilot test. Recuperado el 24 de Julio de 2012, de <http://www.nationalserviceresources.org/practices/19498>

Plan Sectorial De Educación. (2008-2012). Bogotá. *Alcaldía Mayor*.

Pogré, P., & Krichesky (2005). *Formar docentes "Una alternativa multidisciplinar"*. Buenos aires: Papers Editores.

Polaino, A. (1983). *Las cuatro últimas décadas de la Educación Especial en España*. Revista Española de Pedagogía, 41 (160), 41-160.

Popper, Karl. (1963). *Conjectures and Refutations*. Nueva York: Harper.

Porlán, R y Martín, J. (2004). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Colección investigación y enseñanza. Díada editora. Sevilla.

Prevención de la incapacitación y rehabilitación de los incapacitados. (1975). Resolución 1921 (LVIII) del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, del 6 de mayo de 1975.

Printer, R. (1923). *Intelligence Testing: Methods and results*. New York.

Proclamación del Año Internacional del Impedido de (1981) por las Naciones Unidas, mediante resolución 31/123 del 16 de Diciembre de 1976; ver también la resolución de Asamblea General 34/154.

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. (1982). Aprobado por la Asamblea General el 3 de diciembre de 1982 en su resolución 37/52.

- Proyecto Comenius (2006). *Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas*. Disponible en: http://www.irisproject.eu/teachersweb/ES/docs/TT_Estrategias_y_Practicas_en_Las_Aulas_Inclusivas_WD_ES.pdf
- Quesada, C. (s.f). *Psicología de la educación especial*. Extraído de http://www.eduinnova.es/ene2010/Psi_Especial.pdf.
- Readaptación de los inválidos (1965), Resolución 1086 del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, del 30 de julio de 1965.
- Redondo, E. (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Rico, P. (2008). *Proceso de enseñanza – aprendizaje, desarrollador en la escuela primaria*. La Habana. Cuba: edit. Pueblo y educación.
- Rivera, M. (2004). La teoría. Extraído de <http://www.educarchile.cl>.
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Internacional. Andalucía España. Docente de la Universidad de Cuenca - Ecuador.
- Rubio, R., & Barrio, E. (2003). *Psicopedagogía*. Volumen II. Editorial Mad. S, L: Sevilla (España).
- Sabuda, F (2009). *¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón*. Argentina-: Universidad Nacional de la Plata.
- Sacristán, G. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. En: Aula de Innovación Educativa, 81-82, 67-72 y 73-78.

- Sacristán, G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. y otros (2000). *Atención a la Diversidad*. Barcelona: Graó.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M.L. (2001). *Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado*. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2) ISSN 1575-0965).
- Sales, A. (2006). *La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. 20, Núm. 3, sin mes, pp. 201-217. Universidad de Zaragoza. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411311010>
- Sales, A. (2010). *La Formación Intercultural Inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social*. En: Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 65-82. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf>.
- Salinas, L. (1990). *Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia*. En: Un siglo de educación en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeación del Sector Educativo.
- Salvador, F., & Arroyo, R. (2001). *El enfoque funcionalista en educación especial*. En *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Samaniego de García, Pilar (2008). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Análisis de situación. Quito: Cinca.

- Sánchez, A. (1993). *Evolución histórica del concepto de educación especial*. En Sánchez Asín, A. *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona.
- Sánchez, A. (2002). *Educación Especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Sánchez, A. (2002). *La educación especial a través del desarrollo histórico, social y legislativo. Algunos apuntes para la reflexión*. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. *Educación especial*.
- Sánchez, A. (2007). *Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), págs. 137-148.
- Sánchez, A., & Torres, J. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid. Pirámide.
- Sánchez, P. (2000). *Estrategias de trabajo intelectual para la atención a la diversidad*. Málaga. Aljibe.
- Sánchez, P. (2001). *Del exterminio a la educación inclusiva*. Artículo en Gilda Escobar. Madrid.
- Sánchez, A. et al. (2008). *Percepciones y Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía hacia la Inclusión Educativa*. En: *Estud. pedagóg.* v.34 n.2 Valdivia-Chile.
- Sánchez, A., & Torres, J. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid. Pirámide.

- Sánchez Palomino, A. y J. Torres González, Educación especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Editorial Pirámide.
- Santrock, J. (2002). *Aprendices con Necesidades Educativas Especiales*. En Psicología de la Educación Mc Graw-Hill. México.
- Sarto, M., & Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la educación Inclusiva*. Salamanca. España: Kadmos
- Scheerenberger, R. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre subnormales.
- Seamus, H. (1988). Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6 (2), págs. 191-199. Ministerio de Educación de Chile. Integración Escolar.
- Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). *Primero la Gente*. Barcelona, España: Deusto.
- Shea, T., & Bauer, A. (1999). *Educación Especial –Un enfoque Ecológico*. México: Mc Graw-Hill.
- Skliar, C. (2000). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Skliar, C. (2005). *Conmover la educación*. Argentina: FLACSO.
- Skliar, C. (2007). *Conferencia*. Jornadas de educación especial e inclusión educativa. Santa Cruz De La Sierra (Bolivia).
- Skliar, C. (2008). *Artículo, discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la*

mente. Extraído de
http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf.

Skliar, C. (s.f). *La educación, que es del otro*. Separata educación y pedagogía, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia: Artes & Letras Ltda.

Skliar, C. Larrosa, J. (s.f). *Experiencia y Alteridad*. Compilado, Flaco. Argentina: Homo Sapiens.

Skliar, C. Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Argentina: Noveduc.

Skliar, C., & Duschatzky, S. (2005). *La diversidad bajo sospecha Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Novedades educativas N184, Buenos Aires.

Söder, M. (1981). *La integración de niños discapacitados*, en Danielle Van Steelandt.

Sosa, L. (2009). *Reflexiones sobre dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas la discapacidad*. *Ágora para la EF y el Deporte*, nº 9.

Sola, T. (1997). *La formación inicial y su incidencia en la educación especial*. En

Soto, N. (2007). *¿Diversidad-inclusión vs transformación?* En. *Revista Ágora* V. 7 N 2. PP. 322-332 July - December. Medellín: Universidad de San Buenaventura.

Soto, N. (s.f). *La evolución de la atención educativa a poblaciones: de la integración educativa a la diversidad*. Extraído de http://www.tdea.edu.co/tda2/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_2531.pdf.

- Soto, R. (s.f.). *Actualidades Investigativas en Educación: La Inclusión Educativa: Una Tarea Que Le Compete A Toda Una Sociedad*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense. Universidad de Costa Rica
- Soto, R. (s.f.). *La Inclusión Educativa: Una Tarea Que Le Compete A Toda Una Sociedad*. Extraído de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/inclusion.pdf.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea.
- Stam, R., & Shoha T, E. (1995). *Estereotipo, realismo e representación racial*. *Imágenes*, 5, 70-84, 1995.
- Stewart, D. & Shamdasani, P. (1990). *Focus Groups: Theory & Practice*. Newbury. Park, CA.: Sage.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Triaquel.
- Tallaferro, D. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. En: *Dilia Educere* v.10 n.33 Meridad jun.
- Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Thousand, J., & Villa, R. (1989). *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narce.
- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.

- Toledo, M. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid, España: Aula XX/Santillana, Pág. 285.
- Torres, A. (1998). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a investigar en comunidad II*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UNAD, Bogotá.
- Torres, J.A. (1999). *Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- Turnbull, A., & Schulz, J. (1979). *Mainstreaming handicapped students; A guide for the classroom teacher*. Boston, EEUU. Allyn and Bacon, pág. 386.
- UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. 7- 10 de junio 1994 Salamanca, España.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (1996). *Informe sobre le educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- UNESCO. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión original en inglés: Booth Tony y Ainscow Mel. Reino Unido. 2000.
- UNESCO. (2003). *Superar la Exclusión Mediante Planteamientos Integradores en la Educación*. París: Sección de la primera infancia y educación integradora. División de Educación Básica.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris. Extraído el 1 de diciembre de 2011 de <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

_____. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión original en inglés: Booth Tony y Ainscow Mel. Reino Unido. 2000.

_____. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión*. Documento conceptual. Francia.

_____. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. 2005.

UNESCO. (2007). *Educación De Calidad Para Todos: Un Asunto De Derechos. Documento De Discusión Sobre Políticas Educativas En El Marco De La II Reunión Intergubernamental Del Proyecto Regional De Educación Para América Latina Y El Caribe*. Buenos Aires.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La constitución de la Organización fue aprobada por la Conferencia de Londres de noviembre de 1945 y entró en vigor el 4 de noviembre de 1946, una vez que 20 Estados hubieron depositado sus instrumentos de aceptación. El principal objetivo de la UNESCO es contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, a fin de garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades

fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión.

UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro"*. Ginebra.

UNESCO. (s.f.). *El planteamiento inclusivo en educación*. Extraído de <http://www.unesco.org/es/inclusive-education>.

UNICEF. (1989) *Convención Sobre Los Derechos Del Niño*. Extraído de: [http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/introduccion/Naciones%20Unidas%20\(1989\)%20Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Nino.pdf](http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/introduccion/Naciones%20Unidas%20(1989)%20Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Nino.pdf)

UNICEF., UNESCO., & Fundación HINEN (1994). *Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Extraído de [http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas%20\(ficha%2027\).pdf](http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas%20(ficha%2027).pdf).

_____. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.

UNICEF.(1999).*Claves de la inequidad en la educación básica. Ciclo de debates. Desafíos de la política educacional*. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay.

Universidad Pedagógica Nacional. (2001). "Documentos Pedagógicos": Lineamientos teóricos de la práctica educativa, la práctica en la universidad, esta se reconoce como una "entidad compleja. Bogotá.

Universidad Pedagógica Nacional. (2006). *Acuerdo 035*. Bogotá.

- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.
- Uribe, J. (2011). *Investigación documental*. En: P. Páramo: La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Ed. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.
- Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*. Salamanca España: Kadmos.
- Van Steenland, D. (1991). *Integración de los discapacitados al ambiente comunitario y escolar*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño. Santiago: Andros Ltda.
- Vélez L., L. (Coord.) et al. (2005). *Institucionalización del Departamento de educación en y para la diversidad: constitución y estructura*. Proyecto 2.20. UPN. Facultad de Educación. Bogotá.
- Vélez, L. (2008). *Programa de educación Inclusiva con calidad, construyendo capacidad institucional, para la atención a la diversidad*. Ponencia, México.
- Vélez L., L. et al. (2008). *Comprender La Diversidad: Un Reto Para La Academia*. Revista A-MÉRICA www.revistaamerika.deusto.es Volumen 1 Número 2 Diciembre 5.

- Vélez, L. (2009). *Educación inclusiva en Colombia: una apuesta a la formación de formadores para la infancia en condición de vulnerabilidad*. En memorias: "Segundo Congreso Mundial y Noveno Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: Formación y Desarrollo profesional de docentes y agentes educativos". Monterrey, México.
- Vélez, L. (2010a). *Prácticas Pedagógicas Inclusivas para la Atención a la Diversidad. Una visión desde el Desarrollo Humano Integral*. Ponencia. En memorias: 1er Seminario taller sobre didácticas en la atención integral a la población con barreras para el aprendizaje y la participación, una perspectiva desde el desarrollo humano. Medellín.
- Vélez, L. (2010b). *"Proyecto Pedagógico Investigativo: Prácticas Pedagógicas Inclusivas"*. Proyectos curriculares de Licenciatura En Educación Con Énfasis En Educación Especial y de Licenciatura en Educación Infantil. Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación. Bogotá: UPN.
- Verdugo, M. (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR*. Madrid: Siglo Cero (Siglo Veintiuno).
- Vergara, J. (2002). *Marco Histórico de la Educación Especial*. ESE. Estudios sobre educación. 2 (129-143).
- Verdugo, M. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca Donostia-San Sebastián, 30 de octubre de 2003.

- Vergara, J. (2002). "El "Marco histórico de la Educación Especial" *En: Revista Estudios sobre Educación*. (ESE) Pamplona, Universidad de Navarra, N^o, 2, pp. 129-145.
- Verón, E. (2009). *Tema 46: La educación especial: del modelo del déficit al de necesidades educativas especiales. Principios generales de la intervención educativa en estas necesidades*. Editorial Mad, S.L: Sevilla (España).
- Villalba, M. (2009). *Implementación del Índice de Inclusión desde la Perspectiva de los Alumnos*. Análisis y estudio de caso en un Centro Educativo de la ciudad de Quito. (Tesis de maestría, Universidad de Cádiz). Recuperado de http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/10222/1/38004_1.pdf
- Warnock HM. (1978). *El informe Warnock*. Informe de la Comisión de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales. Oficina Majesty's Stationery. Londres.
- Wiersma. W. 1991 *Métodos de investigación en educación: una introducción* Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfensberger, W. (1986). *the principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation, Toronto.
- Yarza, A. (2005). *Travesías: notas para una pedagogía y una epistemología de la educación Especial en Colombia*. Revista de Pedagogía, Caracas, 26 (76).
- Yarza, A. (2006). *Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica*. In: *sociedad colombiana de historiadores*, Memorias XIII Congreso Colombiano de Historia13. Bucaramanga. Colombia.

- Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y Pedagogía de la infancia anormal*. Bogotá: Magisterio.
- Yarza, A. (2007). *Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica*. En: Rev. Brasileira de educación especial. vol.13, n.2.
- Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- Zaitegui, N. (2004). *Ponencia seminario regional. Hacia una escuela inclusiva*. Oviedo, España.

ANEXOS

Anexo A. Visión global del reconocimiento constitucional del derecho a la educación de las personas con discapacidad en Latinoamérica y el Caribe⁴²

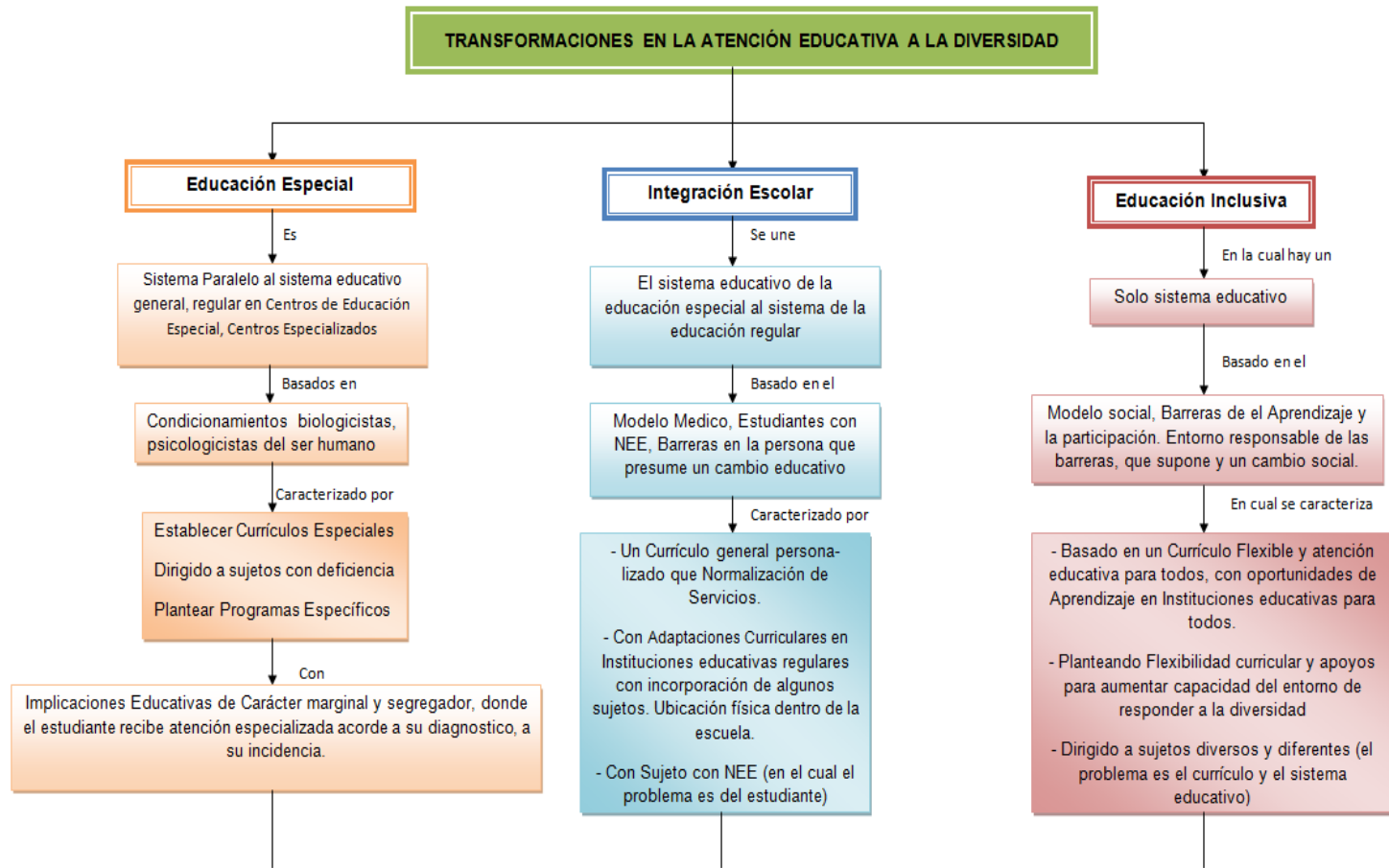
| País | Constitución |
|------------------|--|
| Argentina | <p>“Art. 75: todos los habitantes de la República tienen derecho a la educación</p> <p>Numeral 23: le atribuye la función de:</p> <p>Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos ... humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.”</p> |
| Bolivia | <p>“Art. 7: se reconocen los derechos fundamentales, establece en el apartado e), el derecho: A recibir instrucción y adquirir cultura.</p> <p>Art. 8, se reconocen los deberes fundamentales... De adquirir instrucción por lo menos primaria”</p> |
| Brasil | <p>“Art. 6 la educación como uno de los derechos sociales.</p> <p>Art. 205 establece la educación como un derecho de todos y deber del Estado y la familia.</p> <p>Art. 206: reconoce la igualdad de oportunidades en el ejercicio del mismo.</p> <p>Art. 208: realiza mención expresa al acceso a la educación de las personas con discapacidad, reconocer como deber del Estado para hacer efectivo el derecho a la educación:</p> <p>La atención educativa especializada para las personas con discapacidad, preferentemente en la red de educación regular.”</p> |

⁴² Información tomada del documento *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Pilar Samaniego de García (dir.). Colección CERMI. Número 39. Ediciones Cinca. Págs. 86 a 100.

| | |
|--------------------|---|
| Chile | “Art. 19: derecho a la educación a todas las personas” |
| Colombia | <p>Art. 67: “La Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social... El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad ...”</p> <p>Art. 68: “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”</p> |
| Cuba | <p>“Art. 39: la enseñanza es función del Estado y es gratuita...”</p> <p>Art. 40: establece garantía y protección a los menores</p> <p>Art. 42: derecho a la no discriminación.</p> <p>Art. 43: todos los ciudadanos: disfrutan de la enseñanza en todas las instituciones docentes del país, desde la escuela primaria hasta las universidades, que son las mismas para todos”</p> |
| Ecuador | “Texto constitucional numero 20: concibe el derecho a la educación como deber primordial, ineludible e inexcusable del Estado área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, que garantiza igualdad, inclusión social y mejoramiento de las condiciones de vida. Se garantiza para las personas con discapacidad...: equiparación de oportunidades laborales, ... educación, becas, ... , inclusión social, ... La sección sexta, específica para personas con discapacidad, expresa garantías que es de esperarse cuenten con los mecanismos de exigibilidad y el presupuesto necesario para su cumplimiento.” |
| El Salvador | <p>“Art. 53 al 64: recoge la educación como un derecho de la persona</p> <p>Art. 56 incluye la promoción y gratuidad de la educación especial”</p> |
| Guatemala | <p>Art. 53: El Estado garantiza la protección de los minusválidos y personas que adolecen de limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales...</p> <p>Art. 71 Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. Es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna</p> |
| Honduras | “Art. 123: todo niño deberá gozar de los beneficios de la seguridad social y la educación. |

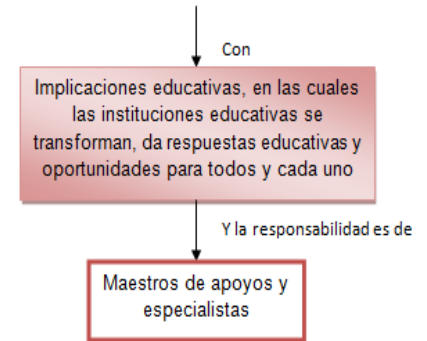
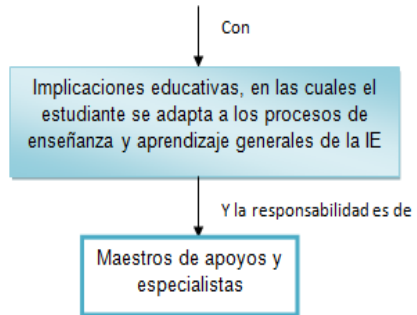
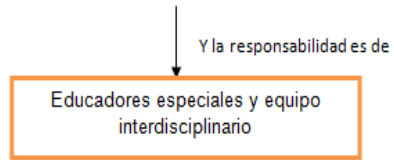
| | |
|-----------------------------|--|
| | Art. 151: la educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza.” |
| México | “Art. 3: Todo individuo tiene derecho a recibir educación.” |
| Nicaragua | “Art. 56: El Estado prestará atención especial en todos sus programas a los discapacitados y los familiares de caídos y víctimas de guerra en general. Art. 58: garantiza el derecho a la educación como un derecho social Art. 76: promueve la creación de centros” |
| Panamá | “Art. 19: No habrá fueros o privilegios ni discriminación por razón de raza, nacimiento, discapacidad, clase social, sexo, religión o ideas políticas. Art. 94: garantiza el acceso a la educación” |
| Paraguay | “Art. 73, 74, 75 y 76: derecho a la educación y la cultura Art. 58: Destinado a las personas con discapacidad” |
| Perú | “Art. 16: ... Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas... “ |
| República Dominicana | “Sección I: el acceso de “todos” los alumnos a la educación pero no se llega a visibilizar al estudiantado con discapacidad.” |
| Uruguay | Art. 41: El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres.... |
| Venezuela | Art. 21: se establece la igualdad de derechos y la garantía de no discriminación. Art. 81: Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria Art. 102: La educación es un derecho y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria... |

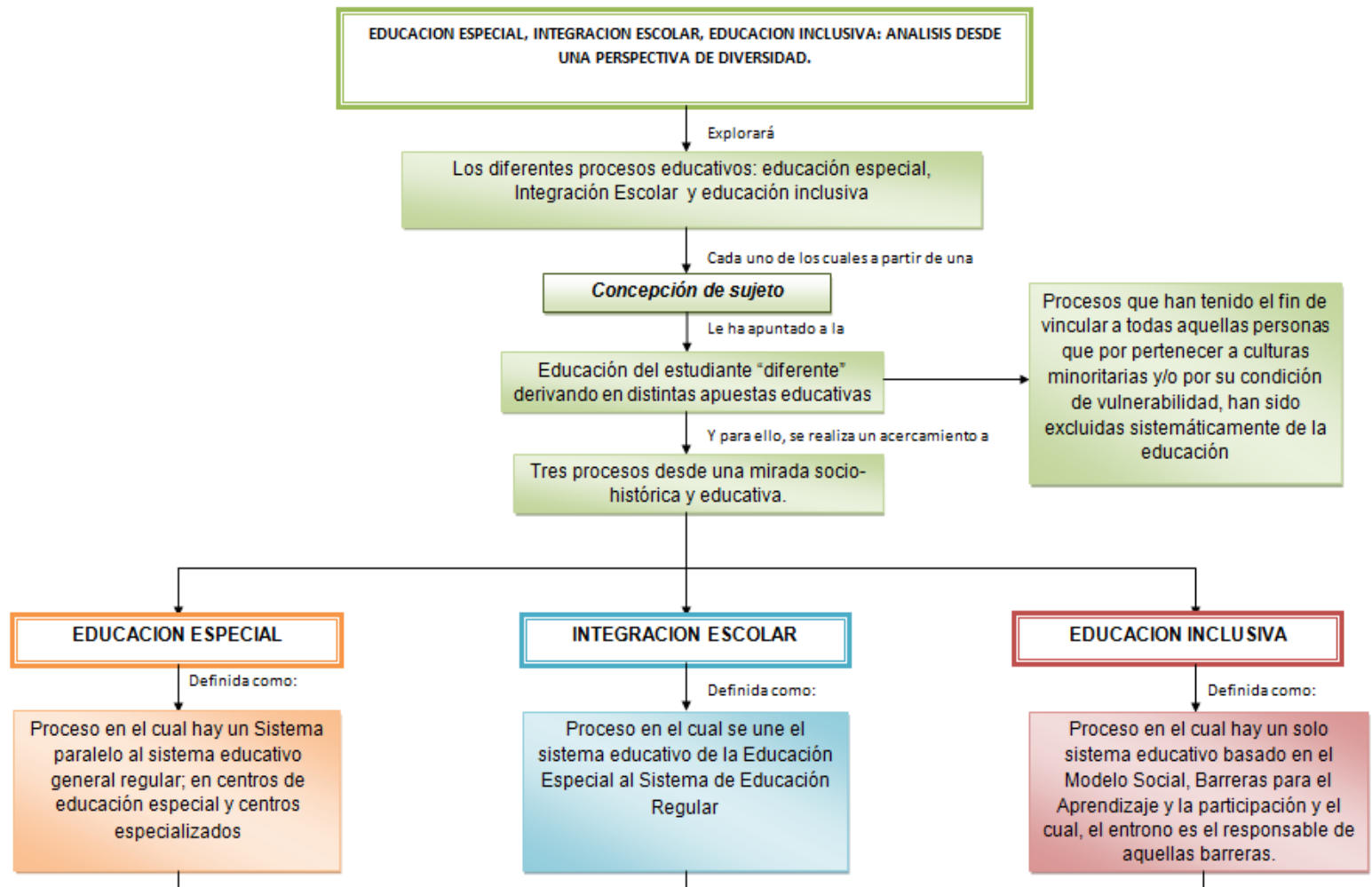
Anexo B. Transformaciones en la atención educativa a la diversidad



43

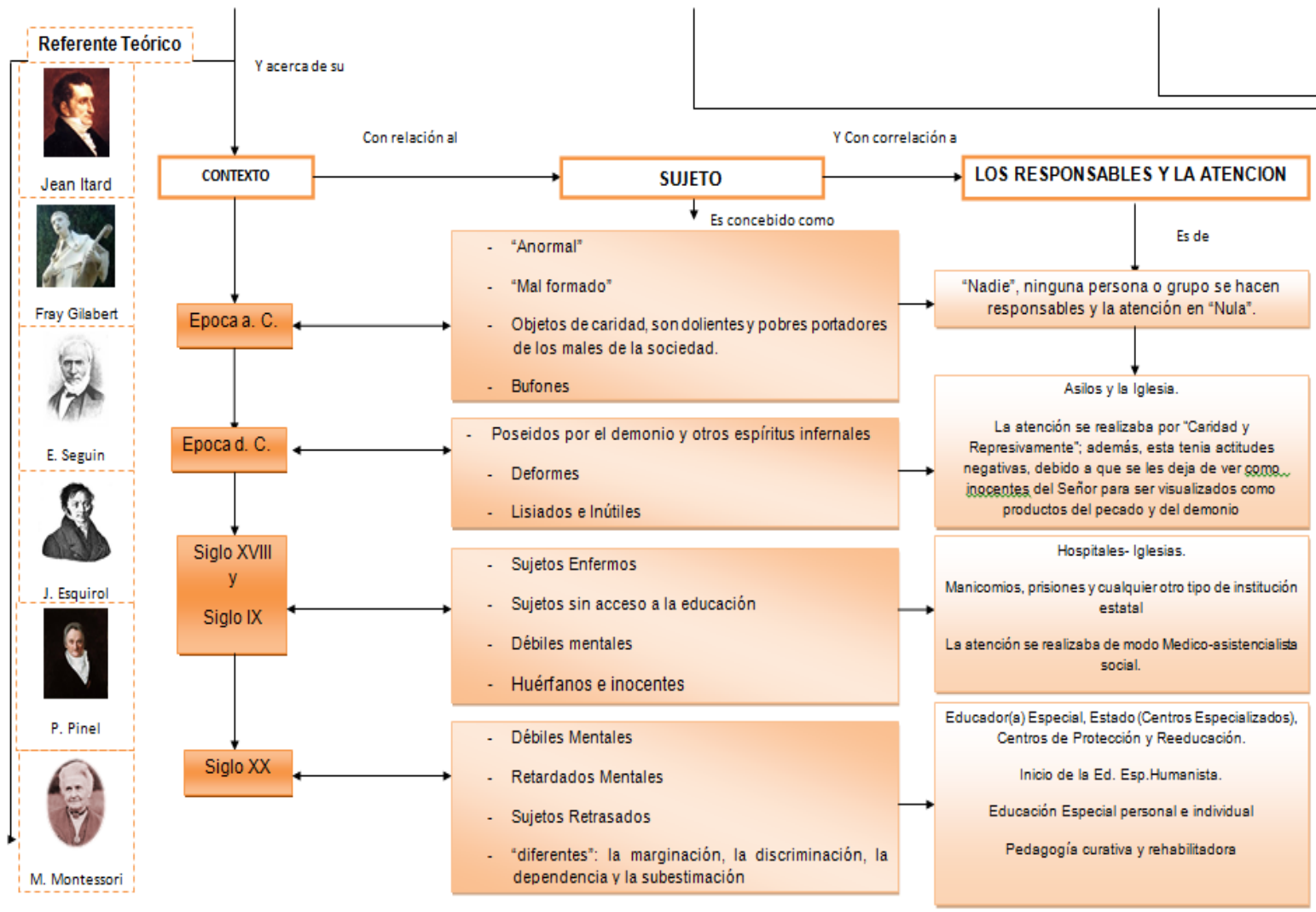
⁴³ Mapa conceptual de elaboración de la autora de la presente tesis.





