

# MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

## La educación inclusiva una respuesta a la diversidad

Martha Lucía Garzón Osorio

*Énfasis "El presente documento se proporciona como herramienta de soporte al desarrollo del seminario de Investigación, Análisis e Interpretación de la Información en la Maestría en Educación, modalidad virtual, de la Universidad Tecnológica de Pereira, esta obra no podrá ser utilizada más que como medio de consulta y con fines únicamente educativos dentro de este programa de formación".*

### ADVERTENCIA

De conformidad con lo establecido en la Decisión 351 de la Comunidad Andina y la Ley 23 de 1982 (Artículos 31 y 32) las referencias bibliográficas y pasajes de obras literaria y artísticas utilizadas en el presente contenido educativo, se realizan a manera de cita; por otra parte, las obras literarias o artísticas o las partes de ellas utilizadas en el presente contenido educativo, se usan a título de ilustración o como herramienta de apoyo a los contenidos propios, con fines exclusivos de enseñanza y solo está permitido su uso personal y relativo de forma directa a los fines de enseñanza de este curso; está prohibida totalmente su reproducción con fines distintos de los mencionados y su comunicación o publicación, sea cual fuere su fin". Así las cosas, siempre que se cumplan con los criterios mencionados, es decir, que existan contenidos desarrollados por el docente y que las obras literarias que no son propias, sean contenidos de soporte o lecturas recomendadas por el docente y, por su puesto, que se incluya en los momentos ya indicados, el mensaje insertado anteriormente, se autoriza o avala el procedimiento de compilación de contenidos para seminarios de postgrado en modalidad virtual de la UTP (128-00)

**PABLO JULIO HERNÁNDEZ M.**  
Asesor propiedad Intelectual

**MARIA TERESA VELEZ**  
Jefe Oficina Jurídica

<b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD .....</b>	<b>1</b>
ADVERTENCIA.....	1
1. LAS BARRERAS ACTITUDINALES: PRIMER OBSTÁCULO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUYENTES .....	3
2. LA DIVERSIDAD ESCOLAR .....	23
2.1. Diversidad escolar por condiciones personales .....	24
2.2. Diversidad por contextos geográficos.....	35
2.3. Diversidad por condiciones culturales .....	37
2.4. Diversidad por condiciones sociales .....	39
3. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	43
3.1. Antecedentes de la educación inclusiva .....	43
3.2. La educación inclusiva: fundamentos y principios.....	52
3.2.1. Fundamentos Políticos y Legales de la educación inclusiva .....	55
3.2.2. Principios de la educación inclusiva .....	58
3.3. La escuela inclusiva .....	66
REFERENCIAS.....	75

## **1. LAS BARRERAS ACTITUDINALES: PRIMER OBSTÁCULO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUYENTES**

Tradicionalmente el sistema educativo ha perpetuado un enfoque homogeneizador basado en criterios selectivos que conllevan a la clasificación de los estudiantes en los procesos de enseñanza. Al respecto, Sacristán y Pérez (2002) y la OEA (2004) plantean que la institución escolar, por su estructura y funcionamiento, es más coherente con prácticas no diferenciadoras que estandarizan los procesos de atención que imparte y el estudiante que no se adapta al sistema queda postergado, se le excluye o se le deriva a especialistas y por esta vía condena al fracaso a quienes que no siguen sus parámetros culturales y de rendimiento. Dado este esquema de uniformidad la escuela ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas.

Con respecto a esta función reproductora de desigualdades de la escuela, Perrenoud (1998) afirma que el modo dominante de organización de la escolaridad apenas ha cambiado: se agrupa a los estudiantes en clases que se suponen lo suficientemente homogéneas como para que cada uno pueda asimilar el mismo programa durante todo el curso. La enseñanza frontal está lejos de haber desaparecido de las aulas pese a que, tal como lo plantea Bourdieu (1966) la

indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje y, más tarde, de éxito escolar.