44

⁴⁴ Mapa conceptual de elaboración de la autora de la presente tesis.

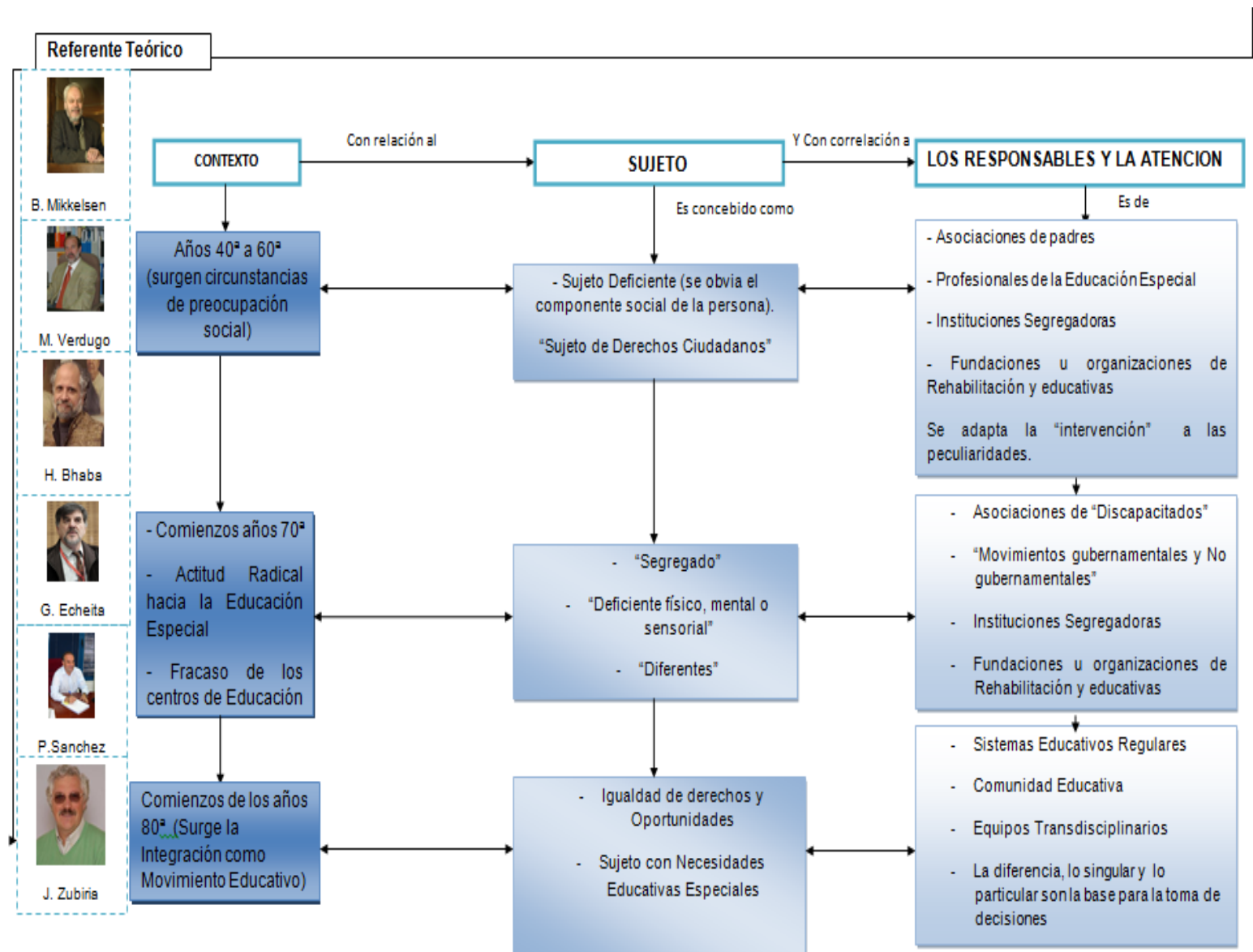


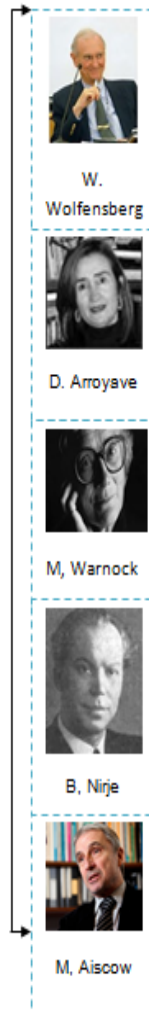


- primer equipo médico – pedagógico
- utilización metodologías específicas para el desarrollo de facultades y funciones mentales.
- Desde el campo educativo se comienza a desarrollar una visión de un sujeto Integral.
- Primeros Diagnósticos
- pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico.
- El uso y abuso de la psicometría
- métodos psicoterapéuticos

Acerca de algunas Leyes

- Mancha para la Republica: "para evitar deformidades, arbitra medidas matrimoniales: defensa del aborto en el caso de uniones maritales contrarias a las leyes, prohibición de procrear cuando el hombre tuviera 70 años y la mujer 50, prohibición de uniones maritales tempranas, entre otras.
- La ley contemplaba asimismo la situación de los enfermos mentales: la Corona –decía– "se ocupará de salvaguardar las tierras de los lunáticos (idiota a causa de enfermedades), a fin de restituirlas a los dueños en caso de que se recuperen, o bien a sus representantes al morir aquellos"
- A partir de movimientos, investigaciones y avances liderados por Jerónimo de Cardano (1501-1576), Juan Wallis (1616-1703), Guillermo Holder (1616-1698), Juan Bulwer (1648), Conrado Amman, entre otros; hicieron posible que la educación de sordomudos tomara carta de naturaleza estable y se abriera paso en las emergentes políticas sociales y educativas de esa época





- Estudiante con Discapacidad
- Sujeto con un problema que se localiza en sí mismo, ya que es en su deficiencia (física, mental o sensorial) y en su "falta de destreza" donde se ubica básicamente el origen de sus dificultades.
- Sujetos con igualdad de derechos para, que padecen desigualdades por sus peculiaridades personales, derivadas éstas de su discapacidad, origen social, raza, etnia
- Sujeto con "derecho a ser diferente" y de tener "necesidades especiales"

Referencia de Marco legal

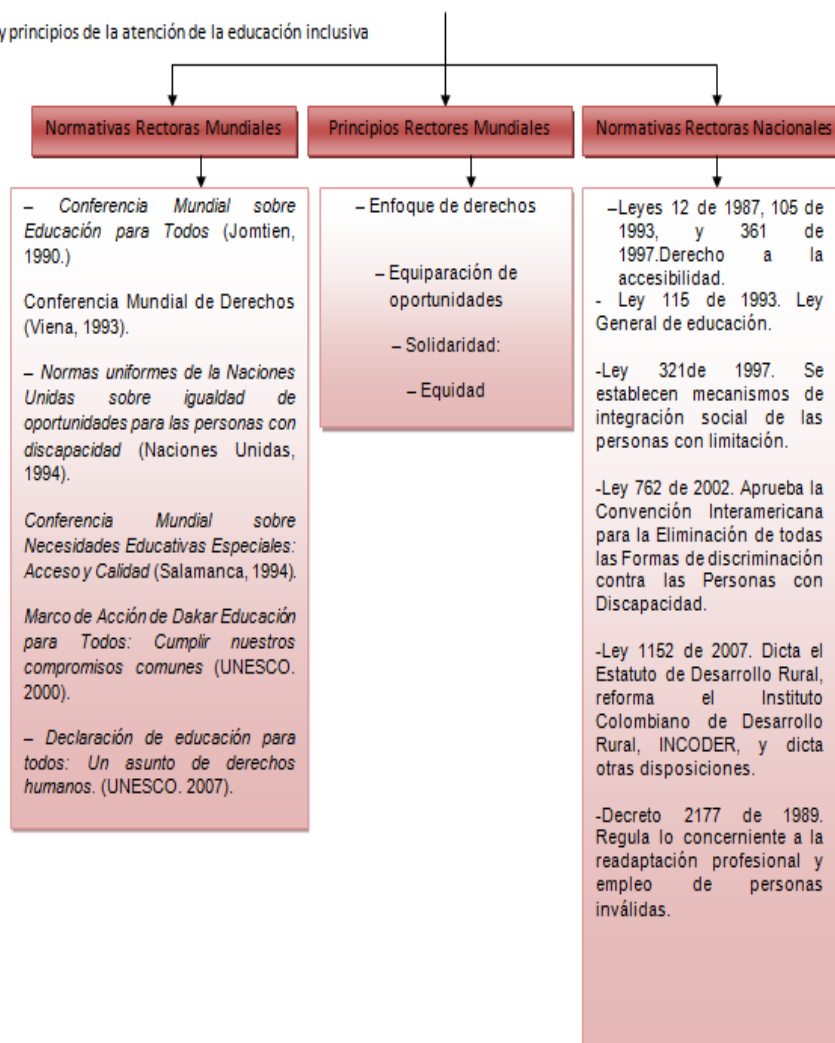
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948)
- Declaraciones de los Derechos del Niño (1959), de los Derechos del Deficiente Mental (1971), de Minusválidos (1975),
- El Informe Warnock (que da impulso a la educación especial, 1981)
- La Declaración Mundial de Jomtien (1990)
- La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994).

- La diferencia, lo singular y lo particular son la base para la toma de decisiones
- Se adapta la "intervención" a las peculiaridades de la misma
- Redefinición de la Educación Especial en su fin, como hacer que las personas con necesidades educativas especial adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta.
- Se incorporan las personas con discapacidad a los sistemas educativos regulares
- Atención basado en apoyos, dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales,
- la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializada
- dotación de un currículum especial o modificado
- Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.



- Implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar
- La atención es comprendida como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.
- Atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes; a trves, de estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad.
- Reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los
- Oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias
- Los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el estudiante y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza
- Organizar las situaciones de aprendizaje de forma que todos los estudiantes participen sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada quien.
- La atención implica presencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Marco Jurídico, legal y principios de la atención de la educación inclusiva



En conclusión

*En términos del surgimiento de los tres procesos, **la Educación Especial** fue una modalidad educativa pensada para los estudiantes que estaban por debajo del promedio cognitivo de los sujetos de la escuela regular / tradicional. **La Integración Escolar** fue una tendencia educativa derivada, liderada y apoyada por la educación especial como posibilidad de materializar el derecho de los estudiantes con déficit, a asistir al aula regular / tradicional. Para algunos autores la Integración Escolar fue un momento evolutivo de la Educación Especial y para otros, es la evolución misma de esta. **La educación inclusiva** es una tendencia educativa y social que implica transformaciones culturales, políticas y de prácticas de la escuela regular / tradicional, hacia una escuela inclusiva que acoja a todos los estudiantes, desde una concepción de la diversidad como condición inherente a los seres humanos.*

Anexo C. Las prácticas pedagógicas en las licenciaturas de educación especial, educación infantil y psicología y pedagogía

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS LICENCIATURAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, EDUCACIÓN INFANTIL Y PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UPN**

Para explicitar el sentido de la “*Práctica Educativa*”, se parte inicialmente de lo expresado en el Proyecto Político Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual:

Reconoce la práctica educativa como uno de los elementos constitutivos y esenciales de la estrategia pedagógica que permite el desarrollo de su Proyecto Político. Por lo tanto, concibe la práctica educativa como los momentos de formación que procuran la experiencia constructiva y reconstructiva en o hacia la vida profesional del educador. Así, con su carácter investigativo, busca intervenir y transformar concepciones que confluyen en la elaboración participativa del tejido social (UPN, PEI. 2007: 57).

En concordancia con la misión de la Universidad y la misión de la Facultad de Educación, la Práctica de los tres programas, Psicología y Pedagogía, Educación Infantil, y Educación Especial, es concebida como:

Componente fundamental en el proceso de formación de los licenciados.
Se concibe como los momentos de formación que posibilitan la reflexión sobre la acción pedagógica y la experiencia educativa, de manera constructiva y reconstructiva en o hacia la vida profesional del educador.

La “Práctica” es un ejercicio académico orientado y dirigido que permite al estudiante desarrollar conocimientos, pensamientos, habilidades y actitudes para facilitar la reflexión de la experiencia educativa, relacionadas con su futuro rol profesional.

La concepción de las “Práctica Educativas”, como eje del currículo y punto de partida del mismo, buscando construir el pensamiento práctico del profesor, el cual no puede enseñarse pero si aprenderse a través de la práctica reflexiva.

Por otro lado y teniendo como referente la publicación “*Documentos Pedagógicos: Lineamientos teóricos de la práctica educativa*”, la Práctica en la

Universidad se reconoce como una “*entidad compleja*” (UPN. 2001:38), justamente por sus nexos con elementos sociales, políticos y culturales; nexos que siendo tan importantes, al parecer no tienen dentro del proyecto curricular, un asidero más concreto o más visible, ya que son múltiples y diversos los factores que inciden en ello; factores externos, relacionados con mecanismos de poder de todo tipo (institucionales, estatales, de conocimiento, de técnicas). Y factores internos, que hacen referencia a otros aspectos inherentes a cada programa, tales como, las formas de pensar el currículo, las estructuras organizativas institucionales, las concepciones que se tienen de conocimiento, de educación y los mecanismos de control entre otros.⁴⁵

Desde los planteamientos anteriores, el **Proyecto Curricular de Educación Infantil** asume la Práctica Educativa como un *proyecto pedagógico, cultural, social y político*, el cual propicia la construcción del “saber pedagógico”, a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas; específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diversos contextos educativos.

En este sentido la práctica deja de ser pensada homogéneamente para ser considerada desde la pluralidad, con un sentido ético, en un contexto histórico y mediado por la puesta en escena de un discurso en construcción permanente. Implicando una acción intencionada, guiada por valores y principios que le confieren sentido.

Dicha concepción marca un punto de tensión entre la aplicación y la praxis, mientras la primera se agota en un modelo prefijado -o la aplicación de la ley- que delimita el plano en el cual debe moverse la acción (procedimientos, formas, dispositivos, medios, mecanismos, instrumentos...) y se reduce ésta al seguimiento y control de lo estipulado, la segunda hace alusión al acto de construcción y reconstrucción permanente de realidades en un horizonte alternativo de posibilidades humanas. La praxis como categoría social, no es teoría, ni práctica, ni tampoco una mezcla híbrida de teoría y práctica, es una unidad nueva, es una actividad consciente del hombre en el mundo natural y social. Una armonía que nace de la acción creadora estructurándose en pensamiento, o a la inversa, una conciencia para sí, concretándose en obras creadoras (UPN. 2001:39).

Asimismo, el **Proyecto Curricular de Pedagógica y Psicología** asume la Práctica Educativa como:

Proceso de formación profesional, personal y grupal que propicia ejercicios reflexivos y constructivos sobre la realidad educativa; el cual, se

⁴⁵ La Intención Transformadora De La Práctica Educativa -Documento de trabajo- Adriana María Martínez Lara, Clara Esperanza Quinche López, Martha Leonor Sierra Ávila. Docentes Licenciatura de Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional

relaciona y proyecta social y culturalmente con la transformación e innovación en contextos e instituciones socioeducativas, fundamentado en la construcción de conocimiento psicopedagógico a partir de procesos de investigación en educación y pedagogía para explicar, comprender y transformar realidades educativas; posibilitando procesos reflexivos en cuanto a la reconstrucción del conocimiento disciplinar, subjetivo, intersubjetivo, personal y profesional, expresados desde la importancia de fomentar el conocimiento de los demás, el aprendizaje y la construcción en colectivo, el reconocimiento de la diferencia y la experiencia de la participación en proyectos y actividades comunes (Vargas, C., Mejía, D., & Huertas, D. 2007: 3).

Además, se concibe como:

Un ejercicio académico orientado y dirigido que permite al estudiante desarrollar conocimientos, pensamientos, habilidades y actitudes para facilitar la reflexión sobre la acción pedagógica y la experiencia educativa, relacionadas con su futuro rol profesional. Está orientada desde espacios académicos integrados con la investigación.

Los espacios académicos articulados con la práctica promueven el análisis, la reflexión crítica y la acción propositiva. Busca la confrontación de experiencias inherentes a la construcción de proyectos psicopedagógicos y la apropiación del proceso de investigación. De igual manera, permiten la profundización en temas específicos del área de interés previamente seleccionada por el docente en formación (Vargas, C., Mejía, D., & Huertas, D. 2007: 5).

A partir de los anteriores planteamientos, las Prácticas Educativas para el **Proyecto Curricular de Pedagogía y Psicología** se consideran como un conjunto de elementos, acciones y procesos de formación, que facilitan la reflexión sobre la acción pedagógica y la experiencia educativa, de modo constructivo y de reconstructivo de y hacia el rol, perfil y vida profesional del educador, a través de principios básicos para su construcciones como la formación, el compromiso y proyección social, la investigación, la reflexión y el trabajo en equipo.

De igual forma, el **Proyecto Curricular de Educación con Énfasis en Educación Especial** asume la Práctica Educativa como:

Las prácticas Educativas en su carácter teórico y práctico hacen parte de la formación de docentes y se apoya en la pedagogía como disciplina fundante y en las didácticas específicas. ...Son espacios para la producción de saber pedagógico mediante la reflexión y la sistematización de las experiencias docentes, didácticas e investigativas de los estudiantes, del equipo docente asesor, del equipo de docentes de la institución de práctica y, en una relación transdisciplinaria, de cada docente que participa en el Proyecto Curricular y por tanto en la Formación de los futuros licenciados; además, estas se orientan social y culturalmente a las instituciones educativas o comunitarias del medio local y regional.

Los objetivos de las prácticas pedagógicas son: que el docente en formación ponga en evidencia la relación teoría-práctica y complemente los conocimientos mediante su interacción educativa con el proceso de desarrollo de la institución. Además, tienen la intención de acercar al estudiante a la realidad socio-cultural-educativa como proceso de sensibilización e investigación que promueva la construcción de conocimiento. Y a partir de esta integración (teoría-práctica-realidad) buscar alternativas de respuesta a las preguntas que orientan el proceso de formación en la praxis misma, o más adelante, la generación de interrogantes que orienten el desarrollo de su proyecto pedagógico investigativo y por tanto el planteamiento de soluciones a los mismos, propiciando el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas, investigativas, comunicativas y actitudinales que posibiliten una sólida formación en investigación y consoliden al estudiante como un maestro que se apropie del quehacer educativo con capacidad para integrar la disciplina específica y pedagógica con la práctica (Murcia, P., Delgado, E., & Guerrero, A. 2008:4)

Se puede decir entonces que las prácticas educativas para la licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, son un fundamento primordial para la formación tanto profesional como humana de los docentes en formación; en el cual, se desarrolla y construye una reflexión sobre las acciones pedagógicas y educativas propias y de los demás, y se ponen en común ideas, pensamientos, actitudes y aptitudes que se han generado en la realidad socio-educativa.

Es prioritario que los Educadores especiales se posesionen como individuos políticos generando los cambios educativos inclusivos en cada uno de los contextos en donde desempeñen su rol direccionando el abordaje de las poblaciones vulnerables.

De esta manera el cambio que se busca por medio de estos profesionales son las prácticas pedagógicas exitosas que se verifiquen sobre las realidades de toda la población.

Anexo D. Contextualización de la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres

El Colegio Distrital San Martín de Porres se encuentra en el barrio Pardo Rubio ubicado en la localidad de Chapinero al oriente de la ciudad, el barrio se conforma gracias a los procesos de autogestión de vivienda llamados desarrollos espontáneos, enmarcándose en los estratos socio económicos uno y dos, en los últimos años se ha convertido en un barrio donde llegan nuevos residentes producto de las migraciones interurbanas y regionales provenientes de los departamentos del Tolima, Santander y Boyacá. La condición de vulnerabilidad se incrementa a razón de su condición de género (mujeres cabeza de hogar) niños y adolescentes, y en un porcentaje muy bajo pero no despreciable de población en edad económicamente activa que no cuenta con posibilidades de desempeño laboral debido a la falta de formación tanto educativa como a nivel laboral. Debido a estas migraciones y a la falta de empleo se torna un ambiente tenso y conflictivo que se refleja en la calidad de vida de los habitantes del sector.

El Colegio se inicia con el nombre de la Unión, conformada por los estudiantes de los Barrios Paraíso, Sucre y San Martín. Los terrenos fueron donados por la Comunidad Religiosa de los Padres Escolapios para la construcción de una escuela la que se prestarían los servicios educativos a los niños y niñas del sector.

Dirige sus labores en una pequeña casa prefabricada en los primeros días del año de 1985. Con ayuda de la comunidad beneficiada, se realizaron los trámites para que la Secretaría de Educación asignara los maestros (as) que orientarían, apoyarían y fortalecerían la educación en el sector, la Comunidad de los padres Escolapios estuvo siempre colaborando e impulsando procesos y gestiones.

En el año 2002 como resultado, de la expedición de la Ley 715, se adelantó el proceso de integración de los Centros Educativos: Escuelas Cecilia de la Fuente de Lleras, Antonio José de Sucre y San Martín de Porres, adoptando el nombre de Colegio San Martín De Porres. Actualmente, la institución tiene fundamentos y principios orientados desde los valores educativos san martinianos que son el respeto, la tolerancia, la honestidad, la responsabilidad, la perseverancia, la solidaridad y el servicio desarrollando así constantemente sus potencialidades humanas, enmarcadas en la pedagogía colaborativa que la proyecta como una institución de calidad, lo cual lo consignan en su misión, visión, PEI y lineamientos generales.

La institución, cuenta con dos sedes ubicadas en Chapinero alto, la sede A que atiende a los grados desde preescolar a tercero; cuenta con tres pisos, dos salas de sistemas, una de música, cuatro baños, 12 salones aproximadamente, un patio y unas gradas bastante peligrosas para los niños, puesto que son muy altas y están hechas con piedra; la sede B donde se encuentran los grados cuarto y quinto, está ubicada en la infraestructura del hospital de chapinero, en el segundo piso, cuenta con 5 salones, una sala de sistemas, la sala de profesores, tres baños y un patio pequeño.

Misión: El Colegio San Martín de Porres, forma integralmente niños, niñas y adolescentes con pedagogía colaborativa, espíritu social y comunitario capaces de orientar su proyecto de vida en la tolerancia respetando la diversidad humana y sus derechos, usando responsablemente la comunicación y tecnología.

Visión: El Colegio San Martín de Porres, será en el 2018 una institución líder en pedagogía colaborativa formadora de niños, niñas y adolescentes, íntegra con espíritu democrático, sentido de pertenencia, agente de cambio en los procesos sociales y comunitarios, capaces de resolver problemas respetando la diversidad humana y sus derechos usando responsablemente la comunicación y tecnología.

PEI: Un proyecto de altura pedagógica, académica y convivencial para la formación personal y social.

Lineamientos Generales:

- Formar integralmente a los estudiantes para vincularlos a la sociedad como ciudadanos autónomos.
- Generar la cultura de la convivencia para fortalecer el proyecto de vida de la Comunidad Educativa San Martiniana
- Desarrollar procesos participativos para la vinculación con el entorno comunitario.
- Implementar la investigación e innovación académica que permita a los estudiantes ser constructores de sus propios aprendizajes.
- Propiciar un escenario para la convergencia y encuentro donde primen los ambientes de aprendizaje que favorezcan a los procesos de calidad en el desarrollo humano.

Población

En el Colegio se han detectado a partir de las observaciones realizadas previamente, y las diferentes contextualizaciones elaboradas para la determinación de las acciones a realizar (por los docentes en formación), las

siguientes necesidades y poblaciones que se encuentran identificadas en los lineamientos del MEN (2005):

Población afectada por la violencia

Se ha asumido a este grupo poblacional como afectados por la violencia, toda vez que las condiciones de pobreza, desintegración y maltrato intrafamiliar, falta de oportunidades y alternativas en actividades productivas, la socialización de la violencia, entre otras, se constituyen en factores que estimulan la vinculación de niños, niñas y jóvenes a los grupos armados al margen de la ley.