Es por ello, que la escuela debe ofrecer una respuesta a la diversidad presente en la población escolar, con el propósito de asegurar la participación y el aprendizaje en ambientes acogedores que garanticen el derecho de todos a una educación de calidad, teniendo en cuenta que la atención a la diversidad escolar cobra sentido desde el convencimiento, en la teoría y en la práctica de que la diferencia es un valor que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales (Sánchez, A. y Carrión, J., 2001), sin embargo la aceptación y respeto por las condiciones y diferencias personales, formas de vida y contextos donde se desenvuelven los estudiantes, se ve permeados por las concepciones y actitudes que han construido los docentes en relación con la diversidad.

Las concepciones y actitudes han sido objeto de estudio de la psicología educativa y se relacionan con ciertas regularidades en los pensamientos y sentimientos del individuo para actuar en relación con algún aspecto del ambiente. Sobre estas Ortega y Gasset (1940, p. 29), en Pozo, et al. (2006), señalan que "toda

nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos” (p. 33).

Así, los individuos elaboran juicios sobre las personas y sus acciones individuales o colectivas, formándose impresiones que finalmente construyen una concepción que permite explicar la forma como se actúa frente a una realidad circundante. Al respecto, Moscovici (1986) manifiesta que “no se buscan tan sólo explicaciones en función de las personas, las entidades y las circunstancias, sino también, y quizá, sobre todo, en función de las categorías sociales a las que pertenecen dichas personas” (p. 438). Ahora bien, las categorías individuales, culturales y sociales que brindan identidad individual y colectiva están relacionadas con la diversidad.

Las concepciones que sobre diversidad circulan en el ámbito educativo encierran infinidad de miradas, bien sean positivas o negativas, construidas desde

la subjetividad e intersubjetividad que se dan en un contexto determinado, razón por la cual son influidas por aspectos personales, familiares, sociales, culturales, históricos y políticos. Sin embargo y pese a que se han obtenido logros en la adopción de una cultura donde se reconoce y respeta la diversidad presente en las aulas escolares, persisten concepciones que se pueden convertir en barreras actitudinales en la medida que se relacionan con las supuestas desventajas de un colectivo y su consiguiente consideración de personas menos válidas que el resto de población. Según Echeita, "Las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan 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" (2005, p.8).

Estas concepciones y actitudes provienen de considerar como parámetro válido el de las personas que conforman el prototipo de lo común, con la consiguiente discriminación de las que no alcanzan dicho prototipo, tal como lo exponen Frutos y Rodríguez (2005). En este sentido Blanco (2008) expone que la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas,

económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero lo peor de todo es que la educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad acentúa las situaciones de desventaja con las que numerosos estudiantes llegan a la escuela.

Respecto a lo anterior, los estudios realizados por de Herrera y Melo (2016) y Restrepo (2016) concluyen que las actitudes negativas que se gestan en la interacción dificultan en gran medida la relación maestro-alumno, limitando la participación y apropiación de saberes por parte de los estudiantes, toda vez que, aunque se evidencien acciones de apoyo y reconocimiento por el otro, estas no se hacen de forma reflexiva, consciente y con sentido incluyente y, aunque los maestros procuran propiciar espacios inclusivos desde la construcción del saber no se percibe el aula como un espacio diverso, debido a los aspectos actitudinales que se manifiestan en relación con la diversidad.

En el anterior contexto, en el aula escolar se considera que los estudiantes ideales son aquellos que se encuentran dentro de los “parámetros de la normalidad”, es decir los buenos estudiantes, los juiciosos, los ordenados, los que

prestan atención, los que cumplen con los dogmas sociales y culturales; aquellos que pueden “hacer matemáticas”, “hacer lectura”, “hacer escritura” “hacer la tarea” “hacer cosas normales”, poniéndose en evidencia la manera como la escuela autoritaria formatea el desarrollo el ser ligado a la productividad (el hacer) y consecuentemente quien se sale de la norma es víctima de numerosas barreras actitudinales. Algunas de estas barreras son:

**Discriminación.** Se remite a un comportamiento que va en contra de los miembros de un grupo que es objeto de una imagen negativa por sus condiciones y diferencias sociales y psicológicas (Prevert, Navarro y Bogalska, 2012). En tal sentido, la discriminación se ubica en el marco de las estructuras sociales fundadas en diferentes formas de desigualdad (poder, medios materiales y reconocimiento) que conllevan al rechazo o menosprecio de las capacidades y potencialidades que poseen todos los seres humanos.