Población desplazada por la violencia

Son todas aquellas personas que se han visto forzadas a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario, u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores, que puedan alterar o que alteren drásticamente el orden público.

Población en situación de discapacidad y necesidades educativas especiales

Entre estos grupos vulnerables, los niños y niñas con necesidades educativas especiales han sido, con frecuencia, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos como de la sociedad en general. Tradicionalmente ellos han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general así como de sus pares. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación. Por ello, el enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para estos grupos.

Siguiendo los lineamientos del MEN (2005) en cuanto a atención educativa a poblaciones vulnerables, dicha vulnerabilidad se encuentra catalogada en:

Recurso Didáctico: Las sedes educativas cuentan con un buen recurso didáctico pero este se encuentra almacenado en estantes que están con candado, puesto que ninguna maestra se quiere responsabilizar de este, este material podría ser utilizado en las clases y tendrían resultados benéficos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ambiente: El colegio mantiene un ambiente de complejas tensiones ya que cuenta con una población bastante diversa, población en situación de desplazamiento, estratos bajos, lo que genera situaciones violentas, donde los estudiantes se golpean a menudo y no se tienen normas claras de respeto hacia sus docentes y en especial hacia sus compañeros.

Entorno: Condiciones de extrema pobreza, violencia generalizada y población afectada por la violencia.

Salud: A pesar de que existe comedor comunitario de la zona, se evidencian problemas de seguridad alimentaria y esto influye en los niveles de desnutrición de los niños pertenecientes a la institución.

Educativo: La población en general posee grandes dificultades en el aprendizaje, debido a factores relacionados con los aspectos anteriormente señalados, como son sus condiciones socioeconómicas, la falta de una adecuada alimentación siendo la institución educativa la única opción de adquirir estos alimentos, la violencia generalizada en el hogar, la falta de acompañamiento en la parte académica, deserción y desmotivación. También existen otros factores que influyen en gran manera y son los procesos de enseñanza impartidos por los docentes.

En cuanto a esto también es posible argumentar que los mismos docentes se encuentran en una situación vulnerable en cuanto a que:

- Falta de un modelo educativo pertinente para la óptima atención de la población estudiantil en situación de vulnerabilidad.
- Escasos recursos materiales.
- Falta de espíritu investigativo.
- No se evidencian óptimas habilidades para la resolución de conflictos en el aula basándose en la comprensión, la tolerancia y respeto.

Cultural: En los casos de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.

El tipo de relaciones que se observan en el colegio son:

- Relación e interacción con otros niños

En la población del Colegio San Martín de Porres se evidencia un lenguaje tanto verbal como físico extremadamente violento. La resolución de problemas o situaciones se lleva a la agresividad y no se utiliza el diálogo como herramienta útil y mediadora en la resolución de conflictos.

- Relación e interacción con adultos

En general las relaciones de los menores con los adultos son respetuosas y afectuosas, ya que en su mayoría son carentes del buen trato y afecto por parte de los adultos; pero en otros casos se observa el irrespeto con malas palabras y acciones hacia los mayores.

- Relación e influencia del medio sociocultural
- La población menor del Colegio San Martín se ve muy permeada por el contexto sociocultural que le rodea. El estrato uno es dominante y por ende sus acciones y el lenguaje que se utiliza refleja el medio en el cual se desenvuelven a diario. Se encuentran casos de abandono, familias disfuncionales, violencia intrafamiliar, desplazamiento, maltrato psicológico. Este contexto genera que los estudiantes en su gran mayoría desarrollen conductas agresivas en el aula, por ende se presentan barreras de comunicación dificultando el aprendizaje y participación de los estudiantes en las actividades propuestas.
- Interacción padres – docentes

De acuerdo a las manifestaciones de algunas docentes, los padres son poco comprometidos con el proceso de aprendizaje de sus hijos. Asisten a pocas reuniones de padres y no van cuando son citados por casos especiales.

Queda en evidencia que esta es una comunidad impregnada por disímiles situaciones de vulnerabilidad que conllevan a la enajenación de la participación a nivel social y a la precariedad de los procesos en la esfera educativa.

Anexo E. Guía Grupo Focal

GRUPO FOCAL INICIAL

Tópicos de Discusión⁴⁶:

1. Concepto de la Educación Inclusiva
2. Concepto de Prácticas Pedagógicas Inclusivas
3. Conceptos de la vulnerabilidad, de la diversidad, de la diferencia
4. La educación recibida y la posibilidad del desarrollo de los sentidos, la imaginación y el pensamiento propios.
5. La educación recibida en un ambiente de libertad y la manifestación de los gustos y creencias personales.
6. Concepto de discriminación.
7. Concepto de participación política ¿Goza de oportunidades de participación política?
8. Las capacidades básicas que deberían ser aseguradas a cada persona en virtud de su dignidad humana.

⁴⁶ Estas preguntas fueron los temas de discusión para que los docentes en formación del pilotaje fueran más conscientes de sus interpretaciones, al desarrollarse un proceso de confrontación, conocimiento y profundización de temas acerca de las “prácticas pedagógicas inclusivas” (esta información fue base para conocer el proceso inicial de los mismos, antes de desarrollar las prácticas).

Anexo F. Guía Grupo Focal Final

GRUPO FOCAL FINAL⁴⁷

1. ¿Cuál es su concepto hoy día de la Educación Inclusiva?
2. ¿Cuál es su concepto sobre Prácticas Pedagógicas Inclusivas?
3. ¿Cuál es su concepto hoy día de la vulnerabilidad, de la diversidad, de la diferencia?
4. ¿Considera importante y por qué que los docentes aborden los procesos de aprendizaje y participación inclusivos en las aulas regulares de todas las instituciones educativas?
5. ¿Considera importante y por qué abordar las prácticas pedagógicas inclusivas en los procesos de formación de los licenciados de la UPN?
6. ¿De acuerdo a la formación que se ofrece actualmente en su licenciatura (Psicología y Pedagogía, Educación Infantil, Educación Especial), considera que los licenciados de su carrera están en la capacidad de asumir el proceso de la educación inclusiva? Por qué?
7. ¿Qué aspectos y elementos teóricos, prácticos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, éticos, deontológicos (deberes) y axiológicos (valores) y actitudinales considera le ha dado su formación para abordar como docente prácticas pedagógicas inclusivas?
8. ¿Qué aspectos y elementos teóricos, prácticos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, éticos, deontológicos (deberes) y axiológicos (valores) y actitudinales considera le debe dar su formación como docente para abordar prácticas pedagógicas inclusivas?
9. ¿Qué le cambió (mejoró o desmejoró) en el aspecto actitudinal su participación y aprendizaje en el proceso en prácticas pedagógicas inclusivas?

⁴⁷ Estas preguntas fueron los tópicos de discusión para que los docentes en formación del pilotaje que anteriormente habían desarrollado el grupo focal inicial y además las prácticas inclusivas, conocieran e interpretarán su propio proceso (esta información fue base para conocer el proceso y los resultados de las prácticas pedagógicas inclusivas en docentes en formación inicial).

10. ¿Qué cambios se produjeron en Ud. a nivel personal y/o en lo profesional después de este proceso?

Anexo G. Formato para la recolección de la información de la entrevista
CMI

| Clasificación libre | Clasificación dirigida |
|--|---|
| <p>1,5,9,7 <u>Concepto Inclusión</u></p> <p>18,17,6 <u>Principios Inclusión</u></p> <p>2,3,20 <u>Dimensión Política de la Inclusión</u></p> <p>4,8, 10,11,12, 13, 14, 15, 16, 19, 21 <u>Modelo Pedagógico de la Inclusión (Prácticas Inclusivas)</u></p> <p>3,5,9,18,7,1,2,4,20,16,17,19,8 <u>Principios</u></p> <p>12,13,14,15,21 <u>Metodología</u></p> <p>10,11 <u>Sujetos Mediadores</u></p> | <p>1,15,13,8,12,18,16,3,9,14,7,5,4,10,6,19, 20,11,2,17,21</p> |
| <p>17,1,3,20,2,5,6 <u>Concepto E.I.</u></p> <p>19,4,14,11,21,15,12,16,13 <u>Prácticas Inclusivas</u></p> <p>8,7,9,10,18 <u>Culturas Inclusivas</u></p> | <p>19,4,17,18,9,11,15,14,13,16,12,3,20,10, 8,21,2,1,6,7,5</p> |
| <p>7,15,16,20 <u>Los cambios para una E.I.</u></p> <p>1,3,17,18 <u>Todos en la Educación</u></p> <p>11,12,13,14,19 <u>Lo necesario para una E.I. en el aula</u></p> <p>4,6,10,21 <u>La comunidad educativa frente a la E.I.</u></p> | <p>4,10,1,2,6,13,19,16,8,12,21,9,7,14,18,2 0,3,5,15,4,17</p> |

| | |
|---|--|
| 2,5,8,9 <u>Las prácticas educativas</u> | |
| 18,4,8,20,17,6,15 <u>Para qué de la E.I.</u> | 1,5,7,21,11,16,2,10,4,13,17,12,14,9,15, 20,18,19,3,6 |
| 9,10,21,5,19,14,11 <u>Cómo de la E.I.</u> | |
| 13,1,12,7,3,2,16 <u>Por qué del cómo de la E.I.</u> | |
| 15,6,17,4,3,2 <u>Lo que debería ser la E.I.</u> | 1, 20, 2, 15, 18, 14, 4, 5, 3, 13, 17, 19, 6, 10, 21, 12, 11, 16, 9, 7 |
| 1,16,14,8,12,13,7,10 <u>Los logros de la E.I.</u> | |
| 9,18,19,4,20,5,21 <u>Los cambios al hacer una E.I.</u> | |
| 15, 18, 20, 14, 5, 3, 13, 2, 17, 1 <u>Culturas Inclusivas</u> | |
| 10, 6, 19, 4, 21 <u>Prácticas Inclusivas</u> | |
| 12, 16, 7, 9, 11 <u>Políticas Inclusivas</u> | |
| 21, 17, 18, 19, 16, 11, 20, 1 <u>La Inclusión Educativa</u> | 1, 3, 20, 13, 5, 7, 14, 16, 10, 19, 4, 12, 15, 11, 18, 17, 21, 2, 9, 6 |
| 12, 6, 10, 15, 7, 2, 4, 5 <u>Inclusión desde el punto de vista social</u> | |
| 9, 3, 13, 14 <u>Inclusión desde las culturas</u> | |
| 1, 3, 2, 5, 8, 6, 9, 4, 7 <u>Aspectos epistemológicos de la E.I.</u> | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 |
| 21, 10, 13, 11, 16, 20, 18, 17, 12, 14, 15, 19 <u>Aspectos teóricos y didácticos de la E.I.</u> | |
| 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19 <u>Prácticas Inclusivas</u> | |
| 7, 10, 9 | |

| | |
|--|--|
| <p><u>Culturas Inclusivas</u></p> <p>21, 20, 16, 12, 8, 6, 5, 1</p> <p><u>Políticas Inclusivas</u></p> | |
| <p>9, 2, 1, 4, 8, 3, 7, 5, 6</p> <p><u>El por qué y el para qué de la E.I.</u></p> <p>16, 10, 21, 14, 17, 11, 13, 16, 12, 15, 18, 20, 19</p> <p><u>El cómo de la E.I.</u></p> <p>3, 5, 9, 15, 16, 17, 18</p> <p><u>Concepto de E.I.</u></p> <p>21, 20, 19, 14, 13, 12, 11, 8, 7, 6, 4, 1</p> <p><u>Principios de la E.I.</u></p> | <p>1, 4, 13, 10, 21, 6, 9, 11, 15, 18, 12, 20, 19, 2, 16, 3, 5, 17, 7, 8, 14</p> |
| <p>3, 5, 7, 9, 1, 2, 8, 4, 6</p> <p><u>Lo epistemológico de la E.I.</u></p> <p>10, 19, 20, 11, 14, 18, 16, 21, 12, 15, 13, 17</p> <p><u>Lo teórico y práctico de la E.I.</u></p> <p>21, 20, 16, 12, 8, 6, 5, 1, 7, 10, 9</p> <p><u>Dimensiones de la E.I.</u></p> <p>2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19</p> <p><u>Criterios de la E.I.</u></p> | <p>2, 7, 10, 3, 1, 6, 19, 15, 11, 4, 5, 8, 12, 9, 14, 16, 21, 17, 20, 13, 18</p> |
| <p>18, 17, 16, 14, 7, 4, 3, 2</p> <p><u>Objetivos de la E.I.</u></p> <p>12, 1, 5, 6, 21, 15, 8, 9, 19, 10, 11, 13, 20,</p> <p><u>Conceptos de la E.I.</u></p> <p>2, 5, 1, 9, 6, 4, 7, 8, 3</p> <p><u>Las razones y criterios de la E.I.</u></p> <p>12, 19, 10, 15, 13, 21, 11, 14, 16, 20, 17, 18</p> <p><u>Los procesos de enseñanza y aprendizaje para la E.I.</u></p> | <p>11, 12, 17, 20, 1, 2, 5, 7, 10, 21, 3, 4, 18, 6, 14, 9, 15, 8, 13, 16, 19</p> |
| <p>21, 19, 16, 15, 14, 12, 11, 8, 5, 4</p> <p><u>Aprendizaje Inclusivo</u></p> <p>2, 6, 13, 17, 18</p> <p><u>Participación Inclusiva</u></p> | <p>3, 4, 5, 13, 14, 15, 1, 21, 8, 11, 18, 9, 6, 2, 19, 10, 7, 12, 16, 17, 20</p> |

| | |
|---|--|
| <p>20, 10, 9, 7, 3, 1 <u>Convivencia</u></p> <p>7, 1, 3, 5, 4, 9, 2, 6, 8 <u>La epistemología de la E.I.</u></p> <p>10, 11, 21, 20, 15, 18, 19, 12, 16, 14, 13, 17 <u>La teoría y la didáctica de la E.I.</u></p> | |
| <p>21, 20, 19, 16, 15, 14, 12, 9, 8, 7, 4 <u>Aspectos de las barreras para el aprendizaje y la participación</u></p> <p>1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 13, 17, 18 <u>Sujetos de la E.I.</u></p> <p>6, 7, 8, 9, 10, 13, 18, 20 <u>Contextos</u></p> <p>21, 19, 16, 15, 14, 12, 11, 5, 3, 4, 1, 2 <u>Prácticas Inclusivas</u></p> | <p>9, 14, 13, 1, 3, 4, 20, 19, 8, 6, 15, 10, 21, 18, 16, 2, 5, 7, 11, 12, 17</p> |

Anexo H. Guía de caracterización de procesos de aprendizaje

**GUÍA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN
INCLUSIVOS
DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD⁴⁸**

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD:

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD:

GRADO: _____

PROFESORA: _____

DOCENTE EN FORMACIÓN: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES:

En la matriz encontrará una serie de procesos referidos **al Aprendizaje y la Participación** de los Estudiantes.

Usted deberá indagar sobre esos procesos con el propósito de **identificar y describir** concretamente en las

⁴⁸ Vélez L., Libia (2010). “Proyecto Pedagógico Investigativo: Prácticas Pedagógicas Inclusivas”. Proyectos curriculares de Licenciatura En Educación Con Énfasis En Educación Especial y de Licenciatura en Educación Infantil. Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación. UPN. Este instrumento fue ajustado de acuerdo a la revisión realizada por tres docentes del proyecto curricular y además de las estudiantes participantes en el pilotaje, por cuarenta estudiantes más de la Licenciatura en Educación Especial. El instrumento ha servido como herramienta para caracterizar procesos de educación inclusiva en salidas de campo y otros trabajos de grado de la misma Licenciatura.

columnas previstas para ello, **los facilitadores y las barreras** que para cada uno de los procesos tiene el estudiante que se encuentra en una situación de vulnerabilidad. La identificación deberá hacerla a través de observación dentro y fuera del aula de clase; igualmente a través de diálogos con los estudiantes y docentes de aula. En la parte inferior hay unas casillas en blanco por si usted quiere agregar otros procesos de aprendizaje y/o participación inclusivos que no se encuentren referenciados en el cuadro y que considere importantes.

A continuación se definen los conceptos que sustentan **la Guía de Caracterización:**

Educación Inclusiva: La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados⁴⁹. El Índice de Inclusión⁵⁰ la define como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. Como un ejercicio del derecho humano a la educación y en ella, al aprendizaje, la participación y la convivencia, se entiende la educación inclusiva en la perspectiva de la reivindicación de derechos para cada ser humano dentro de una comunidad educativa que promueva sus posibilidades de desarrollo, sus posibilidades de ser y hacer desde el respeto por la diferencia y la concepción de la diversidad como condición inherente a los seres humanos.

Aprendizaje Inclusivo: “Se refiere a la posibilidad de que los estudiantes en el contexto del currículo común de su IE -es decir de un currículo flexible-, tengan las oportunidades de aprender en grupo como la mejor forma de que todos se beneficien, de acuerdo a sus capacidades, motivaciones e intereses. Así, la flexibilidad curricular permite a la IE crear oportunidades para que todos sus estudiantes aprendan a través de acciones educativas que

⁴⁹ UNESCO. 2005. Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All. París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

⁵⁰UNESCO. 2002. Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión original en inglés: Booth Tony y Ainscow Mel. Reino Unido. 2000.

respondan a la diversidad. La premisa es: Todos los estudiantes aprenden y todos de diferentes maneras, tienen éxito”⁵¹

Participación Inclusiva: “Se entiende como la posibilidad de que todos los estudiantes tengan las oportunidades de hacer parte de experiencias educativas enriquecedoras, expresando libremente sus opiniones, respetando las de los demás, desarrollando la capacidad de comprender, dando desde la riqueza de su singularidad, y recibiendo apoyo, comprensión y estimación. Todos los estudiantes forman parte, hacen parte de los procesos educativos del aula y de la IE, se sienten acogidos, establecen relaciones recíprocas y significativas y participan equitativamente”⁵²

Barreras para el aprendizaje y la participación: Desde un modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas⁵³. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. “Se determinan cuáles son los aspectos – desde las dimensiones de prácticas, políticas y culturas- que en el contexto del aula y en el contexto escolar y social en general, están impidiendo o dificultando que el estudiante aprenda y participe”⁵⁴

⁵¹ Vélez L., Libia (2010). Prácticas Pedagógicas Inclusivas para la Atención a la Diversidad. Una visión desde el Desarrollo Humano Integral. Ponencia. En memorias: 1er Seminario taller sobre didácticas en la atención integral a la población con barreras para el aprendizaje y la participación, una perspectiva desde el desarrollo humano. Medellín, octubre 11 de 2010.

⁵² *Ibíd.*

⁵³ UNESCO. 2002. Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión original en inglés: Booth Tony y Ainscow Mel. Reino Unido. 2000.

⁵⁴ Vélez L., Libia (2010). “Proyecto Pedagógico Investigativo: Prácticas Pedagógicas Inclusivas”. Proyectos curriculares de Licenciatura En Educación Con Énfasis En Educación Especial y de Licenciatura en Educación Infantil. Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación. UPN.

Facilitadores para el aprendizaje y la participación: “Se determinan cuáles son los aspectos –desde las dimensiones de prácticas, políticas y culturas- que en el contexto del aula y en el contexto escolar y social en general, están posibilitando, aportando, proporcionando que el estudiante aprenda y participe”⁵⁵

| PROCESO DE APRENDIZAJE INCLUSIVO | BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE | OPORTUNIDADES PARA UN APRENDIZAJE INCLUSIVO | PROCESO DE PARTICIPACIÓN INCLUSIVA | BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN | OPORTUNIDADES PARA UNA PARTICIPACIÓN INCLUSIVA |
|--|-------------------------------------|--|---|---------------------------------------|---|
| Los estudiantes tienen una actitud positiva hacia su propio aprendizaje | | | Los estudiantes escuchan Los estudiantes observan Los estudiantes atienden Los estudiantes se concentran | | |
| Los estudiantes reflexionan, revisan y valoran su propio aprendizaje | | | Los estudiantes piensan Los estudiantes razonan Los estudiantes imaginan Los estudiantes hacen uso de su intuición Los estudiantes hacen uso de la percepción | | |
| Los estudiantes tienen la oportunidad de tomar decisiones sobre lo que quieren y le gusta aprender | | | Los estudiantes exploran e investigan Los estudiantes observan, registran e interpretan la información | | |

⁵⁵ Ibíd.

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Los estudiantes participan en la planeación y evaluación de su aprendizaje | | | Los estudiantes demuestran tener alta autoestima | | |
| Los estudiantes cuentan con suficientes y diferentes recursos para las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula de clase | | | Los estudiantes demuestran responsabilidad con las propias acciones y con los efectos de las mismas sobre los demás | | |
| Los estudiantes identifican sus aprendizajes | | | Los estudiantes manifiestan un pensamiento crítico frente a ideas, creencias y opiniones de otros o que otros expresan | | |
| Los estudiantes identifican cuando tienen dificultades para el aprendizaje | | | Los estudiantes respetan la palabra, las ideas, las opiniones y las formas de actuar de los demás | | |
| Los estudiantes identifican sus capacidades para el aprendizaje | | | Los estudiantes trabajan solos, de forma independiente | | |
| Los estudiantes se esfuerzan en aprender | | | Los estudiantes trabajan en grupo, en actividades cooperativas, colaborativas | | |
| Los estudiantes hacen uso de los aprendizajes de un área en otras | | | Los estudiantes se comunican, interactúan y comparten ideas con los demás | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Los estudiantes se responsabilizan de su propio trabajo en el aula de clase y del manejo de los recursos que tiene disponibles | | | Los estudiantes participan desempeñando roles y responsabilidades diversas | | |
| Los estudiantes tienen la oportunidad de compartir con sus compañeros y profesores, las inquietudes y pensamientos acerca de su condición de vulnerabilidad | | | Los estudiantes participan voluntariamente en las actividades propuestas en clase | | |
| Los estudiantes reciben apoyo de un compañero(s) para su aprendizaje dentro y/o fuera del aula de clase | | | Los estudiantes participan con seguridad y asertividad en sus comportamientos | | |
| El profesor(es) tiene un conocimiento básico de las dificultades en el aprendizaje que tienen los estudiantes | | | Los estudiantes tienen oportunidades de participación para demostrar lo que saben | | |
| El profesor(es) tiene conocimiento de las capacidades del estudiante para el proceso de aprendizaje | | | Los estudiantes tienen oportunidades de participación para preguntar cuando no entienden, para pedir más información, aclaración y explicación | | |
| El profesor(es) pone en práctica estrategias específicas de enseñanza para el | | | Los estudiantes hacen parte del grupo de compañeros del aula de clase | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| aprendizaje de los estudiantes teniendo como base de trabajo la interacción entre todos ellos | | | | | |
| El profesor(es) estimula el aprendizaje de los estudiantes | | | Los estudiantes se sienten acogidos, respetado y querido por su profesor(es) y compañeros | | |
| El profesor(es) da apoyo(s) específico(s) en el aula de clase para el aprendizaje del estudiante | | | Los estudiantes resuelven problemas que se le presentan dentro del aula de clase Los estudiantes resuelven problemas que se les presentan en la escuela pero por fuera del aula de clase | | |
| La situación de vulnerabilidad de los estudiantes es usada por el profesor(es) como una oportunidad para el aprendizaje | | | Los estudiante son discriminados y excluidos por otros dada su situación de vulnerabilidad (desplazamiento, discapacidad, diferencias raciales, de género, religiosas, culturales (creencias, actitudes, valores, comportamientos...), familiares (tipo de familia, falta de uno de los padres...) u otras | | |
| Las diferencias culturales, familiares, | | | Los estudiante se sienten discriminados | | |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| de género, raza, religiosas...son usadas por el profesor(es) en el aula de clase como oportunidades para el aprendizaje | | | y excluidos por otros dada su situación de vulnerabilidad (desplazamiento, discapacidad, diferencias raciales, de género, religiosas, culturales (creencias, actitudes, valores, comportamientos...), familiares (tipo de familia, falta de uno de los padres...) u otras | | |
| El profesor(es) parte de la condición de ser humano para los procesos de aprendizaje de los estudiantes | | | Los estudiantes acogen y ayudan al o los compañeros que han llegado por primera vez al aula de clase | | |
| El profesor(es) ofrece oportunidades educativas para que todos los estudiantes progresen académicamente | | | El profesor(es) parte de la condición de ser humano para la participación del estudiante | | |
| El profesor(es) hace uso de diferentes ambientes de aprendizaje para motivar a todos sus estudiantes a aprender El profesor(es) forma en valores que permiten reconocer y valorar las diferencias de todos(as) | | | Los estudiantes acogen y ayudan al o los estudiantes que están repitiendo el año escolar | | |
| El profesor(es) acoge y ayuda a los | | | Los estudiantes participan en las | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| estudiantes que están repitiendo el año escolar | | | actividades con estudiantes cuyas diferencias en cuanto a discapacidad, raza, religión, cultura, familia u otras, son o se hacen evidentes | | |
| El profesor(es) hace uso del aprendizaje cooperativo para eliminar o minimizar las diferencias raciales, de género, religiosas, culturales, familiares u otras | | | Los estudiantes hablan acerca de su situación de vulnerabilidad y se sienten cómodo al hacerlo, compartiendo con otros acerca de ello | | |
| El profesor(es) reflexiona sobre su práctica docente y plantea estrategias que le permiten perfeccionar y/o mejorar las mismas | | | Los estudiantes pueden expresar mediante la participación en actividades académicas, sus habilidades y destrezas | | |

OBSERVACIONES/COMENTARIOS:

Anexo I. Planeación y Diario Pedagógico

PLANEACIÓN Y DIARIO PEDAGÓGICO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS⁵⁶

FECHA: _____

LUGAR: Institución Educativa Distrital San Martín de Porres

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN:

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD⁵⁷:

GRADO: _____

OBJETIVOS GENERALES⁵⁸:

- **Acerca del Aprendizaje Inclusivo:** Los estudiantes en situación de vulnerabilidad, tendrán las oportunidades de aprender en el contexto del currículo común de su IE, de acuerdo a sus capacidades, motivaciones e intereses.
- **Acerca de la Participación Inclusiva:** Los estudiantes en situación de vulnerabilidad, tendrán las oportunidades de hacer parte de experiencias educativas enriquecedoras para todos, dando desde la riqueza de su singularidad y recibiendo apoyo, comprensión y estimación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS⁵⁹:

I. Áreas Curriculares:

⁵⁶ Los estudiantes en formación que hacen parte del pilotaje así como la monitora, se comprometen a guardar la confidencialidad (no compartir, no divulgar) pertinente con los documentos e información del pilotaje.

⁵⁷ Deben ir los nombres y apellidos de los estudiantes en condición de vulnerabilidad que estén en el grado que les corresponde.

⁵⁸ Se deben poner los dos objetivos generales alusivos *al aprendizaje inclusivo y a la participación inclusiva*. Estos dos objetivos serán iguales para todo el grupo del pilotaje.