**Exclusión y marginación.** Se relacionan con prácticas explícitas que conllevan a la separación efectiva de una persona, un sector poblacional o una comunidad en el funcionamiento social o institucional, impidiéndoles la oportunidad de acceder y



participar de los bienes y servicios sociales. Estas barreras pueden mostrar diferentes matices que se relacionan con el aislamiento, la indiferencia o invisibilización, la negación o la creación de grupos segregados.

**Temores.** En la cotidianidad de las relaciones con las personas que se alejan de parámetros establecidos biológica y socialmente se evidencian los temores, ¿Temor a qué?, ¿a lo diferente?, ¿a lo desconocido?, ¿a ser lastimado o lastimar a ese ser diferente?, ¿a no actuar de la manera que la persona, la familia y la sociedad espera? El desconocimiento genera desconfianza y miedos que llevan a resaltar las incapacidades, limitaciones y formas de actuación diferentes, y no las cualidades y capacidades de seres humanos que se alejan de lo común.

**Prejuicios.** De acuerdo con Pinillos (1982) se trata de una aproximación insuficiente, que conlleva a establecer y mantener conclusiones, comúnmente de signo desfavorable, antes de poseer un conocimiento fundado del asunto que se juzga y sin haber examinado objetivamente la evidencia en pro y en contra de la situación. Dicha sentencia o juicio previo se encuentra en las concepciones contruidos por quien juzga, a partir de los estereotipos que identifican a ciertos

colectivos. Cuando Albert Einstein expresaba “Es más fácil destruir un átomo que un prejuicio” tenía razón, los prejuicios se transforman, pero no se destruyen, es más, “aunque la sociedad actual se jacta de estar libre de prejuicios religiosos, raciales, sexuales, políticos y sociales, no es seguro que el nivel de opiniones recalcitrantes que se manejan sea menor o más inocuo que el de otras épocas” (Pinillos; 1982, p.2).

**Lástima y relaciones de poder.** Es común manifestar actitudes y expresiones de tono compasivo o con cierto matiz de caridad y lástima ante ciertas personas, ya que por sus diferencias se perciben como seres incapaces de llevar una vida autónoma por considerarlas desdichadas, desagradables, limitadas o poco productivas, a lo que se le suma que quien siente lástima cree ser superior al que la insta, lo que impide construir relaciones de igualdad.

**Sobreprotección y sobrevaloración.** Cuando se trata de poblaciones vulnerables, la tendencia generalizada no es apoyar sino sobreproteger, esta actitud no sólo invade a la persona, sino que hace disminuir sus capacidades y por ende su desarrollo autónomo. Así mismo, existe el riesgo de caer en el otro

extremo, es decir, sobrevalorar a dichos individuos quienes pasan a ser considerados como héroes y heroínas de la sociedad, dicha exaltación también responde a que se consideran inferiores y los actos que para un grupo serían cotidianos, para la población en condición de vulnerabilidad, se convierten en actos inusuales y falsamente heroicos.

**Lenguaje discriminatorio.** El lenguaje es un instrumento de mediación para la construcción de la cultura y del pensamiento, por ello refleja los valores y formas de percibir el mundo, razón por la cual el lenguaje clasifica, etiqueta, nombra, interpreta y construye la realidad. Las expresiones peyorativas que se utilizan para referirse a ciertos grupos denotan que, en las concepciones de los sujetos, se perciben a estos en un plano inferior, aunque es de aclarar que la discriminación no está en el lenguaje, sino en la mente de las personas. Al respecto Arnaiz (1999) plantea que se debe acabar con cualquier tipo de expresiones malsonantes, y que no basta con que solo se gesten transformaciones en el vocabulario, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes que se traduzcan en prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la diversidad estudiantil.