⁵⁹ Cada pareja de estudiantes en formación realizará sus objetivos específicos de acuerdo a los logros propuestos para alcanzar con los estudiantes y grado correspondientes.

II. Aprendizaje Inclusivo ⁶⁰:

III. Participación Inclusiva ⁶¹:

I. PLANEACIÓN:

| OPORTUNIDADES PARA UN APRENDIZAJE INCLUSIVO | DESCRIPCIÓN DE ACCIONES PEDAGÓGICAS Y SU METODOLOGÍA DIDÁCTICA | RECURSOS | TIEMPO | RESPONSABLES |
|---|--|----------|--------|--------------|
| | | | | |
| OPORTUNIDADES PARA UNA | DESCRIPCIÓN DE ACCIONES | RECURSOS | TIEMPO | RESPONSABLES |

⁶⁰ Tener en cuenta en este punto los aspectos de: intereses, capacidades, motivaciones, relaciones de pertenencia y valoración en su grupo escolar.

⁶¹ Tener en cuenta en este punto los aspectos de: apoyo, comprensión, autoestima, autodeterminación, integración, afectos, emociones, relaciones en la vida escolar, herramientas para la valoración de la diversidad.

| PARTICIPACIÓN INCLUSIVA | PEDAGÓGICAS Y SU METODOLOGÍA DIDÁCTICA | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|
| | | | | |

II. ANÁLISIS PEDAGÓGICO:

1. Áreas curriculares⁶²:

2. Aprendizaje Inclusivo⁶³:

3. Participación Inclusiva⁶⁴:

⁶² Sobre este aspecto deberán realizar el análisis del ambiente educativo, donde se involucren los logros, las dificultades, las barreras y las oportunidades evidenciadas en el contexto de aula de clase y de la IE.

⁶³ Del grupo en general y de los niños en condición vulnerable, específicamente.

⁶⁴ Del grupo en general y de los niños en condición vulnerable, específicamente.

III. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE PARTICIPACIÓN INCLUSIVOS⁶⁵:

⁶⁵ En este ítem deberán escribir las recomendaciones o las alternativas de solución que ustedes encuentren frente a las problemáticas planteadas anteriormente (punto II, numerales 1, 2, 3).

Anexo J. Informe pedagógico

INFORME PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____
GRADO: _____
PROFESORA: _____
DOCENTE(S) EN FORMACIÓN: _____
ASESORA: _____
FECHA: _____

1- ÁREAS CURRICULARES Y TEMÁTICAS ABORDADAS

LOGROS _____

DIFICULTADES _____

2- PROCESOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVO ABORDADOS

LOGROS _____

DIFICULTADES _____

3- PROCESOS DE PARTICIPACIÓN INCLUSIVA ABORDADOS

LOGROS _____

DIFICULTADES _____

4- ACCIONES PEDAGÓGICAS
DESARROLLADAS

5- CONCLUSIONES

6- RECOMENDACIONES

Anexo K. Evaluación Docente Titular

EVALUACIÓN DOCENTES TITULARES

INSTITUCION DE PRÁCTICA:

NOMBRE DOCENTE EN FORMACIÓN:

NOMBRE DEL DOCENTE TITULAR:

| CATEGORIAS | SI | NO |
|--|----|----|
| 1. METODOLOGÍA DEL DOCENTE EN FORMACIÓN | | |
| • Flexibilidad Curricular/ Adaptaciones curriculares | | |
| • Innovación de recursos | | |
| • Preparación, pertinencia y estructura coherente de la planeación | | |
| • Manejo conceptual | | |
| 2. DESEMPEÑO EN EL AULA | | |
| • Manejo Grupal | | |
| • Uso de estrategias didácticas acordes al área | | |
| • Claridad en el propósito del quehacer pedagógico | | |
| • Verifica el aprendizaje (evaluación) | | |
| • Promueve la participación y la motivación de los niños | | |
| • Conoce y se apropia de los temas que va a enseñar | | |
| • Manejo del tiempo | | |
| 3. RELACIONES INTERPERSONALES | | |
| • Se relaciona con respeto hacia los estudiantes | | |

| | | |
|---|--|--|
| • Acepta e implementa las sugerencias del docente titular | | |
| • Hace uso adecuado de la información que da y recibe | | |
| 4. OTROS: | | |
| • Asistencia y puntualidad | | |
| • Presentación personal. | | |

OBSERVACIONES. _____

RECOMENDACIONES

SUGERENCIAS _____

FIRMA DOCENTE TITULAR: _____

FECHA: _____

| | | |
|------------------------------|---|--|
| | <p>clase para el aprendizaje y participación de los estudiantes vulnerables.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La situación de vulnerabilidad del estudiante es usada como una oportunidad para el aprendizaje. ▪ Las diferencias culturales, familiares, de género, raza, religiosas, de capacidades...son usadas en el aula de clase como oportunidades para el aprendizaje. ▪ Recursividad Pedagógica. ▪ Capacidad de autogestión. | |
| DESEMPEÑO CONCEPTUAL | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de las necesidades en el aprendizaje que tiene el estudiante vulnerable. ▪ Conocimiento de las capacidades del estudiante vulnerable para el proceso de aprendizaje y participación inclusivos. ▪ Apropiación de los conceptos de aprendizaje y participación inclusivos. ▪ Uso de vocabulario y construcción conceptual propia de un Educador. ▪ Teorización relacionada con la educación inclusiva, las prácticas pedagógicas inclusivas, la vulnerabilidad... | |
| PROCESO INVESTIGATIVO | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de la situación de vulnerabilidad de cada niño(a). ▪ Comprensión de las barreras de aprendizaje y participación de cada niño(a). ▪ Creación de oportunidades y estrategias para la abolición y disminución de las barreras para el aprendizaje y la | |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| | participación. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de los procesos de aprendizaje y participación inclusivos. ▪ Valoración de la situación de vulnerabilidad de cada niño(a). ▪ Aportes al proyecto de prácticas pedagógicas inclusivas. ▪ Articula la información del diario pedagógico con la propuesta investigativa. | |
| TRABAJO EN EQUIPO | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto la opinión de su docente asesora. ▪ Respeto la opinión de sus compañeros. ▪ Es líder positivo dentro del grupo. ▪ Participa en tareas colectivas. ▪ Se compromete con las tareas asignadas. ▪ Es propositivo con relación al Proyecto. | |
| SEMINARIOS ASESORIAS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura. ▪ Participación. ▪ Apropiación. ▪ Responsabilidad ▪ Puntualidad | |
| PRODUCTOS ESCRITOS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coherencia. ▪ Cohesión. ▪ Concordancia. | |
| ASISTENCIA | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumplimiento con horarios y fechas de práctica ▪ Cumplimiento con horarios y fechas de entrega de planeaciones, análisis, guías e informes | |

Firma estudiante _____

Firma docente asesora _____

Nota Final _____

Anexo M. Matriz Barreras para el Aprendizaje y Participación/ Estrategias para disminuir las Barreras de Aprendizaje y Participación/ Transformaciones evidenciadas a partir de las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación de la U.P.N en la I.E San Martín de Porres.⁶⁶

| BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE | BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN |
|---|--|
| <p>Los docentes en formación exponen que existen barreras para el aprendizaje de orden extrínseco, ecológico y social, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es claro que el ambiente familiar influye notablemente en el proceso educativo de los niños, por lo que desde este aspecto se pueden inferir graves problemas al momento de socializar y en el momento de hacer parte de un proceso educativo. ➤ Las estrategias educativas se basan aún en una enseñanza tradicional que impide que el individuo sea desde su condición de | <p>Los docentes en formación exponen que existen barreras para la participación de orden metodológico y práctico en todo el sistema educativo, puesto que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La mayoría se encausan en la falta de espacios que la promueven desde una postura crítica, argumentativa, propositiva, interpretativa. De allí, que los estudiantes se nieguen a tener espacios de diálogo, si precisamente la escuela no ha enseñado su el valor y la importancia de éste. |

⁶⁶Elaboración de la autora a partir de los elementos tomados de los Diarios *Pedagógicos de los estudiantes* participantes en el pilotaje “Proyecto Prácticas Pedagógicas Inclusivas”. de *Pilotaje de Investigación Doctoral*. [Vélez, L. (2009)]. *Propuesta de Prácticas Pedagógicas Inclusivas para docentes en formación Inicial*. Universidad Pedagógica Nacional. Manuscrito no publicado, Bogotá, Colombia.

persona; exigiéndole que sea de determinada manera. De esta forma la educación evidenciada en este contexto se enfoca en mostrar que el mundo fue de determinada manera, es de esta otra manera, omitiendo el futuro, que sería la parte donde el estudiante podría actuar pensándose a sí mismo, proyectándose activamente en la transformación positiva de su sociedad.

- El desinterés educativo, es un factor que ha sido el causante de una formación, no positiva, en los dispositivos básicos de aprendizaje; lo que será una limitante posiblemente para acceder a estudios superiores. Y, de esta manera los estudiantes no reconocen que tienen vacíos conceptuales, y mucho menos tienen la iniciativa de ir más allá de los contenidos proporcionados en la escuela.
- Algunos de los profesores etiquetan a sus

- En una escuela en la que la diversidad es un aspecto fundamental en la cultura y en la idiosincrasia de cada institución, es indispensable utilizar esa diversidad para formar ciudadanos que no excluyan con sus palabras y con sus actitudes a aquellas personas que difieran de él, sino por el contrario que fuese un ciudadano que aboga por la inclusión de cualquier persona a su cultura sin, obviamente, invisibilizar la suya.
- Un factor concomitante en la escuela es el hecho de no aceptar a las personas por sus características físicas, lo que se ha expandido alarmantemente en la mayoría de estudiantes. Identificando de esta manera dificultades en la resolución de problemas, y más aún en la resolución asertiva de los problemas, puesto que la manera más común de resolverlos es a partir de la agresión física y/o verbal en

estudiantes, lo que impide que ellos se dispongan a aprender y a participar activamente de sus planeaciones.

- El desarrollo de actividades no manifiesta tener en cuenta las necesidades, ni los intereses de los estudiantes, ni mucho menos valida las capacidades de los mismos; es decir, no hay una muestra de intereses en reconocer lo que los estudiantes saben, para que emane de allí el proceso educativo.
- Los estudiantes reciben la información de contenidos que deben tomar en los respectivos niveles; sin embargo, ésta no se articula con la práctica, lo que significa que el aprendizaje no es significativo para ellos; y esto promueve de alguna manera que ellos manifiesten inseguridad en lo poco o en lo mucho que saben, puesto que no logran relacionar los contenidos con su realidad.

algunos casos.

- La instigación física se ha evidenciado por parte de algunos maestros hacia los estudiantes como una forma de llamar su atención, o de reprenderlos. Es común encontrar dentro de las aulas de clase características de inseguridad y de timidez en los estudiantes pero que al momento de hacer desorden en el salón estos mismos son los primeros en fomentarlo.
- En el momento en que algún estudiante se atreve a participar, la mayoría de ocasiones es desaprobado por sus compañeros de forma jocosa y sin argumentos.

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ El alto número de estudiantes que le corresponden a cada docente, contribuye a la distancia entablada en la relación entre los estudiantes y los docentes. ➤ Los problemas de lectoescritura detectados en muchos de los estudiantes y en todos los niveles, genera una alarma por ser este un medio de comunicación transmisor de toda una información histórica que ubica al ser humano en su realidad inmediata. | |
| ESTRATEGIAS DESARROLLADAS POR ESTUDIANTES EN FORMACIÓN PARA DISMINUIR LAS BARRERAS EN: | |
| APRENDIZAJE | PARTICIPACIÓN |
| <p>Los docentes en formación expusieron y desarrollaron algunas estrategias para disminuir aquellas barreras encontradas para el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Generar espacios de aprendizaje cooperativo | <p>Los docentes en formación expusieron y desarrollaron algunas estrategias para disminuir aquellas barreras encontradas para la participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Emplear estrategias de manejo de |

donde cada estudiante cumpla un rol activo; fortaleciendo de manera significativa su zona de desarrollo próximo.

- El abordaje explícito de la diversidad como contenido y experiencia de vida en una institución educativa da la posibilidad de conocer culturas desde la experiencia misma de cada persona, haciendo del aprendizaje un proceso más real que emerge de la experiencia dando un sentido más crítico a aquellos receptores del mismo.
- Indiscutiblemente, la práctica y la teoría deben tener un sentido para el conocimiento dado que esto posibilita reconocer un pasado histórico concatenándolo con la historia que está siendo construida en este momento.
- El ambiente educativo es una premisa en el proceso educativo de cada estudiante, en la actitud de los docentes, directivas, personal de servicios generales; dado que éste se construye pensando en las necesidades y en

grupo, diferentes a la instigación física o al grito.

- Construir ambientes en donde la experiencia sea parte primordial en el proceso de aprendizaje, y no solo la teoría.
- Realizar actividades donde los estudiantes puedan tener un juego de roles para crear una conciencia de sí mismos y del otro.
- Es fundamental trabajar en todos los estudiantes hábitos y rutinas, generando mayor responsabilidad en los estudiantes.
- Trabajar al interior de cada nivel los dispositivos básicos de aprendizaje para darle una mayor calidad a la estadía de los estudiantes en el aula de clase.
- Generar actividades para que los estudiantes aprendan a respetar los

los intereses de cada estudiante, y, por tal, estos actores deben sentirse a gusto al estar allí; favoreciendo de esta manera su aprendizaje y su participación.

- Las estrategias, metodologías y herramientas pedagógicas deben estar dirigidas hacia la defensa de la postura en la que el estudiante es el centro de la educación, y por esto, debe ser él el precursor de la construcción de sus conocimientos.
- La educación que se imparta en cualquier escenario educativo, independientemente de su currículo, debe apostarle al desarrollo integral de las dimensiones de todos los estudiantes.
- La socialización de trabajos realizados individualmente son una oportunidad para que los estudiantes valoren lo que saben y lo que hacen, así, como que sus compañeros respeten la intervención de los otros.
- En un salón de clases se evidencia una heterogeneidad que por sí misma hace que

turnos en las actividades, en las conversaciones, en el juego, entre otras.

- La construcción de ambientes educativos favorece satisfactoriamente los procesos de aprendizaje y de participación de los estudiantes.
- Es conveniente que al interior de cada actividad los docentes presenten otras realidades diferentes a la de los estudiantes, para que ellos tengan la posibilidad de contar con otros marcos de referencia que les permita tener un panorama diferente al de sus vidas y al de las vidas que están cerca de ellos.
- Paralelo a la estrategia de aprendizaje cooperativo es oportuno usar en cada individuo la interdependencia entre todos, para que haya un reconocimiento del otro.

cada persona tenga unas características particulares, donde una de ellas es el ritmo de aprendizaje que posee cada estudiante, por lo que se debe abordar lo que sucede en este individuo y replantear las estrategias que el docente está planeando.

- Fomentar la lectura en la Institución Educativa en general, dado que existen muchos vacíos conceptuales a causa de su abstención, así, como escrituralmente hay muchos errores a nivel sintáctico, pragmático, semántico.
- Las estrategias pedagógicas no tradicionales que se utilicen deben generar en los estudiantes esa convicción de querer saber más y no conformarse únicamente con lo que le ofrecen en la escuela.
- El arte en todas las personas es una oportunidad para poder expresar lo que se siente, se dice y se piensa de una manera diferente a la verbal, por tal, se podría utilizar más esto, para canalizar de una manera más

adecuada y libre las emociones de los
estudiantes.

**TRANSFORMACIONES EVIDENCIADAS A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DE LA U.P.N EN LA I.E
SAN MARTÍN DE PORRES**

- Uno de los ejes articuladores de la transformación que se logró evidenciar en este corto tiempo, fue la estrategia de implementación del aprendizaje cooperativo; el cual generó cambios significativos en los comportamientos y las actitudes de los estudiantes, ya que cada uno tenía un rol activo en su grupo de trabajo, así, como una función de responsabilidad individual dentro del mismo grupo; lo que hacía que cada uno se sintiera indispensable e importante en el mismo.
- El trabajo entre iguales, permitió de alguna manera el reconocimiento del otro con sus cualidades y aspectos por mejorar, donde aprendieron algo sobre diversidad; respetando el pensar, el sentir y el actuar del otro. Y, aprendiendo a realizar preguntas de cualquier complejidad o singularidad, siempre y cuando fuese relacionadas con la temática abordada; de esta manera se aprovechaba para involucrar más a los estudiantes en las discusiones haciendo de una sola pregunta un aprendizaje significativo que se construía con el aporte de todos.
- Se realizaron actividades lúdicas y pedagógicas que llamaron la atención de los estudiantes y que fueran divertidas y no tradicionales para ellos.
- Otro de los cambios generados en este tiempo se debió a la propuesta y práctica del juego en los primeros niveles, como una herramienta pedagógica que enseña de una manera lúdica y no

tradicional. Así, como el respeto de turnos, la convivencia, la participación de todos, la conciencia de ganar y de perder en diferente ocasiones, entre otras.

- Establecidos estos espacios, se dio un momento más abierto para que los estudiantes hablaran con sus docentes y establecieran un vínculo un poco más afectivo entre ellos, y expresaran lo que sienten o piensan.
- Se usó con algunos de ellos los procesos de evaluación, de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación después de las actividades realizadas, lo que generaba mayor concentración y participación en las actividades.
- Se evidenció que los niños con discapacidad incrementaron su nivel de participación y el grupo los integró paulatinamente de manera satisfactoria.

Anexo N. Informes Pedagógicos de las prácticas inclusivas.

INFORMES PEDAGÓGICOS DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Preescolar⁶⁷

1. Algunas temáticas abordadas fueron: plantas, figuras geométricas, números, lecto escritura, entre otros. Cada una de las sesiones generó un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes aportaban desde su saber, sin embargo, la indisciplina era una variable constante que requería más esfuerzo de las estudiantes para capturar la atención de los niños.

“Con respecto a los logros alcanzados, se evidenció un avance en la participación de los niños e indudablemente la motivación era mayor a medida que pasaban los días y las estudiantes en formación llegaban al aula de clase con nuevas propuestas pedagógicas para realizar con los niños. Cabe resaltar que el número de preguntas realizadas por los estudiantes cada vez eran de mayor complejidad, lo que demuestra un interés por la actividad propuesta”.

Docente en formación. Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial

2. Algunas acciones pedagógicas fueron: juego de concéntrese con imágenes de las plantas, sembrar una planta, dibujar, trabajo con guías, juego de velocidad con las figuras geométricas, colorear y formar un objeto con las figuras, lectura de un cuento, exposición de trabajos ante el grupo, actividades musicales.

3. Algunos de los procesos de aprendizaje inclusivos abordados de los estudiantes fueron: una actitud positiva hacia su propio aprendizaje; adecuación de ambientes de aprendizaje en el aula; utilización de recursos; identificación de sus aprendizajes con sus respectivas necesidades, dificultades y fortalezas; responsabilidad con el trabajo asignado. Frente a lo anterior se obtuvieron como logros, el interés de los estudiantes que emergió de actividades iniciales que capturaban su atención, la exploración fáctica de una

⁶⁷Estos fueron los niveles de educación que se eligieron para el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, puesto que la institución seleccionada tenía altos índices de estudiantes con vulnerabilidad y discapacidad en los grados de preescolar y primaria.

planta, la posibilidad de que los niños dieran a conocer sus ideas y sentimientos ante los demás en pro de la construcción de conocimiento. Así mismo, las dificultades que se encontraron en este proceso se enmarcan en el ambiente de la clase, dado que los niños son indisciplinados y por ende no respetan el trabajo que logra hacer el otro. No hay un trabajo específico para los niños en condición de vulnerabilidad que fortalezca sus procesos de aprendizaje.

4. En este ítem se realizó un proceso de fortalecimiento en el que se hace un especial reconocimiento a las habilidades de: escuchar, observar, atender, pensar, razonar, imaginar, intuir y percibir. De igual manera se brinda un espacio en el que el estudiante manifieste su pensamiento crítico frente a ideas, creencias y opiniones, respetando la palabra, las ideas, las opiniones y las formas de actuar de otros. Los logros evidentes se enmarcaron en el aumento de la participación de los estudiantes, así como el reconocimiento positivo entre ellos mismos; por otro lado las dificultades encontradas, se denotan en el no cumplimiento de las normas comportamentales en algunos momentos y, específicamente en el estudiante "H" y sus períodos de atención son muy cortos.

5. A partir del proceso que se llevó a cabo con este grupo de estudiantes se puede concluir que es muy importante generar espacios dentro del aula de clase; diferentes acciones que le interesen al niño y que lo motiven a participar, a aprender de los demás y a involucrarse con la misma. Las actividades propuestas deben ser acordes a su edad, a su alcance, donde ellos sientan que pueden participar con sus preguntas, para generar niveles de tolerancia y respeto, donde el diálogo sea ese medio que erradique paulatinamente los malos hábitos como gritos y violencia para resolver problemas.

6. Es de vital importancia primero tener en cuenta el contexto donde diariamente se desenvuelve cada individuo, así mismo, la edad, intereses del estudiante; para crear estrategias del respeto a los momentos de silencio, atención y espera de turno. Se deben continuar propiciando espacios de diálogo, de escucha y de respeto a las ideas de cada uno y propiciando situaciones en donde el estudiante "H" sea reconocido ante los demás como un sujeto que trabaja con ellos, capaz de realizar cosas innovadoras. Se debe seguir trabajando con material llamativo como fichas de colores, e imágenes, ya que los motiva y capta la atención de ellos incitándolos a participar voluntariamente. Se deben asignar roles dentro del aula de clase para que la acción sea interesante para

ellos y participen en esta más activamente. Finalmente, para trabajar con el ideal de inclusión escolar, hay que tener en cuenta el aspecto social pues difícilmente se puede abordar la inclusión escolar, sin tener las garantías para la misma.

Curso 102

1. Las áreas curriculares en las que se aportó fueron educación física, lecto escritura y matemáticas. En cuanto a la primera se trabajó toda la parte de motricidad y con ella esquema corporal, donde el juego libre fue el que fortaleció el trabajo en grupo y las relaciones interpersonales, aunque hubo algunos niños que no quisieron participar de las actividades. En lectoescritura se trabajó la parte de comprensión lectora. Y, en lógico matemática, se hizo un fortalecimiento en la numeración y conteo.

En la ejecución de las planeaciones en algunos momentos el índice de agresión aumentaba sorprendentemente por lo que se debía detener la actividad para controlar la situación entre los niños. En algunas de las sesiones la docente titular generó otras actividades en el momento del trabajo de las practicantes, lo que hizo dificultar un poco alcanzar el objetivo de la misma.

2. Algunas acciones pedagógicas desarrolladas fueron: juego con pelotas, lectura y reconstrucción de cuentos, sensibilización sensorial, juego de pastores, simulacro del viaje a Barranquilla con elaboración de títeres, danzas.

3. Algunos de los procesos de aprendizaje inclusivos abordados por los estudiantes fueron: una participación destacada de los estudiantes “D” y “L”, quienes eran excluidas por sus compañeros; asimilación de ejercicios de silencio y de atención; interés por participar en las actividades de lectura; reconocimiento de sus aprendizajes, capacidades, fortalezas y debilidades.

4. En el proceso de participación inclusiva se denotaron cambios paulatinamente, en los que el número de niños interesados en participar en las actividades iba aumentando evidentemente. Los niños en situación de vulnerabilidad se vieron afectados constantemente, por la intolerancia de sus compañeros, y no solo ellos sino en general el ambiente del grupo era fuerte en los momentos en que se salía de control la agresividad. Sin embargo, la participación de los estudiantes era positiva cuando se planteaban actividades del gusto de ellos.

5. En este grupo se concluye que en el transcurso de esta práctica pedagógica inclusiva se evidenciaron avances en los procesos de aprendizaje y participación en general, especialmente, en los niños en condición de vulnerabilidad quienes fueron siendo reconocidos en los diferentes espacios propuestos para llevar a cabo dichas actividades. De igual manera, las dificultades encontradas

en el grupo, se fueron convirtiendo en oportunidades para el aprendizaje y la participación, paralelo a esto el apoyo e interés de la docente titular en las acciones pedagógicas a desarrollar por las docentes en formación fue fundamental, pues dio un lugar, un reconocimiento y un espacio dentro del aula y fuera de ella propiciando de esta manera el trabajo en equipo.

6. Finalmente se sugiere continuar fortaleciendo los procesos de participación y de aprendizaje con los niños en condición de vulnerabilidad los cuales se han evidenciado durante el desarrollo de la práctica inclusiva. De igual manera sería conveniente elaborar propuestas pedagógicas dentro del aula donde se fortalezcan niveles de autoestima, autonomía, reconocimiento de sí mismo teniendo en cuenta la diversidad y las particularidades de los niños.

Curso 201

1. Se trabajaron las áreas académicas correspondientes a matemática, lenguaje, ciencias, y arte; especialmente se trató de integrar las áreas en la mayoría de las sesiones de tal manera que el conocimiento en los niños no se presentara de forma fragmentaria sino integrado y relacionado, con la intención de que el niño en una misma actividad programada, pudiese aprender matemáticas y lectoescritura especialmente, simultáneamente.

Dentro de las temáticas abordadas las áreas curriculares se inició con una experiencia sensorio motriz de auto reconocimiento, en donde el objetivo principal era brindar un espacio agradable y relajante en el que los niños tuviesen la oportunidad de conocerse mutuamente, pero también reconocerse en un espacio de armonía. En ese trabajo se logró que los niños rescataran aspectos positivos sobre sí mismos y los demás, reconociendo que fue un trabajo difícil porque como seres humanos estamos en ambientes donde siempre nos enseñan a mirar lo negativo, lo cual influye para que no se establezcan buenas relaciones interpersonales. En la sesión de la elaboración de una biografía los educandos por medio de forma escrita, y oral en una grabación, compartieron con sus compañeros, un poco de la vida de cada uno con sus gustos. Posteriormente se trabajó la plastimasa, era una propuesta de las maestras en formación para elaborar, una receta donde se pudiese integrar las áreas de las matemáticas con el conocimiento de los números ordinales, la interpretación de imágenes e información y el ordenamiento de los pasos y la transcripción escrita de la receta. Se consideró que fue una de las actividades más llamativas para los niños porque ellos lo rectificaron al reflexionar sobre la misma, el gusto se inclinó hacia un trabajo de aula diferente, donde se incorporara un trabajo con materiales auténticos y didácticos y al mismo tiempo se trabajara la intencionalidad académica de las áreas. A partir de la actividad con la plastimasa se decidió

trabajar formas escriturales para reforzar el área de lenguaje en los niños, por lo tanto el trabajo se desarrolló con la intencionalidad de abordar el cuento y la receta. En esa sesión se detectó que los niños tenían un gusto especial por los cuentos, a partir del interés que los niños tenían se decidió en cada sesión al inicio de cada actividad abrir un espacio a la literalidad, la cual era muy importante que fuera un trabajo constante, con el fin de que los niños poco a poco pudiese tener una relación más cercana con la lectura especialmente, aunque se detectaban problemas de convencionalidad, lo más importante era que los niños comprendieran que el sentido verdadero de la lectura es interpretar la información y aunque la codificación es un instrumento de la misma no es el aspecto más relevante. Por otro lado también se pensó que los niños al escribir debían desarrollar más la parte de producción y del discurso y que poco a poco en ese proceso ellos irían adquiriendo la convencionalidad. Lo más importante era aventurarlos en una relación constante con el mundo letrado.

En el trabajo de refuerzo de los fraccionarios se aprendió a fraccionar con gráficos, con bananos, además de esto los niños conocieron un cuento sobre un mono que comía bananos para reflexionar sobre la importancia de no votar las pieles cáscaras en el suelo porque podrían lastimar a terceros o conocidos, y por último se conocieron las características físicas de esta fruta y sus propiedades.

En esa misma dinámica para seguir reforzando el conocimiento de los números fraccionarios pero con la NTC (Nuevas Tecnologías de la Comunicación), se dispuso un espacio dentro del aula para introducir a los niños en el conocimiento de algunas partes del computador, y desarrollar nociones sobre las funciones de cada una, para que así de esa manera en un posterior sesión se pudiese trabajar en la sala de informática. En esa misma clase al inicio se les presentó a los niños un cuento como habitualmente se hace y allí surgió el tema que se desarrolló en la sesión siguiente, teorías sobre la extinción de los dinosaurios.

En la sesión correspondiente al conocimiento de las teorías existentes sobre la extinción de los dinosaurios, se presentaron en forma de cuento donde cada uno obtenía información sobre ellas.

El trabajo de esa sesión fue muy interesante porque se permitió que el niño se posicionara como un sujeto activo dentro del aula, participando y compartiendo con los demás en un ambiente de respeto los conocimientos que tenía sobre dicho tema. La dinámica principal de la clase giró en torno a una pedagogía de la pregunta a partir del interés de los educandos por conocer y

saber un poco más sobre el tema, desprendían y elaboraban un listado de preguntas que en si tenía mucha relación, para esto se tomó en cuenta las preguntas surgidas y trabajar una de ellas, para ese caso se escogió ¿Los dinosaurios fueron los dinosaurios más grandes del planeta? Y para finalizar, con respecto al tema de los dinosaurios se planteó elaborar un dinograma -que aún no está terminado-, con materiales didácticos; el objetivo de dicha actividad era proporcionar un ambiente de aprendizaje concreto, es decir , donde se le diera la oportunidad al niño de usar los sentidos y materiales didácticos pero principalmente un trabajo en equipo y grupal de tal manera que incorporaran entre todos en la elaboración del dinograma los conocimientos que habían adquirido de la extinción de los dinosaurios, el tamaño, y de las características fisionómicas y de hábitat.

Los principales logros obtenidos en general del trabajo en las áreas curriculares se deben principalmente al diseño del espacio, en el cual se incorporó la utilización de materiales auténticos y didácticos, además de esto se reconoció y valoró las aportaciones que hacían los educandos para la organización de las planeación, pues era importante incorporar los intereses que presentaban sobre algún tema para que en el desarrollo de las sesiones los niños en general tuviesen motivación y disposición por estar en la clase.

La única dificultad detectada, que se trabajó y mejoró en el transcurso de las sesiones fue el uso de hábitos de escucha dentro del salón, pues era necesario para las maestras en formación por petición del fonoaudiólogo y para el desarrollo mismo de las actividades, no esforzar la voz y gritar, crear estrategias de atención que los niños con el uso constante de ellos lo pudieran interiorizar, aunque fue un trabajo arduo, en general los niños lograron hacer uso de ellos, además esto les ayudó en gran medida para comprender la importancia de crear un ambiente sano de relación dentro del aula sin la necesidad de utilizar el grito para escucharse. Y por último el obstáculo que siempre se detectó aunque se trató de sobrellevar fue el tamaño reducido del salón, pues esto impedía el desplazamiento libre de los niños y los maestros.

2. Actividad sensorial. Actividad de biografías y grabación. -Actividad de la elaboración de una plastimasa. -Actividad de estructuras escriturales. Actividad de fraccionarios con bananos y líquidos. Actividad de introducción al conocimiento de las (NTC). Actividad del conocimiento de las teorías de la extinción de los dinosaurios. Actividad de la elaboración de un dinograma.

3. Crear conciencia individual y colectiva sobre la importancia de valorar y reconocer en forma colectiva e individual, el trabajo de cada niño. Promover la participación activa de todos los estudiantes, valorando las aportaciones de cada uno al trabajar en conjunto. Promover en los estudiantes actitudes positivas para trabajar en clase, valorando sus aprendizajes. Ser los protagonistas del trabajo en clase. Permitir que los estudiantes se evalúen como miembros activos y funcionales de la clase, donde les sea permitido estar en un ambiente de confianza para dar a conocer lo que saben sin miedo a ser burlados o rechazados, donde ellos comprendan que es importante para el desarrollo de las clases compartir conocimientos. Valorar y explorar, los conocimientos y aportaciones de los educandos. Desarrollo de conciencia y comunidad por valorar, apoyar y respetar al otro en su proceso y ritmo de aprendizaje, en donde se comprenda que en las aulas el papel del maestro y los estudiantes es preocuparse para que todos aprendan y puedan avanzar sin dejar a ninguno en desventaja. Invitar a los estudiantes a abordar el aprendizaje como una forma de colaborar al otro para superar las dificultades. Incentivar la interdependencia positiva, en donde se tome conciencia de un trabajo grupal como una contribución a dar apoyo pero también a recibirlo. Trabajar la responsabilidad individual o autonomía, donde el educando reconozca que es indispensable valorar el trabajo propio y promoverlo.

5. Los procesos de participación inclusiva abordados fueron: Desarrollo de una actitud positiva por parte de los estudiantes por participar de las actividades. Promover e incentivar el desarrollo de la observación, la escucha la atención, la concentración y el pensamiento. Permitir la escucha entre los iguales y el maestro, el respeto por la palabra, y la petición de turnos para hablar y participar. La participación inclusiva parte de una premisa que es, no segregar al educando, porque esto perturba el pensamiento y aísla a la persona, por lo tanto de ahí la importancia de tener presente a todos los niños especialmente aquellos que están en condición de vulnerabilidad para desempeñar roles dentro del aula, o promover una participación en los trabajos.

5. Con respecto al trabajo académico se detectó que la enseñanza debe iniciar con una preparación lúdica y concreta para que posteriormente el niño se vaya aproximando a la adquisición de los conceptos de forma no arbitraria, árida y memorística. En ese punto también se parte de la necesidad de ofrecer una enseñanza donde los niños tengan una motivación natural sobre el aprendizaje, pero que al mismo tiempo ese aprendizaje que se adquiere con unas ideas abstractas, no sea visto como algo inalcanzable propio de los eruditos.

En relación con la idea expuesta anteriormente, se reconoce que el trabajo escolar se debe apoyar bastante de la utilización de materiales cotidianos, con experiencias cotidiana, o experiencias que partan del interés de los educandos; comprender que los contenidos o temáticas a desarrollar se pueden abordar de manera ingenua desprendiéndose de conceptos técnicos, complejos y poco comprensible para los niños, demostrando que el conocimiento no es algo incomprensible, al contrario, es posible que todos aprendan. A partir del trabajo educativo, los docentes deben reflexionar sobre su quehacer y ser creativos en cuanto a las estrategias metodológicas que implementan en su desarrollo, pues a partir de esta experiencia el principal aprendizaje fue comprender la gran importancia que se le debe prestar al diseño de una actividad y ello tiene que ver en pensar cómo voy a enseñar, los estudiantes cómo recibirán los temas y si de verdad, estoy propiciando para que el educando desarrolle el pensamiento, la reflexión, y lo más importante, si el aprendizaje es visto por ellos como un gusto o una imposición.

Lo que se proponía y trabajó, fue el interés y la motivación del estudiante por aprender, se le permitió un espacio privilegiado dentro del aula, donde se hiciera un cambio de paradigma y ahora fuese visto como una figura activa, que propone, participa, debate, pregunta, y reflexiona sobre su aprendizaje. En gran medida se consideró que permitir ese espacio y darle ese papel a los niños, ayuda al fortalecimiento de la autonomía, la valoración de sus conocimientos previos, el respeto por la opinión del otro, y lo más importante un trabajo colaborativo.

Para terminar, se concluyó que el apoyo del maestro titular fue una pieza importante para que el desarrollo de cada una de las sesiones se diera en gran medida exitosamente, con el cumplimiento de los objetivos planteados. Cabe resaltar que siempre apoyó a las estudiantes en formación en cada una de las actividades programadas, además que estuvo disponible para cedernos los espacios y tiempos necesarios desde que estuviese a su alcance para desarrollarlas.

6. En cuanto a recomendaciones, simplemente es necesario disponer de un aula de clase con un espacio más grande, de tal manera que no provoque desorden y poco espacio para movilizarse al organizar los grupos de trabajo.

Curso 301

1. Algunas temáticas abordadas fueron: Español: creaciones escritas fantásticas a partir de un texto dirigido (fábula); identificación del nivel de comprensión de los tipos de narrativa, la diferencia entre ellos, y los pasos necesarios para la realización de una exposición. Geometría: Identificación de las figuras geométricas (cuadrado, rectángulo) y las relación con los objetos que tienen a su alrededor. Matemáticas: Identificación de las operaciones matemáticas

(suma, resta, multiplicación y división) y la relación con operaciones matemáticas que tienen que hacer en su vida cotidiana como comprar cosas, restar objetos que prestan a sus compañeros, etc. Ciencias Naturales: Diferenciación de las características entre animales vertebrados e invertebrados. Informática: el buen uso del teclado y el adecuado manejo del mismo.

Las mayores dificultades en la realización de las actividades fueron: La falta de habilidades lectoras de los estudiantes ya que gran parte de las actividades consistían en leer instrucciones, pero esta barrera fueron superadas por medio de actividades alternativas, como son las lecturas orales para el grupo y la producción de textos por medio de dibujos. La inasistencia de los alumnos.

Algunas de las acciones pedagógicas desarrolladas fueron: español: la fábula, su terminología y las diferentes características de la misma. A través de una guía individual se les explicó el texto narrativo y por qué la fábula entra en este grupo. La personificación dentro de la fábula a través de la construcción de un texto narrativo donde construyeron sus historias y personajes, las cualidades y los defectos de los animales en comparación a los humanos. Los diferentes mitos y leyendas de algunas de las regiones de Colombia. Las características de la región de la cual provienen los estudiantes, diseño: realización y decoración por parte de los estudiantes de la portada de su carpeta de seguimiento, matemáticas: refuerzo de las tablas de multiplicar hasta el nueve con una lluvia de estrellas con las operaciones matemáticas, geometría: identificación de las diferentes figuras geométricas que conocen los estudiantes, informática: refuerzo del manejo correcto de los dedos en relación al teclado.

Se identificaron los intereses y gustos de los estudiantes en pro de una interacción que promoviera el aprendizaje cooperativo del grupo. Prevalciendo las capacidades cognitivas de los estudiantes, se fortalecieron los contenidos aprendidos en clase donde el estudiante reflexiona, revisa y valora su aprendizaje. El estudiante identifica sus capacidades para el aprendizaje. El estudiante tiene oportunidades de aprender a través de actividades de aprendizaje en el aula de clase. El estudiante cuenta con diferentes recursos para las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula de clase. El estudiante participa en la planeación y evaluación de su

aprendizaje. El estudiante reflexiona, revisa y valora su propio aprendizaje. Se generó que los alumnos en condición de vulnerabilidad recibieran apoyo de un compañero para su aprendizaje dentro y fuera del aula.

En cuanto a las dificultades: la falta de autonomía por la sobre protección de la madre en el caso de Pablito, las actitudes hostiles de los alumnos, al principio de la práctica por las condiciones de su hogar, las cuales generaban la apatía del niño frente a sus procesos de aprendizaje, pero esta dificultad fue superada por medio del acercamiento que tuvimos con los niños, con lo que se logró que ellos cambiaran su actitud frente a las actividades.

Se incentivaron las oportunidades de acción participativa en el aula. Se analizó el aprendizaje participativo de los estudiantes. Se incentivaron las oportunidades de acción de los estudiantes en el aula. Los estudiantes se integraron a través de juego para desarrollar las actividades en clase. El estudiante explora e investiga. El estudiante observa, registra e interpreta la información. El estudiante manifiesta un pensamiento crítico frente a ideas, creencias y opiniones de otros o que otros expresan. El estudiante respeta la palabra, las ideas, las opiniones y las formas de actuar de los demás. El estudiante participa desempeñando roles y responsabilidades diversas. El estudiante participa con seguridad y asertividad en sus comportamientos. El estudiante tiene oportunidades de participación para demostrar lo que sabe.

En cuanto a las dificultades, durante las actividades se encontraron situaciones de indisciplina, lo que provocaba un desinterés y la pérdida del ritmo de trabajo, esta dificultad fue superada por medio de reflexiones, en las cuales se trabajaba la autorregulación y las consecuencias de su actitud en los trabajos de los demás.

Los alumnos en condición de vulnerabilidad respondieron como se esperaba a las actividades en clase, también se ha visto el cambio de actitud que se genera a través de las actividades que requieren de el apoyo de alguno de sus compañeros aunque aún falta en el refuerzo de algunas de sus habilidades y trabajar más en su autoestima en el valorar los trabajos de sus compañeros así como valoran el de cada uno de ellos. En cada sesión se buscaba generar en los estudiante actividades en grupo donde tienen la oportunidad de desempeñar un papel importante en el grupo y así poder identificar de sus capacidades para el aprendizaje fuera del aula, al realizar este tipo de aprendizaje es decir al aprendizaje cooperativo, donde entre todos buscaban la respuesta para la

operación que se les asignaban no solo buscaban la respuesta si no que la decían en voz alta así sus demás compañeros podrían ver la respuesta que se generaba al realizar un trabajo grupal brindar a los niños la oportunidad de aprender a través de la actividad.

Se recomienda en próximas intervenciones, seguir trabajando en actividades enfocadas en los intereses de los alumnos y en los intereses curriculares, además en actividades y trabajos enfocados en la auto aceptación, auto reflexión y auto regulación, ya que si desea llegar a una pedagogía inclusiva se necesita que tanto los niños en situación de vulnerabilidad, como sus compañeros se respeten y valoren sus aptitudes, para lograr que respeten y valoren la de los demás.

Curso 302

1. Algunas temáticas abordadas fueron: fortalecimiento de la creatividad, estimulando la imaginación a través de la creación de historias formadas por el grupo en general; reconocimiento de la cultura a través de la construcción colectiva; cada individuo es un ser diferente al otro, por lo tanto dentro de la formación de grupos de trabajo ejerce un rol activo; la creación de historias, cuentos o fabulas a través del lenguaje oral; reflexión sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de este a la organización de los propios pensamientos; exploración de diversas estrategias para la resolución de problemas lógico-matemáticos; percepción de la relación de la matemática con otros tipos de saber; producción textual coherente.

Con esto, se logró propiciar un aprendizaje significativo en la medida que cada uno de los niños en especial “K”, “L” y “A” participaron y desarrollaron ideas a partir de situaciones cotidianas; se denota que “K” logra desarrollar pequeñas frases las cuales reconoce, aunque había tenido algunas dificultades para el reconocimiento de los grafemas. Cada estudiante interpretó la lectura según sus experiencias por eso se generó una discusión en el aula con cada lectura, al generar espacios de mediación entre los aprendizajes y los intereses comunes de los estudiantes ha sido una fuente de cambio en la actitudes de los estudiante hacia las áreas de conocimiento de manera positiva, pues manifiestan estar realmente interesados por trabajar los procesos de lectoescritura y la relación de los contenidos que manejan con otras áreas de conocimiento como biología para opinar y construir nuevos aprendizajes.

Una de las dificultades era el trabajo constante individual, por lo que se generaron espacios de aprendizaje cooperativo.

2. Algunas de las acciones pedagógicas realizadas fueron: creación de historias, juego de valores culturales, lectura de cuentos, escritura de textos, actividad de relajación, actividades grupales, juego de roles, entre otras.

3. Algunos de los procesos de aprendizaje inclusivos abordados de los estudiantes fueron: actitud positiva de los estudiantes hacia su propio aprendizaje a través de la creación de grupos cooperativos, incremento en la comprensión lectora, reflexión y valoración de su propio aprendizaje, concepto de diversidad, autonomía. Frente a esto algunas dificultades encontradas se deben a la no especificación de las reglas de las actividades y a la falta de responsabilidad.

4. En cuanto a la participación se logró establecer grupos de aprendizaje cooperativo en el que cada estudiante tiene un rol activo dentro del grupo, generando de esta manera actitudes de liderazgo; donde es válida la opinión, la visión crítica, las creencias y costumbres de cada uno. En este orden de ideas el trabajo en grupos permitió el intercambio cultural e ideológico, de igual manera manifestaron el cambio que sintieron con respecto a las metodologías y prácticas de formación de grupos de trabajo.

Las barreras se hacen menos constantes en cuanto a la participación inclusiva pues se ha logrado ver que los estudiantes logran reflexionar frente al trabajo en el aula; algunas de las dificultades encontradas fue la falta de claridad en las instrucciones dadas por las practicantes, y la constante inasistencia de los estudiantes al plantel educativo.

5. Como conclusión se debate que los procesos de inclusión hacen parte de un fenómeno llamado exclusión, y es lo que en últimas instancia se entendería desde la diferencia que se fragmenta en un nivel propenso a convertirse en un faltante de algo, pues no se hablaría de inclusión si no existiera la exclusión, no se hablaría de igualdad si no existiera la desigualdad; es así, como empieza a surgir la existencia de aquellos fenómenos culturales que no permiten una relación directa entre varias fuentes de interdependencia en la cual los procesos educativos deben tener una interdisciplinariedad que se establecen cuando se difunden nuevas formas de tratar la formación del sujeto en este caso como tratar la diferencia que presenta el sujeto como un síntoma patológico de existencia.

En esta medida durante el trabajo que se propone como inclusión se tiene en cuenta diferentes aspectos que competen no solo a un educador de áreas especiales si no que más bien convoca a diferentes entes de la comunidad para que respondan a un sistema educativo propio que responde en sí a las necesidades.

6. Finalmente se sugiere que es necesario llevar un proceso sistémico en la formación del aprendizaje en la escuela, pues se hace necesaria la presencia del padre o del representante del estudiante en la escuela ya que es una forma efectiva de generar cambios en la situación cotidiana de los niños. Sería muy positivo si se crearan nuevos espacios en la escuela de participación de los estudiantes, es decir, que el único espacio de participación no sea en el aula.

Curso 502

1. Español (puntuación, producción de textos, relaciones, habilidades lingüísticas), matemáticas (mínimo común múltiplo y máximo común divisor, fraccionarios, resolución de problemas, tablas de multiplicar, proporciones geométricas, lógica matemática y razonamiento espacial), convivencia y valores (importancia de la diversidad, comportamiento, afinidad y participación en el grupo, trabajo cooperativo, reconocimiento y aceptación de sí mismos).

En cuanto a los logros: En español los estudiantes pudieron evidenciar la importancia y necesidad de la puntuación, cómo ésta puede cambiar totalmente el sentido de los textos, según su ubicación y uso. Cada uno de los ejercicios les exigió producir textos cortos y coherentes, relacionar las diferentes alternativas textuales dependiendo la necesidad de quien escribe. Se logró en cada uno de ellos una habilidad de expresión oral, perdieron el miedo a hablar en público y expresar su palabra, entender la discrepancia y el respeto de la opinión del otro.

En el área de matemáticas se realizaron varias intervenciones mediante las cuales los estudiantes pudieron abordar las matemáticas con una estrategia reflexiva, aterrizada a su propia realidad, se les permitió encontrar la utilidad de la misma para su cotidianidad; afianzando así algunos contenidos importantes y mejorando sus competencias matemáticas y resolución de problemas que incluían procesos lógicos. Con un modelo de construcción desde sus posibilidades y sueños (su propia casa) se les permitió entender a través de planos geométricos las figuras y la posibilidad espacial de ubicarlos dentro de estos planos. Entendieron el proceso de descarte y lógicos en la solución de problemas tipo ICFES.

En el área de valores y convivencia, se realizó un trabajo dedicado en el cual se trataba de aprovechar todas las oportunidades, articulando los contenidos académicos con los elementos necesarios para construir cultura escolar, inclusión y sociedad desde el que hacer en la escuela. Los estudiantes lograron tener momentos de reflexión sobre su actitud y las repercusiones de ellas en su vida en grupo. Sus habilidades potenciales para ser un precursor del mejoramiento de la convivencia dentro y fuera del salón de clases. Se reconocieron a sí mismos como seres que tienen la posibilidad de construir un proyecto de vida, donde cada una de sus decisiones será importante para la realización de ese proyecto. Comprendieron que sus potencialidades y virtudes son necesarias para la construcción de familia, salón de clase, colegio y sociedad.

Dificultades: indudablemente una de las mayores dificultades que se evidenciaron fue la falta de constancia en cuanto a la asistencia al colegio, los estudiantes no son constantes y eso interrumpe los procesos que se siguieron.

2. Actividad 1. Reconocimiento de los estudiantes y observación dentro del aula de clase. Conocimiento de la docente y sus metodologías, trabajo con los estudiantes en cada una de sus necesidades académicas y personales. Actividad 2. Juegos matemáticos, domino de multiplicaciones, ejercicios relacionados con concentración (rompecabezas) y dibujo de la familia. Actividad 3. Dibujo de sí mismos. Actividad 4. Se jugó fútbol por parte de los docentes en formación a la hora del descanso con los estudiantes, este fue un punto de quiebre para la socialización y la confianza de ellos. Actividad 5. Español: tomando como punto de partida “el testamento de don Facundo” (con el fin de sensibilizar a los estudiantes en el aprendizaje de los signos de puntuación y su uso). Actividad 6. Matemáticas: entre la temática que se está viendo, encontramos mínimo común múltiplo y máximo común divisor, para entrar en el tema de los fraccionarios, así que se pedirá en primer lugar, que expresen y definan con sus palabras éstos 2 conceptos, y haremos un pequeño taller de convivencia en donde ellos encuentren su mínimo común y su máximo común con sus compañeros e identifiquen qué los une y qué los separa, y cómo eso que los separa puede convertirse en relación y acercamiento mutuo. Luego en el tema de los fraccionarios, explicación del tema y realización de fracciones con hojas de papel, la cancha del patio y canicas, de tal forma que ellos vean la utilidad de saber fraccionar, mediante objetos familiares y didácticos que para ellos son cotidianos; estas fracciones prácticas se realizarán delante de todo el salón, pero de forma participativa, no tediosa, sino muy amena, en forma de juego. Actividad 7. Se coloca en cada una de las esquinas de la clase una hoja con una frase o una palabra; todos los alumnos que se identifiquen con esa palabra o frase deberán dirigirse a esa esquina. Durante tres minutos todos los que

hayan ido a una esquina deben explicar a sus compañeros por qué han elegido esa esquina y luego nombrar un portavoz que explique al resto de compañeros las razones en común. Actividad 8. Se les enseñaron herramientas básicas para la resolución de preguntas estilo Icfes, bajo las estrategias de descarte y lógica. Actividad 9. Una actividad de sensibilización donde los estudiantes reconocerán su cuerpo como lugar donde se alberga la posibilidad de crecimiento en todas las áreas, se harán en dos círculos concéntricos con los estudiantes y se les permitirá decirse los unos a los otros las bondades y las cosas buenas que a diario pueden ellos descubrirse. Girando en sentido contrario los dos círculos tres veces, y con preguntas que los lleven a encontrar motivos para aceptarse y establecer líneas de amistad fuertes. Se le entregará a cada estudiante 5 actividades que resolverán una a una según el grado de dificultad. La actividad propuesta está diseñada para que no la puedan resolver de manera individual y después de un tiempo deban hacer parejas y después en tríos y cuartetos. Se darán cuenta que para algunos niveles de dificultad es necesario contar con la habilidad de los otros.

3. Se buscó proporcionar a los estudiantes actividades donde progresivamente ellos pudieran sentirse seguros de sus actos y comportamientos, donde se pudieran expresar libremente, fueran reconocidos como personas y en cada una de sus habilidades, se divirtieran y se sintieran parte del grupo. Ejercicios comunicativos, de interacción y trabajos cooperativos. Trabajos de grupo donde fuese necesario que los demás compañeros necesitarán de ellos para completar las actividades y encontrar la aceptación de su(s) profesor(es) y compañeros. Se hizo énfasis en los trabajos donde los estudiantes aprendieran a respetar la palabra, las ideas, las opiniones y las formas de actuar de los demás y a su vez que sus compañeros reconocieran su palabra, la importancia que pueden tener a la hora de utilizar sus talentos y sus conocimientos. Procesos donde se pudieran valorar la importancia, la necesidad y las oportunidades que nos brinda la diversidad, y el valor que todos tenemos, gracias a las características y las diferencias de cada uno.

Logros: Se han hecho evidentes algunos cambios en el comportamiento de los estudiantes en condición de vulnerabilidad, especialmente una disposición a establecer más y mejores relaciones con sus compañeros de clase, y a reflexionar más sobre sus actos y la influencia de éstos sobre el grupo. Los estudiantes pudieron expresarse con libertad y, tanto ellos como sus opiniones fueron escuchados, atendidos, valorados y respetados. Se brindaron oportunidades y espacios en los cuales se promovieron el análisis

y la reflexión. El reconocimiento que tuvieron de ellos y sus cualidades por parte de los compañeros, despertaron en la docente una actitud diferente por parte de la docente titular.

Dificultades: Como se ha manifestado anteriormente, la inasistencia fue cruelmente crucial para el desarrollo de los procesos planteados. Actitudes de estudiantes trataron de ser inicialmente una dificultad, sin embargo, gracias a un buen trato, a las actividades desarrolladas y un sin par de factores adherentes se lograron muchos de los objetivos planteados. La estigmatización que en principio sufrían por parte de la docente se veía reflejada en los compañeros de clase. El auto-aislamiento marcado de algunos de los estudiantes.

4. Se intentó proporcionar un ambiente para que los estudiantes pudieran expresarse espontáneamente y para que interactuaran entre sí; así como concienciar al estudiante de que hace parte del grupo de compañeros del aula de clase, con el objetivo de que éste hallara sentido de pertenencia para con su grupo. Se facilitó al grupo oportunidades para conocerse, aceptarse y desarrollar la colaboración entre ellos, consiguiendo de esta forma una estructura grupal que favoreciera los aprendizajes y la posibilidad de progresar en lo académico y la convivencia. Se promovió en el grupo la identificación de intereses y puntos en común, los cuales les puedan incentivar a conocerse e interactuar más. Se inculcó y reforzó la necesidad de valorar la importancia y las oportunidades que nos brinda la diversidad, y el valor que todos tenemos, gracias a las características y las diferencias que tenemos cada uno de los individuos.