**Maltrato.** Se entiende por maltrato toda forma de perjuicio, castigo, humillación, abuso físico o psicológico, descuido, negligencia, malos tratos, actos sexuales abusivos y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente (Ley 1098, 2006). Otra forma común de maltrato son las burlas y aunque la mayoría de los estudiantes en algún momento resultan ser objeto de ellas, son particularmente vulnerables los escolares con discapacidad, pertenecientes a grupos étnicos, con identidad de género diferente y de estratos socioeconómicos bajos, entre otros, quienes además tienen mayores posibilidades de ser víctimas de acoso escolar.

Pese a la persistencia de barreras actitudinales, actualmente se está produciendo un cambio para conseguir un trato digno, respetuoso y de reconocimiento de las diferencias de los estudiantes pertenecientes a los colectivos que tradicionalmente se han discriminado. Esta evolución del pensamiento individual y colectivo no puede ser ajena a los docentes, pues su misión va mucho más allá del desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que en el quehacer pedagógico existen también implicaciones afectivas, emocionales y relacionales, manifiestas en actitudes positivas hacia las condiciones y posibilidades de toda la

población estudiantil, razón por la cual las diferencias inherentes a los seres humanos, no se pueden convertir en una excusa y mucho menos una justificación para limitar la participación en las actividades que son comunes para todos los escolares.

Esto no significa reclamar la uniformidad para todos los alumnos sino por el contrario, supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada estudiante (OEA, 2004), lo que obliga a la escuela a abandonar el sueño de que todos son iguales y a hacer una reflexión ética importante con respecto a los valores en que debe fundamentar su proceso educativo para formar hombres y mujeres pensantes, sensibles y respetuosos de la diversidad. Es por ello por lo que los docentes deben realizar una seria reflexión sobre sus propias concepciones y sobre las actitudes que están promoviendo en sus educandos para la construcción de una cultura escolar incluyente.

Para la construcción de una cultura incluyente, no es suficiente poner de manifiesto algunas actitudes de aceptación, sino que es necesario que el maestro establezca actuaciones y relaciones conscientes desde el reconocimiento y

visibilización del estudiante como ser individual y sujeto protagónico (Herrera y Melo, 2016), para lo cual es necesario transformar la mirada que algunos docentes tienen en cuanto a las poblaciones diversas y su atención educativa. Al respecto Pozo y Rodrigo (2001), en Pozo, et al. (2006) advierten que para superar algunas representaciones no basta con proporcionar nuevos enfoques o modelos teóricos, se requiere no solo de un cambio cultural, sino también de un cambio conceptual de esas teorías implícitas o intuitivas, lo que requiere de algún modo reconstruir o redescubrir las prácticas educativas.

Ahora bien, no es una tarea fácil transformar las concepciones en cuanto al reconocimiento y respeto de las individualidades de los estudiantes, para que estas trasciendan a una práctica pedagógica incluyente, permeada por valores y nuevas formas de relación, razón por la cual a continuación se plantean algunas ideas que podrían servir de base para la reflexión.

**Reconocer las concepciones que se tienen en torno a la diversidad.** Es necesario que el docente se cuestione sobre los pensamientos, creencias, sentimientos y actuaciones hacia ciertos grupos poblacionales, esto debido a que

las concepciones se constituyen en herencias culturales perdurables en el tiempo y si no se reflexionan, el maestro podría reproducir los modelos relacionales y de enseñanza a los que estuvo expuesto, máxime si se tiene en cuenta que dichos constructos solo son modificables en el nivel de la consciencia, dado que se adquieren de forma implícita, no consciente, intuitiva gracias a las experiencias construidas en la interacción.