Logros: A todos los estudiantes se les brindaron abundantes oportunidades de participación; y de manera gratificante se observó un aumento de la misma, en la mayoría de los estudiantes, especialmente en estudiantes poco participativas y bastante aisladas, pero hacia la finalización de las acciones pedagógicas llevadas a cabo, se observó un cambio favorable en los procesos de participación dentro de las actividades que se propusieron.

Dificultades: Los estudiantes realizaban muchos comentarios despectivos con respecto a sus compañeros, irrespetando o ridiculizando en algunas ocasiones a los mismos. En algunas ocasiones los estudiantes se cohibían de hablar por miedo a ser ridiculizados; ante lo cual se hizo hincapié en la necesidad y deber de respetar la palabra del otro.

5. Las condiciones de aprendizaje que antecedieron el proceso que en el colegio se empezó no eran las mejores, hay estudiantes que nunca tuvieron procesos constantes, ni completos, por la intermitencia en la responsabilidad de los padres o personas acudientes. El núcleo familiar es disfuncional o incompleto lo que determina la dificultad en los procesos de convivencia y el tiempo de atención por parte de la misma a los estudiantes. El trato que se les da a algunos de los estudiantes podría ser mejor, de carácter más humano. El afecto, amor y reconocimiento resultarán en las herramientas más importantes para la consecución de objetivos en los estudiantes de quinto grado y en la construcción de proyecto de vida. Los procesos de inclusión son muy importantes para que los estudiantes se sientan parte de un colectivo, participando activamente en la construcción de conocimiento y sociedad. Nunca los contenidos serán más importantes que las vidas que se tienen a cargo.

6. El trabajo de inclusión debe ser una constante en los procesos de enseñanza/aprendizaje de los niños. Sensibilizar a todos los miembros de la comunidad educativa en cuanto a este trabajo de inclusión. Reformular el currículo, donde se incluyan de manera transversal los procesos de inclusión. Trabajar en el área de la autoestima y proyecto de vida de cada uno de los estudiantes.

Es importante una mayor afectividad que les brinde confianza a los estudiantes, y promover más las habilidades sociales y de convivencia en el salón de clases. Recalcar el respeto por la opinión de los demás, así como la libertad para opinar y manifestar puntos de vista. Sería muy beneficioso brindar a los estudiantes mayores espacios de talleres de convivencia, reconocimiento de sí mismo y del otro, respeto por la diversidad, entre otros; esta labor será más favorable si se realiza por un equipo interdisciplinar, cuyos objetivos sean claros y precisos. Hay que recordar que los estudiantes se encuentran en edades en las cuales tienen ciertos intereses (el juego, la novia, etc.) y en lugar de ser un obstáculo para la labor docente, se pueden convertir en líderes que permitan tener mejor desempeño y resultados dentro del aula, la familia y la sociedad que los incluye. Deben ser motivados e incentivarlos a los conocimientos “para la vida”, haciendo un buen uso de esos intereses y preferencias; no es recomendable que el estudiante sienta que se ha defraudado su confianza, y mucho menos que se le haga comentarios en público que lo puedan ridiculizar.

Anexo O. Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación

Mi nombre es Libia Vélez Latorre, soy estudiante del doctorado interinstitucional en educación de la UPN y actualmente adelanto un estudio en relación a la Educación Inclusiva. El presente instrumento tiene como propósito identificar sus actitudes sobre la educación inclusiva. Se entiende la educación inclusiva como la posibilidad de acoger en la Institución Educativa a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y culturales.

Solicito su colaboración para el diligenciamiento de este cuestionario como docente en formación de la UPN. Sus respuestas son anónimas. Los resultados derivados de este instrumento serán usados únicamente con propósitos de investigación y no tendrán incidencia alguna en su proceso académico. Si desean hacer algún aporte al instrumento o tienen alguna duda sobre este pueden escribirme al correo electrónico libiavelezlatorre@yahoo.com.ar

Por favor complete los siguientes datos de identificación:

Género: _____ Edad: _____

Licenciatura: _____ Semestre académico que cursa: _____

Fecha del diligenciamiento: _____

A continuación encontrará una serie de afirmaciones las cuales debe leer cuidadosamente. Marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre la educación inclusiva, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

- Totalmente de Acuerdo (TA)
- Medianamente de Acuerdo (MA)
- Indiferente (I)
- Medianamente en Desacuerdo (MD)
- Totalmente en Desacuerdo (TD)

| | | Total Acuerdo | Moderado Acuerdo | Indiferen te | Moderado Desacuerdo | Total Desacuerdo |
|---|--|------------------|---------------------|-----------------|------------------------|---------------------|
| 1 | El docente de un aula inclusiva requiere conocer estrategias pedagógicas diferentes. | TA | MA | I | MD | TD |

| | | Total Acuerdo | Moderado Acuerdo | Indiferente | Moderado Desacuerdo | Total Desacuerdo |
|----|--|---------------|------------------|-------------|---------------------|------------------|
| 2 | Creo que la educación inclusiva está dirigida únicamente a los estudiantes con discapacidad y aquellos pertenecientes a minorías étnicas. | TA | MA | I | MD | TD |
| 3 | El éxito de la educación inclusiva depende exclusivamente del docente. | TA | MA | I | MD | TD |
| 4 | La educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los estudiantes del aula. | TA | MA | I | MD | TD |
| 5 | Los únicos estudiantes beneficiados en un aula inclusiva, son aquellos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje. | TA | MA | I | MD | TD |
| 6 | Es más difícil el manejo de la disciplina en un aula inclusiva que en un aula regular/tradicional. | TA | MA | I | MD | TD |
| 7 | En las aulas inclusivas se trabajan contenidos más variados y llamativos. | TA | MA | I | MD | TD |
| 8 | Todas las escuelas deberían ser inclusivas. | TA | MA | I | MD | TD |
| 9 | Desearía poder trabajar únicamente en un aula regular/tradicional. | TA | MA | I | MD | TD |
| 10 | Me preocupa que en un aula inclusiva deba invertir mucho tiempo en los estudiantes que tienen mayores dificultades. | TA | MA | I | MD | TD |
| 11 | Me preocupa que en un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudio. | TA | MA | I | MD | TD |
| 12 | Me inquieta que la educación inclusiva sea una política educativa obligatoria. | TA | MA | I | MD | TD |
| 13 | Me molesta que las escuelas no puedan determinar de forma autónoma qué estudiantes ingresan a ésta. | TA | MA | I | MD | TD |
| 14 | Me preocupa que todas las aulas se transformen en inclusivas. | TA | MA | I | MD | TD |
| 15 | Estoy dispuesto a cualificarme para asumir un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 16 | Si los estudiantes pudieran tener acceso a educación especializada de acuerdo a sus características, tendrían mejores procesos de aprendizaje y participación. | TA | MA | I | MD | TD |
| 17 | Yo no sugeriría una escuela inclusiva para un estudiante normal. | TA | MA | I | MD | TD |
| 18 | Estoy dispuesto a emplear organizaciones flexibles de aula para favorecer el aprendizaje y participación de todos mis estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |
| 19 | Acondicionaría mi aula de clase para facilitar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |
| 20 | Las escuelas deben implementar estrategias de educación continua para asumir la educación inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 21 | Las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo a las particularidades de los estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |

| | | Total Acuerdo | Moderado Acuerdo | Indiferente | Moderado Desacuerdo | Total Desacuerdo |
|----|---|---------------|------------------|-------------|---------------------|------------------|
| 22 | Debería haber escuelas inclusivas y escuelas regulares/tradicionales. | TA | MA | I | MD | TD |
| 23 | En las aulas inclusivas se deben emplear las mismas estrategias didácticas que en un aula regular/tradicional. | TA | MA | I | MD | TD |
| 24 | Siento que los ambientes de aprendizaje no son esenciales para el desarrollo exitoso de las aulas inclusivas. | TA | MA | I | MD | TD |
| 25 | Los agrupamientos de los estudiantes de formas variadas favorecen la atención a la diversidad en el aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 26 | Me preocupa que las estrategias necesarias para un aula inclusiva sean muy complejas y dispendiosas para desarrollar. | TA | MA | I | MD | TD |
| 27 | Estoy convencido que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula. | TA | MA | I | MD | TD |
| 28 | Las escuelas no cuentan con el suficiente material para atender las particularidades de un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 29 | Me sentiría frustrado si la escuela no me suministrara los recursos requeridos para atender un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 30 | Me molesta tener que utilizar diferentes formas de evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |
| 31 | Como docente de aula inclusiva seguiría empleando las mismas estrategias de enseñanza que conozco. | TA | MA | I | MD | TD |
| 32 | Sin material especializado no puedo desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza en un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 33 | Estaría dispuesto a trabajar por proyectos de aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |

Gracias por su colaboración.

Anexo P. Matriz de Categorías Base y Emergentes de la Recolección de Datos

| Cuerpo Textual y Práctico | Unidades de Análisis | Categorías de Análisis | Subcategorías de Análisis |
|---|--|---|--|
| Pilotaje Proyectos Pedagógicos Investigativos y Prácticas Pedagógicas de Docentes en Formación de la Universidad Pedagógica Nacional | <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista grupal inicial - Grupo focal inicial - Grupo focal final - Guías de evaluación de los procesos de aprendizaje y participación inclusivos de los estudiantes en situación de vulnerabilidad - Diarios pedagógicos - Matriz elaborada por los docentes en formación acerca de las Conclusiones finales de las Barreras Encontradas Para el Aprendizaje y la Participación y Las Estrategias para su disminución” - Autoevaluaciones en el proceso del pilotaje Proyecto Prácticas Pedagógicas Inclusivas - Informes Pedagógicos de la Práctica | <u>1. Formación Inicial de Maestros en Prácticas Inclusivas</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes y Actitudes de los estudiantes frente al desarrollo de los procesos de aprendizaje inclusivo - Formación de Sujeto en el reconocimiento de la diferencia y la diversidad - Habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso de las prácticas pedagógicas inclusivas por parte de los docentes en formación. - Aspectos y elementos teóricos, prácticos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, éticos, deontológicos (deberes) y axiológicos (valores) y actitudinales para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas - Transformación del perfil y rol docente a través de las practicas inclusivas en la formación Inicial <p>(Categoría Emergente)</p> |
| | | | <p>Barreras para el</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | <u>2. Prácticas Inclusivas</u> | aprendizaje Barreras para la participación inclusiva Estrategias desarrolladas para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación inclusiva |
| Planes de Estudio de las Licenciaturas de la Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional | Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial | <p>3. Aspectos y elementos Prácticos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>4. Aspectos y elementos Actitudinales para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>5. Aspectos y elementos Teóricos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>6. Aspectos y elementos Didácticos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas.</p> <p>7. Aspectos y elementos Metodológicos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>8. Aspectos y elementos Prácticos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>9. Aspectos y elementos Políticos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>10. Aspectos y elementos Conceptuales y Epistemológicos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>11. Aspectos y elementos Discursivos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> | <p>(Categoría emergente)</p> <p>→ Aspectos y elementos estratégicos</p> <p>→ Aspectos y elementos de Formación Praxiológica (subcategoría emergente)</p> <p>(Categoría emergente)</p> <p>(Categoría Emergente)</p> <p>(Categoría Emergente)</p> <p>→ contextuales para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>(Categoría Emergente)</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>12. Aspectos y elementos Socio-Culturales para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>13. Aspectos y elementos de transformación del rol y perfil docente para su en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>14. Aspectos y elementos Históricos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>15. Aspectos y elementos Analíticos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> <p>16. Aspectos y elementos pedagógicos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas</p> | <p>(Categoría Emergente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos y elementos para un pensamiento critico para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas <p>(subcategoría Emergente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos y elementos Reflexivos para la formación del docente en prácticas pedagógicas inclusivas <p>(subcategoría Emergente)</p> |
|--|--|---|--|

Anexo Q. Frase mapa

Frase mapa para la identificación de las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la Educación Inclusiva:

| | |
|---|---|
| <p>Faceta de contexto</p> <p>¿En qué medida el estudiante de licenciatura</p> | <p>LICENCIATURA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial 2) Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos 3) Licenciatura en Educación Infantil 4) Licenciatura en Psicología y Pedagogía |
| <p>Faceta de dominio A</p> <p>MEDIDA DE LA ACTITUD</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sabe o cree –Cognoscitivos- 2) Tiene sentimientos, sensaciones o preocupaciones –Afectivos/Emocionales- 3) Cómo actúa o actuaría –Incitadores a la acción/Conductuales- | |

| | |
|---|--|
| | <p>Faceta de dominio B</p> <p>AGENTES Y ESCENARIOS EDUCATIVOS Acerca de la incidencia que tiene la educación inclusiva en los agentes y escenarios educativos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) El docente 2) El estudiante 3) El aula 4) La institución educativa |
| <p>Faceta de dominio C</p> <p>ELEMENTOS DIDÁCTICOS Acerca de la incidencia que tiene el empleo de elementos didácticos en la Educación Inclusiva?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Estrategias 2) Recursos o materiales 3) Ambientes de aprendizaje | |
| | <p>RANGO COMÚN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Totalmente de Acuerdo (TA) 2) Medianamente de Acuerdo (MA) 3) Indiferente (I) 4) Medianamente en Desacuerdo (MD) 5) Totalmente en Desacuerdo (TD) |

Anexo R. Validación de los ítems del instrumento Actitudes Hacia La Educación Inclusiva En Docentes En Formación

Profesor

Solicito amablemente su colaboración en el proceso de validación del instrumento que se presenta a continuación, el cual tiene como propósito identificar las opiniones sobre la educación inclusiva de estudiantes de licenciatura en educación del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Se entiende la educación inclusiva como la posibilidad de acoger en la Institución Educativa a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y culturales.

De acuerdo a la siguiente frase mapa, por favor identifique y escriba en el instrumento y al frente de cada ítem, a qué perfil alfanumérico corresponde cada uno, teniendo presente que los primeros doce (12) ítems combinan elementos de las facetas A (medida de la actitud: 1, 2 ó 3) y B (agentes educativos: 1, 2, 3 ó 4) y los siguientes nueve (9) ítems combinan las facetas A (medida de la actitud: 1, 2 ó 3) y C (elementos didácticos: 1, 2 ó 3).

Faceta de contexto: Estudiante.

¿En qué medida el estudiante de licenciatura

Faceta de dominio A: Medida de la actitud.

Sabe o cree; tiene sentimientos, sensaciones o preocupaciones y, actuaría

1. Cognoscitivos: Sabe o cree
2. Emocionales: Tiene sentimientos, sensaciones o preocupaciones
3. Conductuales: Como actúa o actuaría (prácticas docentes)

Faceta de dominio B: Agentes educativos.

Acerca de la incidencia que tiene la educación inclusiva en (el docente, el estudiante, el aula, la institución educativa)?

1. El docente
2. El estudiante
3. El aula
4. La institución educativa (las políticas inclusivas)

Faceta de dominio C: Elementos didácticos.

Y acerca de la incidencia que tiene el empleo de elementos didácticos en la educación inclusiva?

1. Estrategias
2. Recursos o materiales
3. Ambientes de aprendizaje

| Ítems | | Perfil | | Observaciones/Sugerencias |
|-------|--|--------|--|---------------------------|
| 1 | Creo que la educación inclusiva está dirigida únicamente a los estudiantes con discapacidad y aquellos pertenecientes a minorías étnicas. | | | |
| 2 | La educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los estudiantes del aula. | | | |
| 3 | Es más difícil el manejo de la disciplina en un aula inclusiva que en un aula regular/tradicional. | | | |
| 4 | Las instituciones educativas especializadas son la mejor forma de responder a la diversidad humana. | | | |
| 5 | Me preocupa que en un aula inclusiva deba invertir mucho tiempo en los estudiantes que tienen mayores dificultades. | | | |
| 6 | Me alegra pensar que con la educación inclusiva todos los estudiantes tendrán la posibilidad de gozar de un ambiente cálido y acogedor. | | | |
| 7 | Me preocupa que en un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudio. | | | |
| 8 | Me preocupa que todas las aulas se transformen en inclusivas. | | | |
| 9 | Estoy dispuesto a cualificarme para asumir un aula inclusiva. | | | |
| 10 | Si los estudiantes pudieran tener acceso a educación especializada de acuerdo a sus características, tendrían mejores procesos de aprendizaje y participación. | | | |
| 11 | Estoy dispuesto a emplear organizaciones flexibles de aula para favorecer el aprendizaje y participación de todos mis estudiantes. | | | |
| 12 | Las escuelas deberían tener aulas especializadas de | | | |

| Ítems | | Perfil | | Observaciones/Sugerencias |
|-------|---|--------|--|---------------------------|
| | acuerdo a las particularidades de los estudiantes. | | | |
| 13 | En las aulas inclusivas se deben emplear las mismas estrategias didácticas que en un aula regular/tradicional. | | | |
| 14 | Las aulas inclusivas pueden ser exitosas sin necesidad del empleo de recursos y materiales didácticos especializados. | | | |
| 15 | Los agrupamientos de los estudiantes de formas variadas favorecen la atención a la diversidad en el aula inclusiva. | | | |
| 16 | Estoy convencido que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula. | | | |
| 17 | Siento que las escuelas no cuentan con el suficiente material para atender las particularidades de un aula inclusiva. | | | |
| 18 | Me molesta tener que utilizar diferentes formas de evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes. | | | |
| 19 | Como docente de aula inclusiva seguiría empleando las mismas estrategias de enseñanza que conozco. | | | |
| 20 | Sin material especializado no puedo desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza en un aula inclusiva. | | | |
| 21 | Estaría dispuesto a trabajar por proyectos de aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. | | | |

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo S. Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación

Mi nombre es Libia Vélez Latorre, soy estudiante del doctorado interinstitucional en educación de la UPN y actualmente adelanto un estudio en relación a la Educación Inclusiva. El presente instrumento tiene como propósito identificar sus actitudes sobre la educación inclusiva. Se entiende la educación inclusiva como la posibilidad de acoger en la Institución Educativa a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y culturales.

Solicito su colaboración para el diligenciamiento de este cuestionario como docente en formación de la UPN. Sus respuestas son anónimas. Los resultados derivados de este instrumento serán usados únicamente con propósitos de investigación y no tendrán incidencia alguna en su proceso académico. Si desean hacer algún aporte al instrumento o tienen alguna duda sobre este pueden escribirme al correo electrónico libiavelezlatorre@yahoo.com.ar

Por favor complete los siguientes datos de identificación:

Género: _____ Edad: _____

Licenciatura: _____ Semestre académico que cursa: _____

Fecha del diligenciamiento: _____

A continuación encontrará una serie de afirmaciones las cuales debe leer cuidadosamente. Marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre la educación inclusiva, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

- Totalmente de Acuerdo (TA)
- Medianamente de Acuerdo (MA)
- Indiferente (I)
- Medianamente en Desacuerdo (MD)
- Totalmente en Desacuerdo (TD)

| | | Total Acuerdo | Moderado Acuerdo | Indiferente | Moderado Desacuerdo | Total Desacuerdo |
|----|---|---------------|------------------|-------------|---------------------|------------------|
| 1 | El docente de un aula inclusiva requiere conocer estrategias pedagógicas diferentes. | TA | MA | I | MD | TD |
| 2 | Creo que la educación inclusiva está dirigida únicamente a los estudiantes con discapacidad y aquellos pertenecientes a minorías étnicas. | TA | MA | I | MD | TD |
| 3 | El éxito de la educación inclusiva depende exclusivamente del docente. | TA | MA | I | MD | TD |
| 4 | La educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los estudiantes del aula. | TA | MA | I | MD | TD |
| 5 | Los únicos estudiantes beneficiados en un aula inclusiva, son aquellos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje. | TA | MA | I | MD | TD |
| 6 | Es más difícil el manejo de la disciplina en un aula inclusiva que en un aula regular/tradicional. | TA | MA | I | MD | TD |
| 7 | En las aulas inclusivas se trabajan contenidos más variados y llamativos. | TA | MA | I | MD | TD |
| 8 | Todas las escuelas deberían ser inclusivas. | TA | MA | I | MD | TD |
| 9 | Las instituciones educativas especializadas son la mejor forma de responder a la diversidad humana. | TA | MA | I | MD | TD |
| 10 | Me siento preparado para ser docente de un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 11 | Desearía poder trabajar únicamente en un aula regular/tradicional. | TA | MA | I | MD | TD |
| 12 | Me preocupa que en un aula inclusiva deba invertir mucho tiempo en los estudiantes que tienen mayores dificultades. | TA | MA | I | MD | TD |
| 13 | Me gustaría ser docente de un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 14 | Me alegra pensar que con la educación inclusiva todos los estudiantes tendrán la posibilidad de gozar de un ambiente cálido y acogedor. | TA | MA | I | MD | TD |
| 15 | Me preocupa que en un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudio. | TA | MA | I | MD | TD |
| 16 | Me inquieta que la educación inclusiva sea una política educativa obligatoria. | TA | MA | I | MD | TD |
| 17 | Me molesta que las escuelas no puedan determinar de forma autónoma qué estudiantes ingresan a ésta. | TA | MA | I | MD | TD |
| 18 | Me preocupa que todas las aulas se transformen en inclusivas. | TA | MA | I | MD | TD |
| 19 | Estoy dispuesto a cualificarme para asumir un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 20 | Si los estudiantes pudieran tener acceso a educación especializada de | TA | MA | I | MD | TD |

| | | Total Acuerdo | Moderado Acuerdo | Indiferente | Moderado Desacuerdo | Total Desacuerdo |
|----|--|---------------|------------------|-------------|---------------------|------------------|
| | acuerdo a sus características, tendrían mejores procesos de aprendizaje y participación. | | | | | |
| 21 | Yo no sugeriría una escuela inclusiva para un estudiante normal. | TA | MA | I | MD | TD |
| 22 | Estoy dispuesto a emplear organizaciones flexibles de aula para favorecer el aprendizaje y participación de todos mis estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |
| 23 | Acondicionaría mi aula de clase para facilitar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |
| 24 | Las escuelas deben implementar estrategias de educación continua para asumir la educación inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 25 | Las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo a las particularidades de los estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |
| 26 | Debería haber escuelas inclusivas y escuelas regulares/tradicionales. | TA | MA | I | MD | TD |
| 27 | En las aulas inclusivas se deben emplear las mismas estrategias didácticas que en un aula regular/tradicional. | TA | MA | I | MD | TD |
| 28 | Las aulas inclusivas pueden ser exitosas sin necesidad del empleo de recursos y materiales didácticos especializados. | TA | MA | I | MD | TD |
| 29 | Se deben tener materiales específicos para los estudiantes con características diferentes. | TA | MA | I | MD | TD |
| 30 | Los ambientes de aprendizaje no son esenciales para el desarrollo exitoso de las aulas inclusivas. | TA | MA | I | MD | TD |
| 31 | Los agrupamientos de los estudiantes de formas variadas favorecen la atención a la diversidad en el aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 32 | Me preocupa que las estrategias necesarias para un aula inclusiva sean muy complejas y dispendiosas para desarrollar. | TA | MA | I | MD | TD |
| 33 | Estoy convencido que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula. | TA | MA | I | MD | TD |
| 34 | Siento que las escuelas no cuentan con el suficiente material para atender las particularidades de un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 35 | Me sentiría frustrado si la escuela no me suministrara los recursos requeridos para atender un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 36 | Me molesta tener que utilizar diferentes formas de evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |
| 37 | Como docente de aula inclusiva seguiría empleando las mismas estrategias de enseñanza que conozco. | TA | MA | I | MD | TD |

| | | Total Acuerdo | Moderado Acuerdo | Indiferente | Moderado Desacuerdo | Total Desacuerdo |
|----|---|---------------|------------------|-------------|---------------------|------------------|
| 38 | Estaría dispuesto a variar las estrategias de enseñanza que empleo para hacer más inclusiva mi aula. | TA | MA | I | MD | TD |
| 39 | Sin material especializado no puedo desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza en un aula inclusiva. | TA | MA | I | MD | TD |
| 40 | Estaría dispuesto a trabajar por proyectos de aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. | TA | MA | I | MD | TD |

Gracias por su colaboración.

Anexo T. ANOVA entre Licenciaturas.

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-------------|--------------|----------------------|----|---------------------|-------|-------|
| Cognitivo | Inter-grupos | 1,148 | 3 | 0,383 | 1,589 | 0,198 |
| | Intra-grupos | 20,949 | 87 | 0,241 | | |
| | Total | 22,096 | 90 | | | |
| Emocional | Inter-grupos | 1,643 | 3 | 0,548 | 1,373 | 0,256 |
| | Intra-grupos | 34,701 | 87 | 0,399 | | |
| | Total | 36,344 | 90 | | | |
| Conductual | Inter-grupos | 0,628 | 3 | 0,209 | 0,616 | 0,606 |
| | Intra-grupos | 29,558 | 87 | 0,340 | | |
| | Total | 30,186 | 90 | | | |
| Docente | Inter-grupos | 1,925 | 3 | 0,642 | 1,459 | 0,231 |
| | Intra-grupos | 38,262 | 87 | 0,440 | | |
| | Total | 40,186 | 90 | | | |
| Estudiante | Inter-grupos | 1,615 | 3 | 0,538 | 1,190 | 0,318 |
| | Intra-grupos | 39,373 | 87 | 0,453 | | |
| | Total | 40,988 | 90 | | | |
| Aula | Inter-grupos | 1,049 | 3 | 0,350 | 0,926 | 0,432 |
| | Intra-grupos | 32,870 | 87 | 0,378 | | |
| | Total | 33,919 | 90 | | | |
| Institución | Inter-grupos | 2,877 | 3 | 0,959 | 1,746 | 0,163 |
| | Intra-grupos | 47,778 | 87 | 0,549 | | |
| | Total | 50,655 | 90 | | | |
| Estrategias | Inter-grupos | 1,020 | 3 | 0,340 | 0,503 | 0,681 |
| | Intra-grupos | 58,865 | 87 | 0,677 | | |

| | | | | | | |
|--------------------------|--------------|--------|----|-------|-------|-------|
| | Total | 59,885 | 90 | | | |
| Recursos o materiales | Inter-grupos | 0,375 | 3 | 0,125 | 0,223 | 0,880 |
| | Intra-grupos | 48,772 | 87 | 0,561 | | |
| | Total | 49,147 | 90 | | | |
| Ambientes de aprendizaje | Inter-grupos | 1,998 | 3 | 0,666 | 1,313 | 0,275 |
| | Intra-grupos | 44,140 | 87 | 0,507 | | |
| | Total | 46,139 | 90 | | | |

Anexo U. Directrices Internacionales de la Educación Inclusiva

| | |
|---|---|
| Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) | <p>Artículo 1: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”.</p> <p>Artículo 26: “Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”</p> |
| La Convención sobre los Derechos del niño (1989) | <p>Artículo 23:</p> <p>1. “Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad.”</p> <p>3. “... estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social</p> |

| | |
|---|--|
| | y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”. |
| Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia, 1990) | “existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos, y a universalizar el acceso y promover la equidad”. |
| La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994) | Artículo 2: “las Instituciones Educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones personales e impulsar prácticas efectivas para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos” |
| Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996) | “La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.” |

| | |
|---|--|
| <p>Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (2000), en Dakar (Senegal).</p> | <p>“Comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional.</p> <p>Reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada y un renovado compromiso con la educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío.”</p> <p>Se instituyen un propósito común: "LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE".</p> |
| <p>Conferencia Internacional de Educación N° 48 (2008)</p> <p>“La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro”</p> | <p>“Lograr el derecho a la educación es el cimiento sobre el que erigir una sociedad verdaderamente inclusiva en la que todos aprendan juntos y participen en un plano de Igualdad...”</p> <p>La UNESCO define la inclusión como “una estrategia dinámica</p> |

para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias

individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”

Anexo V. Relación Categorías y Sub-categorías con espacios académicos de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial

| Espacio Académico | | Corrientes Pedagógicas Y Desarrollo Didáctico Para Personas Con Capacidades Diversas | Cultura Política Y Demografía En Poblaciones Praxis V | Demografía Y Poblaciones Praxis IV | Diseño De Ambientes De Aprendizaje | Epistemología De La Investigación Y Praxis I |
|---|---|---|---|---|--|--|
| Aspectos y elementos para la formación docente en prácticas pedagógicas inclusivas | Proyectos Pedagógicos Investigativos | | | | | |
| Prácticos (relacionados con la sub-categoría: Aspectos y elementos de Formación Praxiológica) | Confronta elementos teóricos inclusivos de otros espacios académicos en contextos educativos inclusivos | Proyecta diseñar respuestas educativas según los modelos teóricos básicos de respuesta a la diversidad en el aula | No se encuentra | No se encuentra | Formación Praxiológica, frente a los diseños universales de aprendizaje. | No se encuentra |
| Actitudinales | Desde una postura crítica frente al rol de licenciado en Educación con Énfasis en Educación Especial en los | No se encuentra | No se encuentra | Proyecta reconocer la heterogeneidad y valorar la diferencia de los niños y niñas | No se encuentra | No se encuentra |

| | | | | | | |
|-----------------|--|--|---|---|-----------------|-----------------|
| | procesos de intervención pedagógica con poblaciones en contextos inclusivos. | | | que estarán bajo la responsabilidad del docente en el futuro inmediato. | | |
| Teóricos | Proyecta promover la construcción conceptual a partir de las teorías y enfoques existentes como base para la transformación de las concepciones y formas de abordaje de procesos de aprendizaje y participación inclusivos con estudiantes en situación de vulnerabilidad. | Buscando comprender la naturaleza y problemas didácticos y pedagógicos que afectan a la educación cuando se abordan a situaciones de diversidad, desigualdad y heterogeneidad, conociendo respuestas educativas según los modelos teóricos básicos de respuesta a la diversidad en el aula y corrientes pedagógicas específicas para | Proyecta el conocimiento y acercamiento a la descripción de la cultura política de la población con la que intervendrán los docentes (participación ciudadana, derechos y deberes, ser político, entre otras) en contextos inclusivos; además, se abordan términos como poblaciones vulnerables y conceptualización del índice de inclusión nacional. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

| | | | | | | |
|--|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | poblaciones con capacidades diferentes y didácticas específicas en personas con capacidades diferentes. | | | | |
| Didácticos | Porque busca consolidar estrategias para la disminución de barreras para el aprendizaje y participación inclusivos. | Al generar didácticas específicas en personas con capacidades diferentes. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Metodológicos (relacionados con las sub-categorías: Aspectos y elementos estratégicos e Interdisciplinarios) | No se encuentra | -Plantea diferenciar los ambientes educativos inclusivos para de esta manera y con conocimiento de causa definir una propia metodología de intervención pedagógica y didáctica - Pretende diseñar | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

| | | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------|--|--|---|--------------------------------|-----------------|
| | | respuestas educativas según los modelos teóricos básicos de respuesta a la diversidad en el aula | | | | |
| Políticos | No se encuentra | No se encuentra | Se aborda las implicaciones de la sincronía con los fenómenos de la cultura y como sujeto histórico que se constituye permanentemente, es la política y lo político, para comprender el horizonte de la praxis incluyente. | Se menciona la importancia de transformaciones en las políticas respecto a la atención educativa de las personas en situación de discapacidad y que dichas políticas se han orientado al reconocimiento de sus derechos y a favorecer su inclusión a la sociedad. | No se encuentra | No se encuentra |
| Conceptuales y Epistemológicos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Plantea el diseño de ambientes | No se encuentra |

| | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|---|-----------------|-----------------|
| reflexivo) | | | | | | |
| Pedagógicos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Teóricos-Prácticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Deontológicos (deberes) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Axiológicos (valores) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Pretende reconocer la heterogeneidad y valorar la diferencia de los niños y niñas que estarán bajo su responsabilidad en el futuro inmediato. | No se encuentra | No se encuentra |
| Investigativos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

Relación Categorías y Sub-categorías con espacios académicos de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial

| Espacio Académico | Evolución Y Tendencias En La Educación Especial I | Pedagogía Y Sensopercepción | Diversidad Y Inclusión Curriculo | Educación Para La Diversidad | Currículo Y Inclusión Educativa | Evolución Y Tendencias En La Educación Especial II, |
|---|---|-----------------------------|---|------------------------------|---------------------------------|---|
| Aspectos y elementos para la formación docente en prácticas pedagógicas inclusivas | | | | | | |
| Prácticos (relacionados con la sub-categoría: Aspectos y elementos de Formación Praxiológica) | Desarrollo de distintas prácticas pedagógicas y didácticas, desde la perspectiva de la inclusión. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Actitudinales | No se encuentra | No se encuentra | Comprensión de las diversidades, aportando a los procesos de una educación inclusiva y comprendiendo las dinámicas poblacionales que transitan en el contexto educativo colombiano. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|-----------------|
| Teóricos | No se encuentra | Aborda los conceptos que relacionan la inclusión y los procesos de estimulación (Fundamentados en el Temario abierto sobre Educación Inclusiva de la UNESCO "cualquier barrera que exista en las etapas clave de transición ha de ser identificada, removida o minimizada). | Pretende reconocer la importancia de los procesos educativos orientados a la inclusión, diversidad y currículo. | Desarrolla concepciones dadas a la diversidad y la relación que guarda con el ejercicio educativo, desde aspectos sociales, culturales, políticos históricos y económicos, que permita reconocer a las diversas poblaciones como sujetos políticos, en el contexto educativo colombiano | Profundiza en la comprensión de las transformaciones del currículo y en general de la atención educativa, como base para la consolidación del rol de los maestros en la construcción de propuestas educativas inclusivas bajo el principio de diversidad humana. | No se encuentra |
| Didácticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Metodológicos (relacionados con las sub-categorías: Aspectos y elementos estratégicos e | Propone abordajes de la enseñanza inclusiva desde | No se encuentra | Plantea el desarrollo de habilidades en los docentes en | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

| | | | | | | |
|---------------------------------------|---|-----------------|---|---|---|---|
| Interdisciplinarios) | las distintas disciplinas escolares. | | formación en el diseño de currículos para poblaciones diversas. | | | |
| Políticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Menciona núcleos temáticos acerca de sujetos políticos, desde una mirada desde las políticas y derechos inclusivos. | No se encuentra | No se encuentra |
| Conceptuales y Epistemológicos | Brinda elementos que posibilitan que el futuro licenciado se identifique con su rol como educador especial según las nuevas demandas del sistema educativo. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Conceptualiza acerca de la educación inclusiva, la diversidad y el paradigma social en el cual se fundamenta. | Desarrolla temas de la evolución, tendencias y estado actual de la Educación Especial desde su conocimiento y análisis. |

| | | | | | | |
|---|--|-----------------|---|---|---|--|
| Discursivos | Pretende avanzar hacia los nuevos discursos de inclusión y diferencia (La recuperación, análisis y apropiación). | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Socio-Culturales (Contextuales) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Asume la diversidad de los sujetos en el contexto de la ciudad y en un periodo de tiempo histórico. | No se encuentra | Desarrolla temas de la evolución, tendencias y estado actual de la Educación Especial desde su conocimiento y análisis. |
| De transformación del rol y perfil docente (Análisis y elementos de proposición) | No se encuentra | No se encuentra | Aborda la transformación del rol y perfil docente, en contextos y prácticas inclusivas. | No se encuentra | Pretende que los docentes en formación propongan alternativas curriculares, pedagógicas y didácticas que favorezcan la inclusión educativa. | Plantea acciones de comprensión del rol que desempeña el educador con énfasis en Educación Especial en contextos de la educación formal desde el marco de la educación |

| | | | | | | |
|---|-----------------|-----------------|--|--|--|--|
| | | | | | | inclusiva. |
| Históricos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Asume la diversidad de los sujetos en el contexto de la ciudad y en un periodo de tiempo histórico. | No se encuentra | No se encuentra |
| Analíticos (Pensamiento crítico y reflexivo) | No se encuentra | No se encuentra | Aborda un pensamiento crítico, en el cual el estudiante construye una postura a través del acercamiento a los grupos poblacionales y sus diversidades, creando así un diseño curricular diverso e inclusivo, que permita pensar los horizontes pedagógicos, didácticos que se dan en la actualidad para la | Plantea un pensamiento reflexivo y crítico, al comprender que la diversidad entre hombres y mujeres son punto de reflexión de los y las estudiantes de las diferentes carreras profesionales, frente a su ejercicio profesional; en este sentido, se da respuesta a las políticas de construcción de | Plantea de reflexión acerca de la educación inclusiva, la diversidad y el paradigma social en el cual se fundamenta. Explora los contextos sociales, políticos e ideológicos que condicionan las realidades curriculares de las escuelas. | Pretende crear una mirada diferenciadora y analítica de la evolución histórica y tendencias actuales de la Educación Especial y a partir de ello aproximarse a la comprensión del rol que desempeña el educador con énfasis en Educación Especial en contextos de la |

| | | | | | | |
|---------------------------|---|-----------------|----------------------|---------------------------------------|-----------------|---|
| | | | inclusión educativa. | profesionales con una mirada crítica. | | educación formal desde el marco de la educación inclusiva. |
| Pedagógicos | Brinda elementos que posibilitan que el futuro licenciado se identifique con su rol como educador especial según las nuevas demandas del sistema educativo. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Desarrolla temas de la evolución, tendencias y estado actual de la Educación Especial desde su conocimiento y análisis. |
| Teóricos-Prácticos | Aborda situaciones de la Educación Especial desde la Inclusión (Primera infancia, Básica, media, vocacional y socio-laboral), | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

Relación Categorías y Sub-categorías con espacios académicos de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial

| Espacio Académico | Epistemología Y Pedagogía | Historia De La Educación Y La Pedagogía | Corrientes Pedagógicas | Fundamentos Y Métodos De La Investigación II, Praxis III | Derechos Fundamentales | Seminarios Alternativos De Investigación Praxis VI |
|---|---------------------------|---|------------------------|---|---|--|
| Aspectos y elementos para la formación docente en prácticas pedagógicas inclusivas | | | | | | |
| Prácticos (relacionados con la sub-categoría: Aspectos y elementos de Formación Praxiológica) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | <p>Aborda situaciones prácticas que impliquen la reflexión sobre la interacción activa y directa de los Licenciados en formación en contextos Inclusivos con poblaciones con discapacidad.</p> <p>Aborda los conceptos de Educación e inclusión</p> <p>Aborda desde lo práctico los</p> | Fundamenta las prácticas pedagógicas con ideas de dignidad humana, libertad y democracia. | Desarrolla prácticas pedagógicas en Educación Inclusiva. |

| | | | | | | |
|----------------------|-----------------|-----------------|---|---|---|-----------------|
| | | | | siguientes conceptos: +Educación por ciclos Vs Inclusión +Evaluación del contexto inclusivo -+Índice de Inclusión de la Educación Básica y Media | | |
| Actitudinales | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Teóricos | No se encuentra | No se encuentra | Desarrollar paradigmas, modelos pedagógicos, enfoques y tendencias educativas | No se encuentra | Plantea el conocimiento de los derechos fundamentales de todas las personas, con énfasis en la pertinencia de su discusión dentro del movimiento contemporáneo a favor de la diversidad, de la inclusión y de los cambios | No se encuentra |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>necesarios para disminuir y eliminar prácticas sociales y educativas excluyentes</p> <p>Aborda desde la inclusión la cuestión de la diversidad funcional en el ámbito de los procesos de generalización y especificación de derechos humanos, mediante la reflexión sobre la vida humana digna.</p> | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>Aborda los temas:</p> <ul style="list-style-type: none">+ Modelos teóricos de la discapacidad.+Diversidad funcional en la vida cotidiana.+La diversidad funcional en la Ley.+Los derechos y la bioética en la diversidad funcional.+Derechos a la vida, la libertad y la igualdad de las personas con discapacidad. | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--|--|---|
| | | | | | <p>+Discriminación contra las personas con discapacidad.</p> <p>+Alcance y significado de las políticas de inclusión.</p> <p>+Derechos Fundamentales, Inclusión.</p> <p>+Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.</p> <p>+Educación inclusiva: Una escuela para todos.</p> | |
| Didácticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Desarrolla en la práctica estrategias y dinámicas que promuevan una educación de calidad | No se encuentra | Plantea el desarrollo de competencias didácticas a través de la |

| | | | | | | |
|---|---|-----------------|-----------------|---|--|--|
| | | | | y pertinente a estas poblaciones en equidad de oportunidades para su pleno desarrollo. | | praxis educativa, con énfasis en educación inclusiva. |
| Metodológicos (relacionados con las sub-categorías: Aspectos y elementos estratégicos e Interdisciplinarios) | Plantea la valoración de la reconstrucción de la escuela inclusiva, en esta perspectiva donde los educadores, especiales o no, trabajen de manera conjunta y coordinada dentro del contexto natural del aula ordinaria. | No se encuentra | No se encuentra | Desarrolla en la práctica estrategias y dinámicas que promuevan una educación de calidad y pertinente a estas poblaciones en equidad de oportunidades para su pleno desarrollo. | No se encuentra | No se encuentra |
| Políticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Realiza una aproximación a la inclusión educativa y social de la diversidad funcional en la perspectiva de los derechos fundamentales, referente | Desarrollar temas de educación Inclusiva, conceptualización, marco normativo y política pública de las personas con discapacidad |

| | | | | | | |
|---------------------------------------|---|-----------------|-----------------|--|---|-----------------|
| | | | | | normativo, ético y político, necesario para pensar la educación especial contemporánea | |
| Conceptuales y Epistemológicos | Conceptualiza los alcances de las nuevas maneras de abordar la educación especial en la perspectiva de la inclusión educativa y social de la diversidad funcional | No se encuentra | No se encuentra | Forma en competencias cognoscitivas: interpretativa, argumentativa, propositiva y socio afectivas para intervenir diferentes inclusivos. | Aborda conceptos como: + Modelos teóricos de la discapacidad. +Diversidad funcional en la vida cotidiana. +La diversidad funcional en la Ley. +Los derechos y la bioética en la diversidad funcional. +Derechos a la vida, la libertad y la igualdad de las personas con | No se encuentra |

| (Contextuales) | | | encuentra | | | |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|--|------------------------|
| <p>De transformación del rol y perfil docente (Aspectos y elementos de proposición)</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>Plantea la aceptación del derecho a ser diferente o diverso como legítimo y valorando la reconstrucción de la escuela en esta perspectiva.</p> <p>Propone una aproximación a los derechos humanos fundamentales de las personas con discapacidad con referencia al alcance y significado de las concepciones la inclusión educativa y social en Colombia.</p> | <p>No se encuentra</p> |

| | | | | | | |
|---|---|--|-----------------|---|--|-----------------|
| Históricos | Desarrolla temas acerca de los alcances de las nuevas maneras de abordar la educación especial en la perspectiva de la inclusión educativa y social de la diversidad considerándola referente necesario para pensar la pedagogía de la educación especial contemporánea | Desarrolla la transición de la escuela en tiempos de crisis, la escuela del neoliberalismo, la escuela de la pertinencia y la escuela de la inclusión. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Analíticos (Pensamiento crítico y reflexivo) | Analiza las implicaciones pedagógicas que tienen los actuales planteamientos de la educación inclusiva. | No se encuentra | No se encuentra | Plantea la comprensión de los contextos educativos inclusivos colombianos con poblaciones de primera infancia y niñez | Analiza las concepciones de integración e inclusión. | No se encuentra |

| | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--|---|---|
| Pedagógicos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Desarrolla competencias pedagógicas en el docente a través de praxis educativa, con énfasis en educación inclusiva. |
| Teóricos-Prácticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Realiza retroalimentación continua de los procesos prácticos y la puesta en escena de los teóricos en pro de la educación inclusiva de las personas con discapacidad | No se encuentra | No se encuentra |
| Deontológicos (deberes) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Aborda el deber del docente en el reconocimiento de los derechos fundamentales de todas las personas, con énfasis en la pertinencia de su | No se encuentra |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | | discusión dentro del movimiento contemporáneo a favor de la diversidad, de la inclusión y de los cambios necesarios para disminuir y eliminar prácticas sociales y educativas excluyentes | |
|--|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | | |
|-------------------------------------|--|------------------------|------------------------|------------------------|---|------------------------|
| <p>Axiológicos (valores)</p> | <p>Dimensiona la educación especial en términos de dignidad, igualdad y equidad, aceptando el derecho a ser diferente o diverso como legítimo y valorando la reconstrucción de la escuela.</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>Desarrolla Ambientes de Formación ético y en Valores.</p> <p>Plantea la importancia de afirmar el valor de la dignidad y los derechos fundamentales de las personas con discapacidad.</p> <p>Fundamenta las prácticas pedagógicas con ideas de dignidad humana, libertad y democracia.</p> | <p>No se encuentra</p> |
|-------------------------------------|--|------------------------|------------------------|------------------------|---|------------------------|

| | | | | | | |
|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--|-----------------|--|
| Investigativos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Emplea en las prácticas elementos de la investigación como base para transformar las realidades que emergen en el contexto educativo de inclusión. | No se encuentra | Desarrolla competencias investigativas en el docente a través de praxis educativa, con énfasis en educación inclusiva. |
|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--|-----------------|--|

Relación Categorías y Sub-categorías con espacios académicos de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial

| | | | | |
|--|---|---|----------------------------------|--|
| Espacio Curricular | | | | |
| Aspectos y elementos para la formación docente en prácticas pedagógicas inclusivas | Lenguajes Artísticos Y Didácticas Para Personas Con Capacidades Diversas | Teoría, Didáctica Y Currículo Para Personas Con Capacidades Y Talentos Excepcionales | Perspectivas Curriculares | Teoría, Didáctica Y Currículo Para Personas Con Capacidades Y Talentos Excepcionales |
| Prácticos (relacionados con la sub-categoría: Aspectos y elementos de Formación Praxiológica) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Realiza un abordaje práctico del papel del docente en formación como mediador posible de estas poblaciones con capacidades y talentos excepcionales desde un marco |

| | | | | |
|---|--|-----------------|-----------------|--|
| | | | | de la inclusión. |
| Actitudinales | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Teóricos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Realiza un abordaje teórico del papel del docente en formación como mediador posible de estas poblaciones con capacidades y talentos excepcionales desde un marco de la inclusión. |
| Didácticos | Acercarse al estudiante a ambientes de aprendizaje alternativos a través de los lenguajes artísticos, contribuyendo al proceso de enseñanza y aprendizaje, aportando a los saberes que se construyen entorno a la didáctica que son la base fundamental de la educación y que dan pauta a los procesos de una educación inclusiva. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Metodológicos (relacionados con las sub-categorías: Aspectos y elementos estratégicos e Interdisciplinarios) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

| | | | | |
|---|---|-----------------|-----------------|---|
| | | | | |
| Políticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Conceptuales y Epistemológicos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Abordaje epistemológico del papel del docente en formación como mediador posible de estas poblaciones con capacidades y talentos excepcionales desde un marco de la inclusión. |
| Discursivos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Socio-Culturales (Contextuales) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| De transformación del rol y perfil docente (Aspectos y elementos de proposición) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Desarrolla en los docentes en formación planteamientos de nuevas políticas que no terminen por abandonar las poblaciones con talentos desde el campo de la educación inclusiva. |
| Históricos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Analíticos (Pensamiento crítico y reflexivo) | Reflexiona en torno a los diferentes lenguajes artísticos como aporte al desarrollo de la percepción y la sensorialidad de las personas con capacidades | | | Desarrolla la habilidad para la crítica, autocrítica y argumentación en torno al abordaje de las poblaciones con talentos excepcionales respetando la diversidad. |

| | | | | |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | diversas. | | | |
| Pedagógicos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Teóricos-Prácticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Deontológicos (deberes) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Axiológicos (valores) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Investigativos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

Relación Categorías y Sub-categorías con espacios académicos de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial

| | |
|---|--|
| Espacio Curricular | Procesos de Orientación Vocacional |
| Aspectos y elementos para la formación docente en prácticas pedagógicas inclusivas | |
| Prácticos (relacionados con la sub-categoría: Aspectos y elementos de Formación Praxiológica) | No se encuentra |
| Actitudinales | No se encuentra |
| Teóricos | No se encuentra |
| Didácticos | No se encuentra |
| Metodológicos (relacionados con las sub-categorías: Aspectos y elementos estratégicos e Interdisciplinarios) | Propone elementos de diversificación curricular, para la población que se encuentra en el ciclo de vida de la juventud- adultez, la cual demanda apoyos formativos desde la educación inclusiva. |

| | |
|---|--|
| Políticos | No se encuentra |
| Conceptuales y Epistemológicos | No se encuentra |
| Discursivos | No se encuentra |
| Socio-Culturales (Contextuales) | No se encuentra |
| De transformación del rol y perfil docente (Aspectos y elementos de proposición) | Pretende que los educadores asuman una postura activa y participativa en la construcción de las políticas de inclusión. |
| Históricos | No se encuentra |
| Analíticos (Pensamiento crítico y reflexivo) | Pretende vincular el análisis de la educación en la “formación para el trabajo y desarrollo humano”, como una de las áreas en las que el requiere profundizar en el marco de la inclusión laboral. |
| Pedagógicos | No se encuentra |
| Teóricos-Prácticos | No se encuentra |
| Deontológicos (deberes) | Pretende que los docentes en formación asuman una postura activa y participativa en la construcción de las políticas de inclusión. |
| Axiológicos (valores) | No se encuentra |
| Investigativos | No se encuentra |

Relación Categorías y Sub-categorías con espacios académicos de la Licenciatura en Educación Infantil.

| Espacio Curricular Aspectos y elementos para la formación docente en prácticas pedagógicas inclusivas | Currículo II | Y Debates Educativos Pedagógicos Contemporáneos | Y Práctica I Y II Infancias Contextos | Seminario De Investigación V | Investigación En Educación I | Investigación II | Investigación III | Seminario Currículo I |
|--|-----------------|--|---|------------------------------|------------------------------|------------------|-------------------|-----------------------|
| Prácticos (relacionados con la sub-categoría: Aspectos y elementos de Formación Praxiológica) | No se encuentra | No se encuentra | Desarrolla prácticas que confrontan elementos teóricos inclusivos de otros espacios académicos en contextos educativos inclusivos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Actitudinales | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Teóricos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

| | | | | | | | | |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| (Pensamiento crítico y reflexivo) | encuentra | encuentra | encuentra | encuentra | encuentra | encuentra | encuentra | encuentra |
| Pedagógicos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Teóricos-Prácticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Deontológicos (deberes) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Axiológicos (valores) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Investigativos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

Relación Categorías y Sub-categorías con espacios académicos de la Licenciatura en Educación Infantil.

| | | |
|---|---|---------------------------------------|
| Espacio Curricular | | |
| Aspectos y elementos para la formación docente en prácticas pedagógicas inclusivas | Diversidad cultural y educación (Seminario complementario I) | Diseño de entornos educativos. |

| | | |
|--|--|-----------------|
| Prácticos (relacionados con la sub-categoría: Aspectos y elementos de Formación Praxiológica) | Pretende relacionar la teoría con rutas prácticas que genera nuevas metodologías de abordaje intercultural | No se encuentra |
| Actitudinales | No se encuentra | No se encuentra |
| Teóricos | Parte del análisis de teorías interculturales. | No se encuentra |
| Didácticos | No se encuentra. | No se encuentra |
| Metodológicos (elementos estratégicos e Interdisciplinarios) | No se encuentra. | No se encuentra |
| Políticos | Trabaja un componente político como, concientización para asumir el compromiso social. | No se encuentra |
| Conceptuales y Epistemológicos | Le otorga un importante lugar a las historias locales y a las epistemologías negadas. | No se encuentra |
| Discursivos | No se encuentra | No se encuentra |
| Socio-Culturales (Contextuales) | Determina el trabajo con diferentes poblaciones en diferentes contextos, culturales, políticos y sociales. | No se encuentra |
| De transformación del rol y perfil docente (Aspectos y elementos de proposición) | Pretende que el educador infantil lleve su saber a diferentes contextos, fuera de los escenarios tradicionales, ampliando su rol práctico. | No se encuentra |
| Históricos | Recupera el bagaje histórico-teórico, partiendo del análisis de diferentes raíces culturales. | No se encuentra |

| | | |
|---|--|-----------------|
| Analíticos (Pensamiento crítico y reflexivo) | Produce un pensamiento crítico y reflexivo, en cuanto se reconoce la necesidad educativa de todas las poblaciones teniendo en cuenta la diversidad como una fortaleza. | No se encuentra |
| Pedagógicos | No es evidente este componente pero se puede deducir que al proponer el “hacer en contextos no formales”, el componente pedagógico debe variar. | No se encuentra |
| Teóricos-Prácticos | La propuesta genera el acercamiento práctico con diferentes poblaciones | No se encuentra |
| Deontológicos (deberes) | Contiene un gran contenido de conciencia social concebida como deber. | No se encuentra |
| Axiológicos (valores) | El reconocimiento multicultural crea la formación de nuevos valores tanto desde lo ético como desde lo humano. | No se encuentra |
| Investigativos | No se encuentra. | No se encuentra |

Relación Categorías y Sub-categorías con espacios académicos de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos.