En relación con lo anterior, Nussbaum (2006) propone que es necesario desarrollar la capacidad de hacer un examen crítico de sí mismo y de las propias tradiciones, es decir, cuestionar toda forma de dogmatismo e imposición de las creencias y los conocimientos. De esta manera, si se reconocen las concepciones implícitas sobre la diversidad, los docentes “podrán recrear sus acciones a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, sus interlocutores y sus contextos, revalorando identidades y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer la realidad” (López y Basto; 2010. p. 280), así el docente estará dando un primer paso para reflexionar su propia práctica pedagógica.

**Negarse a aparentar.** Dentro de la reflexión realizada por el docente es necesario no aparentar que se conocen y aceptan las diferencias de los estudiantes ("yo los acepto, pero...", "yo no tengo problema con... siempre y cuando...", "Yo los respeto mientras..."), hay que negarse a aparentar que no se siente temor ante la posibilidad de hacer parte del proceso educativo de ciertas poblaciones, negarse a simular que se sabe sobre la forma de abordar pedagógicamente la situación. Para ello es necesario aumentar la capacidad frente a la incertidumbre, asombrarse con el otro, dejarse emocionar y ver lo magnifico que es.

**Estudiar, comprender y explicar.** Para abordar la práctica pedagógica desde el respeto a la diferencia, no es suficiente llevar al campo de la conciencia aquellos temores y barreras actitudinales que impiden el reconocimiento de la diversidad, además es necesario que el docente transforme las teorías implícitas que posee, en teorías racionales que partan del saber construido teórica y socialmente. Para ello es fundamental estudiar, investigar, comprender y discutir con otros sobre la realidad que circunda a ciertos colectivos. A criterio de Latorre (2003) "el profesorado comienza a definir por sí mismo un lenguaje, una metodología y una información más pertinente a su realidad, a través de los cuales puede tener acceso



a debates más complejos, lo que da paso a la configuración gradual de un profesorado crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar sus propias prácticas” (p. 19) es decir a lo que Perrenoud (1998) denomina la reflexión en y sobre la acción.

**Enfrentar de manera repetida la situación.** Como se ha explicitado a lo largo del documento, las concepciones se producen en la interacción y experiencia vivida, así, una vez se han reconocido las concepciones implícitas y se han fundamentado y explicado teóricamente, es necesario exponerse e interactuar de manera recurrente con la situación que genera barreras, esto podrá contribuir no solo a cambios en el pensamiento y creencias, sino a transformaciones en la conducta, pues difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen (Blanco, 2006)

**Evitar la segregación.** Se debe hacer consciencia de que no existen grupos separados de población, existen seres humanos que tienen derecho a vivir, trabajar, estudiar juntos, accediendo a los mismos lugares, ámbitos y servicios sociales y

culturales (educación, empleo, deporte, cultura, recreación, entre otros). Para ello, tal como la plantea Nussbaum (2005) es preciso que quienes orientan la faena educativa se sientan miembros pertenecientes –ciudadanos- de una gran comunidad que abarca a todos los seres humanos, más allá de sus propias identificaciones regionales, étnicas, religiosas o de cualquier otro tipo. Esto se relaciona con considerar “que las personas son diferentes y que en consecuencia la escuela debe ayudar a cada uno a desarrollar sus aptitudes en un contexto lejos de la selección y la consiguiente clasificación de alumnos en diferentes tipos de centros preestablecidos” (Álvarez y Soler, 1998; citado por la OEA, 2004, p.38).

**No caer en la obsesión de cambiar la manera de ser de los estudiantes.** Es común intentar cambiar las condiciones particulares de los estudiantes de tal forma que respondan a las expectativas del docente (el estudiante ideal), sin embargo, tal como lo expresa Maturana (2002) “la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto. y dejar al otro ser, partiendo de sus conductas humanas particulares.

Así, lograr el respeto en otredad permite comprender las emociones, sentimientos, y aspiraciones del otro, además de aceptar y potenciar las capacidades y trabajar al máximo los puntos débiles y necesidades, sin que esto suponga una ruptura en la relación establecida. Al respecto Barra Ruatta (s.f.) plantea que al dejar de lado los reduccionistas mecanismos de identificación individual y social hasta ahora vigentes, la humanidad se abrirá amorosamente al otro diferente, al otro que expresa su subjetividad a través de un ethos absolutamente diferente al mío, aunque absolutamente valioso como el mío.