| | | | | | |
|---------------------------|-------------------|----------|--------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Espacio Curricular | Diversidad | e | Movimientos | Educación para poblaciones | Educación para |
|---------------------------|-------------------|----------|--------------------|-----------------------------------|-----------------------|

| Aspectos y elementos para la formación docente en prácticas pedagógicas inclusivas | Interculturalidad | Sociales | especiales I | poblaciones especiales II |
|---|---|------------------------|--|--|
| <p>Prácticos (relacionados con la sub-categoría: Aspectos y elementos de Formación Praxiológica)</p> | <p>Plantea la construcción de la diversidad cultural en el marco del trabajo con las comunidades.</p> <p>Plantea una práctica de campo en el espacio académico de diversidad e interculturalidad.</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>Pretende identificar los subgrupos que se encuentran dentro de la comunidad y han estado excluidos, entre ellos: afrodescendientes, “discapacitados”, jóvenes y adultos iletrados, indígenas, presos políticos, LGBTI, campesinos, paramilitares, parapolíticos, extranjeros, entre otros, permitiendo ampliar la visión del educador comunitario para pensarse en escenarios donde su presencia contribuye a la transformación de los sujetos y de sus realidades.</p> | <p>No se encuentra</p> |
| <p>Actitudinales</p> | <p>Busca el reconocimiento de la biodiversidad desde una comunicación para la convivencia que plantee la necesidad de una educación para la diversidad en todos los contextos.</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>No se encuentra</p> |
| <p>Teóricos</p> | <p>Permite ampliar las nociones de interculturalidad y de diversidad y la confrontación</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>No se encuentra</p> | <p>Pretende el conocimiento de atención educativa a “poblaciones” incluyendo</p> |

| | | | | |
|---|---|-----------------|---|---|
| | de las teorías con marcos de acción experiencial que redimensionan el valor ético de la interculturalidad como concepto de doble aprendizaje. | | | allí la Educación para personas con “limitaciones o capacidades excepcionales”, la Educación para adultos, la Educación para grupos étnicos, la educación campesina y rural y la Educación para la Rehabilitación social. |
| Didácticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Metodológicos (elementos estratégicos Interdisciplinarios) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Políticos | No se encuentra | No se encuentra | Tiene como propósitos de formación la construcción de herramientas para el análisis e interpretación de las políticas estatales para la atención educativa a poblaciones. | Procura el entendimiento y comprensión de los lineamientos de política para la atención a grupos vulnerables |
| Conceptuales y Epistemológicos | Plantea una práctica de campo en el espacio académico de diversidad e Interculturalidad surge de la intención de abordar otras | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

| | | | | |
|--|--|-----------------|-----------------|---|
| | lógicas y epistemes que nos permitan preguntarnos por la labor del otro en la construcción de lo propio. | | | |
| Discursivos | | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Socio-Culturales (Contextuales) | Piensa en la diversidad y la necesidad de reconocer y de involucrar a toda la sociedad para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos. | No se encuentra | No se encuentra | Promueve competencias argumentativas al comprender cómo los cambios en el contexto social, económico y político afectan la educación de los grupos poblacionales. |
| De transformación del rol y perfil docente (Aspectos y de elementos de proposición) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | Tiene como objetivo principal fundamentar una postura del educador comunitario con énfasis en derechos humanos frente a la educación para poblaciones especiales |
| Históricos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Analíticos (Pensamiento crítico y reflexivo) | Pretende articular los análisis sobre el trabajo con poblaciones de una amplia diversidad cultural como la colombiana en un proceso pedagógico pertinente y | No se encuentra | No se encuentra | Presenta una reflexión teórica constante y un análisis de las políticas de atención educativa a poblaciones. |

| | | | | |
|--------------------------------|--|-----------------|-----------------|-----------------|
| | consistente. | | | |
| Pedagógicos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Teóricos-Prácticos | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Deontológicos (deberes) | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Axiológicos (valores) | Desarrolla temas que relacionan la multiculturalidad, la tolerancia y la inclusión. Pretende redimensionar el valor ético de la interculturalidad. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |
| Investigativos | Desarrolla procesos de cruce entre investigación, reflexión y praxis que permitan buscar claridades personales en los ejercicios profesionales de cada uno licenciados en formación y posibilitar un empoderamiento del mismo ante contextos donde la diversidad hace presencia. | No se encuentra | No se encuentra | No se encuentra |

Anexo W. Mallas Curriculares

Malla Curricular vigente Licenciatura En Educación Comunitaria Con Énfasis En Derechos Humanos**PLAN 2008-II**

| Ambientes | | DISCIPLINAR | | INVESTIGATIVO | PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO | DEONTOLÓGICO, ESTÉTICO, RECREATIVO Y COMUNICATIVO | | Total Horas | Total Créditos |
|-----------------------|----------|---|--------------------------------------|--|--|---|---|-------------|----------------|
| Núcleos Problemáticos | | Sentidos De Lo Comunitario, Construcción De Lo Público Y Cultura Política Democrática | | Procesos Comunitarios Y Construcción Del Conocimiento Social | Educabilidad Y Enseñabilidad En Contextos Educativos De Carácter Comunitario | Contextos Formativos | | | |
| Ciclo | Semestre | | | | | | | | |
| Fundamental | I | Teoría Y Práctica De Los D.D.H.H. 4h 3c | Educación Comunitaria I 4h 3c | Biografía Y Autobiografía 4h 3c | Historia De La Educación Y La Pedagogía 4h 3c | Mediaciones Comunicativas I 3h 2c | Comprensión Y Producción De Textos I 3h 2c | 22 | 16 |
| | II | D.D.H.H. En Colombia 4h 3c | Educación Comunitaria II 4h 3c | Diálogo De Saberes Y Negociación Cultural 4h 3c | Corrientes Pedagógicas 4h 3c | Mediaciones Comunicativas II 3h 2c | Comprensión Y Producción De Textos II 3h 2c | 22 | 16 |

| | | | | | | | | | |
|--|-----------------|--|---|--|---------------------------------------|--|----------------------|--------------------|---------------------------|
| ó n | III | América Latina 4h 3c | Movimientos Sociales 4h 3c | Sistematización De Experiencias 4h 3c | Paulo Freire 4h 3c | Idioma Extranjero I 3h 2c | Electiva 3h 2c | 22 | 16 |
| | IV | Teoría Del Estado 4h 3c | Diversidad E Interculturalidad 4h 3c | Investigación Social 4h 3c | Pedagogías Críticas 4h 3c | Idioma Extranjero II 3h 2c | Electiva 3h 2c | 22 | 16 |
| | V | Sistemas Políticos 4h 3c | Cultura Política Y Nuevas Ciudadanías 4h 3c | Investigación Educativa 4h 3c | Práctica Pedagógica I 4h 3c | Idioma Extranjero III 3h 2c | Electiva 3h 2c | 22 | 16 |
| Ciclo | Semestre | Énfasis En Derechos Humanos (D.D.H.H) | | Profundización Práctica Investigativa | | <u>Seminarios De Profundización*</u> | | Total Horas | Total Créditos |
| P r o f u n d i z a | VI | Protección Jurídica De Los D.D.H.H 3H 3C | Poblaciones Especiales I 2H 3C | Seminario De Investigación 3H 3C | Práctica Pedagógica II 8H 5C | Seminario De Profundización I 2H 2C | | 18 | 16 |
| | VII | Educación En D.D.H.H 3H | Poblaciones Especiales II 2H | Proyecto I 3H 3C | Práctica Pedagógica III 8H | Seminario De Profundización II 2H | Electiva 2H 1C | 20 | 17 |

El programa está conformado por un total de 161 créditos: 80 en el ciclo de fundamentación y 81 en el ciclo de profundización. Presenta 30 créditos en el ambiente disciplinar, 40 en el ambiente pedagógico, 30 créditos en el ambiente investigativo, 30 créditos en el énfasis en D.D.H.H., 14 créditos en la formación lingüística, comunicativa y segunda lengua, 8 créditos electivos de los cuales 4 deben ser cursados de los ofrecidos por la licenciatura; finalmente 10 créditos optativos correspondientes a los seminarios de profundización que se ofrecerán de acuerdo a las líneas de investigación del programa curricular.

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|------------|--|--|---------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------------------|---|---|------------------------|-----------|-----------|
| FUNDAMENTACIÓN | I | Cultura, Educación Y Sociedad 3h 2 C | Infancia, Nociones Y Perspectivas 3h 3c | Mediaciones Comunicativas I 3h 2c | Comprensión Y Producción De Textos I 3h 2c | Comunicación Y Lenguaje I 3h 2c | Socialización I 3h 2c | | Práctica I Infancia Y Contexto I 4h 3c | | 22 | 16 |
| | II | Historia De La Educación Y La Pedagogía 4h 3c | Introducción Al Desarrollo Infantil 2h 2c | Mediaciones Comunicativas II 3h 2c | Comprensión Y Producción De Textos II 3h 2c | Arte I 3h 2c | Lúdica Y Psicomotricidad I 3h 2c | | Práctica II Infancia Y Contexto II 4h 3c | | 22 | 16 |
| | III | Corrientes Pedagógicas 4h 3c | Desarrollo Neurobiológico 3h 3c | Idioma Extranjero I 3h 2c | | Educación Matemática I 3h 2c | Ciencia Y Tecnología I 3h 2c | Seminario De Investigación I 2h 2c | Práctica III 4h 4c | | 22 | 18 |
| | IV | Debates Pedagógicos Actuales 4h 3c | Desarrollo Sociocognitivo 3h 3c | Idioma Extranjero II 3h 2c | | Comunicación Y Lenguaje II 3h 2c | Socialización II 3h 2c | Seminario De Investigación II 2h 2c | Práctica IV 4h 4c | | 22 | 18 |
| | V | Currículo I 3h 3c | Desarrollo Socioafectivo Y Moral 3h 3c | Idioma Extranjero III 3h 2c | | Educación Matemática II 3h 2c | Ciencia Y Tecnología II 3h 2c | Seminario De Investigación III 3h 2c | Práctica V 4h 4c | | 22 | 18 |
| | VI | Currículo II 3 H 3c | | | | Arte II 3h 2c | Lúdica Y Psicomotricidad II 3h 2c | Seminario De Investigación IV 3h 2c | Práctica VI 4h 4c | Electiva 2 H 2 C | 18 | 15 |

| Ciclo | Semestre | OPTATIVO EJE COMPLEMENTARIO | | | | EJE DISCIPLINAR ESPECIFICO - CURRICULAR PEDAGÓGICO | | | EJE INVESTIGACIÓN PRACTICA Y TRABAJO DE GRADO | | | Electivas | Total Horas | Total Créditos |
|--|--------------|--|---|---|---|---|--|--|---|-------------------------------------|---------------------------|----------------------|-------------|----------------|
| | | Inglés | Escenarios Educativos Alternativos | Arte | Nuevas Tecnologías | Optativo Eje Disciplinar Y Especifico Educación Inicial | Eje Curricular Y Pedagógico | Optativo Disciplinar Y Especifico Primeros Grados De La Básica | Investigación | Tutoría | Práctica | | | |
| P R O F U N D I Z A C I Ó N | VII | Seminario Inicial Ingles 2h 2c | Seminario Inicial Escenarios Educativos Alternativos 2h 2c | Seminario Inicial Arte 2h 2c | Seminario Inicial Nuevas Tecnologías 2h 2c | Oralidad Y Escritura En La Infancia 3h 2c | | Lectura Y Escritura 3h 2c | Seminario De Investigación V 3h 2c | | Práctica VII 8h 6c | Electiva 2n 2c | 18 | 14 |
| | VII I | Seminario Complementario I Inglés 2h 2 C | Seminario Complementario I Escenarios Educativos Alternativos 2h 2c | Seminario Complementario I Arte 2h 2c | Seminario Complementario I Nuevas Tecnologías 2h 2c | Diseño De Entornos Educativos 3h 2c | Economía Y Política Educativa 3h 3c | Educación Matemática 3h 2c | | Tutoría Trabajo De Grado I 2h 2c | Práctica VIII 8h 6c | | 18 | 15 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|--|--|--|--|---------------------------------------|---------------------|--------------------------------|--|--|-------------------------|--|-----------|-----------|
| | IX | Seminario Complementario II Inglés 2h 2c | Seminario Complementario II Escenarios Educativos Alternativos 2h 2c | Seminario Complementario II Arte 2h 2c | Seminario Complementario II Nuevas Tecnologías 2h 2c | Expresión Plástica 3h 2c | Evaluación 3h 3c | Ciencias Naturales 3h 2c | | Tutoría Trabajo De Grado II 2h 2c | Práctica IX 8h 6c | | 18 | 15 |
| | X | | | | | Sujeto, Tiempo Y Espacio 3 H 2c | | Ciencias Sociales 3h 2c | | Tutoría Trabajo De Grado III 3h 3c | Práctica X 8h 6c | Electiva 2h 2c Electiva 2h 2c | 18 | 15 |

CRÉDITOS CICLO DE FUNDAMENTACIÓN 101 + CRÉDITOS CICLO DE PROFUNDIZACIÓN 59 = TOTAL CRÉDITOS 160. De los 160 créditos 8 corresponden a electivas.

Nota: Para la suma de los créditos y horas del ciclo de profundización es necesario tener en cuenta que el proyecto curricular tiene ejes optativos distribuidos así: Eje complementario con cuatro líneas de trabajo, las estudiantes optan por uno - Eje disciplinar y específico con dos líneas de profundización, los estudiantes optan por una.

Malla Curricular Vigente Licenciatura En Educación Con Énfasis En Educación Especial

PLAN DE ESTUDIOS RENOVADO - Acuerdo 035 de 2006

| Ciclo | Semestre | PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO | DISCIPLINAR | | INVESTIGATIVO | COMUNICACIÓN Y LENGUAJE | | ÉTICO Y VALORES | AMBIENTE CULTURAL | ELECTIVAS | Total Horas | Total Créditos |
|----------------|----------|--|--|---|---|--|---|-----------------|---|-----------|-------------|----------------|
| | | | | | | | | | | | | |
| FUNDAMENTACIÓN | I | Epistemología Y Pedagogía Cr3 H4 | Dimensión Biológica Y Neurobiológica Cr 3 H4 | Evolución Y Tendencias En Educación Especial Cr3 H4 | | Comprensión Y Producción De Textos I Cr2 H3 | Mediaciones Comunicativas I Cr2 H3 | | Educación Para El Movimiento Y Expresión Deportiva Cr3 H4 | | 22 | 16 |
| | II | Historia De La Educación Y La Pedagogía Cr3 H4 | Neurodesarrollo, Integración Y Alteraciones Sensorio Perceptuales Y Motoras Cr3 H4 | Evolución Y Tendencias En Educación Especial I Cr2 H2 | Epistemología De La Inv. Y Praxis I Cr 4 H4 | Idioma Extranjero I. Cr 2 H3 Comprensión Y Producción De Textos II Cr2 H3 | Mediaciones Comunicativas II Cr2 H3 | | | | 23 | 18 |
| | III | Corrientes Pedagógicas Cr3 H4 | Dimensión Cognitiva Y Educación Cr2 | | Fundamentos Y Métodos De La | Idioma Extranjero II | Lengua De Señas I Cr2 H2 | | Sensibilización Y Expresión Artística. | | 22 | 17 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|---|---|--|---|--|--|---|--------------------|--|----|----|
| | | Teorías Y Estilos De Los Aprendizajes. Cr2 H3 | H3 | | Investig. I Praxis II Cr 4 H5 | Cr 2 H3 | | | Cr2 H2 | | | |
| | IV | Perspectivas Curriculares Cr2 H2 | Dimensión Social Cr2 H2 | Tifloeduca- ción Cr2 H3 | Fundament os Y Métodos De La Investig.II, Praxis Iii Cr 3 H5 | Idioma Extranjero Iii Cr2 H3 | Lengua De Señas II Cr2 H2 | Derechos Fundamenta -Les Cr2 H3 | | Electiva Diversidad, Inclusión Y Currículo Cr2 H2 | 22 | 17 |
| | V | Valoración Y Evaluación Educativa Cr3 H3 | Eficiencia Visual Y Baja Visión Cr2 H3 | Demográfi a Y Poblacione s I, Praxis IV Cr4 H5 | Lenguaje Y Pensamien to Cr2 H2 | Lengua De Señas III Cr2 H2 | Expresión Cuerpo Y Movimiento Cr2 H3 | | | | | 21 |
| Fundamentos Y Didáctica De La Matemática. Cr2 H3 | | | | | | | | | | | | |
| Ciclo | Semestre | PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO | DISCIPLINAR | INVESTIGATIVO | COMUNICACIÓN Y LENGUAJE | ÉTICO Y VALORES | AMBIENTE CULTURAL | ELECTIVAS | Total Horas | Total Créditos | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|------------|---|--|---|---|---|----------------------------|--|--|--|-----------|-----------|
| P R O F U N D I Z A C I Ó N | VI | Fundamentos Y Didáctica Para La Enseñanza De La Lengua Propia. Cr2 H2 | Evaluación Y Procesos De Aprendizaje En Autismo Cr3 H3 | Diseño, Administración Y Evaluación Del Currículo En Educación Especial Cr2 H2 Comunicación Aumentativa Y Alternativa Cr2 H2 | Cultura, Política Y Demografía En Poblaciones II Praxis V. Cr4 H5 | | Optativos Cr2 H2 | | | ELECTIVA Lengua De Señas I Cr2 H2 | 18 | 17 |
| | VII | Fundamentos Y Didáctica De Las Ciencias Cr2 H 2 Pedagogía Y Sensopercepción Cr2 H2 | | | Seminarios Alternativos De Investigación Praxis VI Cr 4 H6 | Comunicación Lenguaje Y Excepcionalidad. Cr2 H2 | Optativos Cr2 H2 | | | ELECTIVA Introducción A Braille, Ábaco Y Movilidad Cr2 H2 | 18 | 16 |

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|--|----------------------------|---|---|--|-----------|-----------|
| | Corrientes Pedagógicas Y Desarrollo Didáctico Para Personas Con Capac.Dif. Cr2 H2 | | | | | | | | | | |
| VII I | Diseño De Ambientes De Aprendizaje Para Personas Con Capacidades Diferentes. Cr2 H3 | Procesos Cognitivos En Retardo Mental. Cr2 H3 | Desarrollo Del Pensamiento En Personas Con Talentos Excepcionales (PCTC) Cr2 H2 | TRABAJO DE GRADO Proyecto Pedagógico Investigativo I Cr4 H 6 | | Optativos Cr2 H2 | | | ELECTIVA AULA HUMEDAD Cr2 H2 | 18 | 14 |
| IX | | | | TRABAJO DE GRADO Proyecto Pedagógico Investigativo II Cr4 H 8 | Valoración Y Potenciación Educativa De La Cognición Y Del Lengua-Je Cr2 H2 | Optativos Cr2 H2 | Profesionalismo, Ética Y Convivencia Cr2 H2 Ética Civil Cr2 H2 | Lenguajes Artísticos Y Didácticas En Personas Con Capacidades Diferentes Cr2 H2 | | 18 | 14 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|--|--|---|---|--|----------------------------|-----------------------------|---|--|-----------|-----------|
| | X | | Procesos De Educación Y Orientación Vocacional En Personas Con Capacidades Diferentes I Cr2 H2 | Problemas De Aprendizaje Y De Comportamiento I Cr2 H2 | TRABAJO DE GRADO Proyecto Pedagógico Investigativo III Cr4 H8 | | Optativos Cr2 H2 | Bioética Cr 2 H 2 | Arte, Excepcionalidad Y Cultura Cr 2 H2 | | 18 | 14 |
|--|----------|--|--|---|---|--|----------------------------|-----------------------------|---|--|-----------|-----------|

| SEMINARIOS OPTATIVOS 2 Cr 2 H | | | | | | | |
|-------------------------------|---|--|---------------------------------------|--|---|---|---|
| PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICAS | | | | CONSTITUCIÓN DE SUJETO | POLÍTICA, GESTIÓN Y CIUDADANÍA | MEDIACIONES EDUCATIVAS | ARTES, y LENGUAJES |
| Familia, cultura y educación | Educación en rehabilitación basada en comunidad | Pensamiento Matemático en PLV Ábaco II | Teoría, didáctica y currículo en PCTE | Pensamiento creativo y resolución de problemas | Sociedad, cultura y discapacidad | Tecnología asistente en educación: diseño universal | Arte sociedad y transformación |
| Infancia y educación | Currículo e inclusión educativa | Braille Estenográfico II | Ambientes pedagógicos complejos | Sexualidad humana | Cultura. Política y ciudadanía | Ayudas técnicas y accesibilidad para PC y LF I | Arte, territorio y ruralidad |
| Calidad de vida y educación | Lengua de señas IV | Braille estenográfico III | Educación y ruralidad | Constitución de sujeto en PCT.E | Gestión, transdisciplinariedad y educación especial | Tiflotecnología | Interpretación y animación de textos artísticos |

| | | | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|---|--------------------------------------|
| Diversidad, multiculturalidad e inclusión social | Castellano como primera lengua (lectoescritura en sordos) | Desarrollo psicomotor, orientación y movilidad en LV | Diseño de ambientes y didácticas para autismo y ODC | Problemas de aprendizaje y de comportamiento II | Didácticas Ayudas técnicas y accesibilidad para PC y LF II | Ambientes de aprendizaje y mediaciones comunicativas en PRD | Recreación, juego y deporte adaptado |
| Procesos de educación y orientación vocacional II. | Vida independiente , recursos y redes para PRD | Aprendizaje y Comportamiento en autismo y ODC | Procesos de inclusión a la educación regular en PRD | sujeto y constitución de subjetividad | Género, Narrativas y diversidad | Técnicas de interpretación I | Cuerpo, y comunicación |
| Sordo ceguera y múltiple-impedimento | Ecopedagogía | Talentos en población diversa | Pedagogías críticas | Cerebro y aprendizaje | Consumo, sociedad y cultura | Técnicas de interpretación II | Sociedad, arte y discapacidad |
| condición de salud y educación | Pedagogía y didácticas en PC y OLF | Comportamiento espacial: movilidad para todos | | | | | |

Malla Curricular Vigente Licenciatura en Psicología y Pedagogía

| Procesos De Desarrollo De La Estructura Histórico – Epistemológica De La Pedagogía | Procesos De Desarrollo Humano | Comunicativa | Tecnológica | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|----|----|
| Educación Y Pedagogía Cr3 H4 | Desarrollo Biológico Y Neurobiológico Cr3 H4 | Comprensión Y Producción De Textos I Cr2 H3 | Mediaciones Comunicativas I Cr2 H3 | | Historia Y Fundamentación En PA Cr3 H4 | | 22 | 16 |
| | | | | | Historia Y Fundamentación En OE Cr3 H4 | | | |
| Historia De La Educación Y La Pedagogía Cr3 H4 | Desarrollo Socio – Afectivo Cr3 H3 | Comprensión Y Producción De Textos II Cr2 H3 | Mediaciones Comunicativas II Cr2 H3 | | Enfoques De Aprendizaje Cr2 H3 | | 22 | 16 |
| | | Idioma Extranjero I Cr2 H3 | Niños Con Excepcionalidades Cr2 H3 | | | | | |
| Corrientes Pedagógicas Cr3 H4 | Desarrollo Cognitivo, Lógico Y Común Cr3 H3 | Idioma Extranjero II Cr2 H3 | | | Aprendizaje Cooperativo Cr2 H3 | * | 19 | 14 |

| CICLO | SEMESTRE | FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA | | FORMACIÓN COMUNICATIVA | | FORMACIÓN INVESTIGATIVA | ÁREAS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA | Electivas | Total Horas | Total Créditos |
|----------|----------|--|--|--|---------------------------------------|-------------------------|--|-----------|-------------|----------------|
| | | Procesos De Desarrollo De La Estructura Histórico – Epistemológica De La Pedagogía | Procesos De Desarrollo Humano | Comunicativa | Tecnológica | | | | | |
| FUNDAMEN | I | Educación Y Pedagogía Cr3 H4 | Desarrollo Biológico Y Neurobiológico Cr3 H4 | Comprensión Y Producción De Textos I Cr2 H3 | Mediaciones Comunicativas I Cr2 H3 | | Historia Y Fundamentación En PA Cr3 H4 | | 22 | 16 |
| | | | | | | | Historia Y Fundamentación En OE Cr3 H4 | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|------------|---|---|---|--|--|--|---|-----------|-----------|
| T A C I Ó N | II | Historia De La Educación Y La Pedagogía Cr3 H4 | Desarrollo Socio – Afectivo Cr3 H3 | Comprensión Y Producción De Textos II Cr2 H3 | Mediaciones Comunicativas II Cr2 H3 | | Enfoques De Aprendizaje Cr2 H3 | | 22 | 16 |
| | | | | Idioma Extranjero I Cr2 H3 | | | Niños Con Excepcionalidades Cr2 H3 | | | |
| | III | Corrientes Pedagógicas Cr3 H4 | Desarrollo Cognitivo, Lógico Y Común Cr3 H3 | Idioma Extranjero II Cr2 H3 | | | Aprendizaje Cooperativo Cr2 H3 | * | 19 | 14 |
| | | | Aportes De La Psicología A La Educación Cr2 H3 | | | | Problemas Comportamiento. De Los Estudiantes Cr2 H3 | | | |
| | IV | Currículo Y Didáctica Cr3 H4 | Orientación Sexual Cr2 H3 | Idioma Extranjero III Cr2 H3 | | | Psicopatología Cr2 H3 | * | 19 | 15 |
| | | Políticas Educativas Cr3 H3 | | | | | Orientación Individual Cr3 H3 | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--------------|-----------------|---|---|---|------------------|--------------------------------------|--|------------------|--------------------|-----------------------|
| | V | Gestión De La Educación Cr3 H4 | Intervención Ped. En Farmacodependencia Cr2 H3 | | | Dis. De Inv. Y Estadística Cr4 H4 | Procesos De Lectura Y Escritura Cr 3 H4 | * | 18 | 15 |
| | | | | | | | Orientación Grupal Cr3 H3 | | | |
| | VI | | | Lenguaje, Pensamiento Y Cultura Cr3 H3 | | | Orientación Vocacional Y Profesional Cr3 H4 | | 18 | 15 |
| | | | | | | | Formulación De Proyectos En OE Y PA Cr3 H3 | | | |
| | | | | | | | Procesos Lógico Matemáticos Cr3 H4 | | | |
| | | | | | | | Estrategias Para La Construc. Del Conocimiento Cr3 H4 | | | |
| CICLO | SEMESTRE | FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA | FORMACIÓN VALORES | NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS | OPTATIVAS | | | Electivas | Total Horas | Total Créditos |

| | | Procesos De Desarrollo De La Estructura Histórico Epistemológica De La Pedagogía | Valores | | PROFUNDIZACIÓN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | INVESTIGATIVOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | PROFUNDIZACIÓN ORIENTACIÓN EDUCATIVA | INVESTIGATIVOS ORIENTACIÓN EDUCATIVA | | | |
|--|--------------|--|---------|-------------------------------------|--|--|--|--|---|-----------|-----------|
| P R O F U N D I Z A C I Ó N | VII | Evaluación Educativa Cr3 H4 | | Educación Comunitaria Cr2 H3 | Proyecto Inicial PA Cr4 H4 | Investigación Pedagógica I PA Cr5 H5 | Proyecto Inicial OE Cr4 H4 | Investigación Pedagógica I OE Cr5 H5 | * | 16 | 14 |
| | VII I | Pedagógica Y Conocimiento Cr3 H3 | | Educ. Poblac. Alto Riesgo Cr2 H3 | Proyecto PA II Cr4 H4 Anteproyecto Cr2 H2 | Investigación Pedagógica II PA Cr5 H6 | Proyecto OE II Cr4 H4 Anteproyecto Cr2 H2 | Investigación Pedagógica II OE Cr5 H6 | | 18 | 16 |