**De la anormalidad hacia la diferencia.** Es importante que los docentes interioricen que la mirada de la normalidad y anormalidad contribuye a generar mayores brechas entre la singularidad de los seres humanos y la estandarización de patrones socioculturales, y que estos términos se relacionan necesariamente con la diferencia. Lo que realmente se perciben son las diferencias existentes entre todas las personas, seres humanos que antes de ser catalogados o etiquetados en una categoría social poseen los mismos sentimientos, deseos, aspiraciones, problemas y capacidades para llevar una vida tan autónoma como sea posible.

**De la competitividad al trabajo cooperativo y solidario.** Promover la competitividad entre los estudiantes es uno de los principales factores de discriminación, ya que frente a una tarea deben mostrar ante los demás su valía y capacidad para sentirse acogidos y estimados, en una infructuosa lucha por comparar el propio rendimiento respecto al de los demás. Así, se listan capacidades (el primero..., el último..., el mejor..., etc.) en una carrera en la que solo algunos podrán llegar victoriosos al final, ya que donde hay ganadores, siempre habrá perdedores.

Según López Melero (2016) en el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela y donde el profesorado se entrelaza con los alumnos en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Esto solo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias, puntos de vista y actividades sociales y académicas de manera cooperativa, solidaria y democrática y en un ambiente que dista de la individualidad y la competitividad.

**De la estandarización a la personalización.** Reconocer las diferencias individuales, sociales y culturales de los alumnos a partir de las cuales se orienta la acción educativa es un requisito indispensable para evitar la estandarización frente a un alumno tipo o “promedio” que en la realidad no existe. Esto significa que el docente debe brindar una respuesta diversificada frente a respuesta uniforme, lo que permite adecuar a las diferentes situaciones de partida los procesos de enseñanza y aprendizaje (OEA, 2004, p.38)

**Hacer de la atención a la diversidad una verdadera experiencia autotélica.**

Cuando la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en su presente, en lugar de estar cautiva de un hipotético beneficio futuro (Csikszent, 1998). Esta máxima, se convierte en una excelente reflexión sobre cómo en la práctica pedagógica difieren entre sí aquellas acciones realizadas por obligación de las que se efectúan porque es gratificante realizarlas. El placer y pasión que se generan de la actividad que se realiza por gusto están permeadas por el entusiasmo y la alegría que no despiertan otras experiencias, lo que catapulta a la persona hacia el interés, el descubrimiento y la creatividad.

Al respecto Castro Castro (2013) expone que el educador cuya tarea nace de una convicción intrínseca, además de extrínseca, consolidada cada día más una experiencia auto-formativa de reflexión y producción que le permite no solo superar las limitaciones preestablecidas por la estructura, sino emprender el camino hacia la superación de intereses egoístas y hacia la construcción de una institución educativa justa, incluyente y de calidad para todos. En este sentido, solo si el docente adopta un conjunto de actitudes para tomarse a sí mismo como el medio principal de realización de sus propias metas, podrá buscar y desarrollar nuevas habilidades y destrezas personales mientras moviliza sus mejores recursos, en lugar de perderse al servicio de unas metas extrínsecas.

Así, el reto que la educación afronta se relaciona con romper los estereotipos y prejuicios derivados de ellos y demostrar que es posible transformar las concepciones y derribar las barreras actitudinales para construir una cultura escolar incluyente, toda vez que el problema no está en la diversidad en sí misma, sino en la valoración desigual que se hace de esta. Una educación en y para el respeto a la diversidad que permita vencer las injusticias perpetuadas en el tiempo y que

admita a todos los individuos para que gocen del derecho de acceder, participar y aprender en un ambiente de sana convivencia, permeado por la ética y la felicidad.

## **2. LA DIVERSIDAD ESCOLAR**

La diversidad escolar es inherente a los seres que convergen en el aula, y aunque existen múltiples clasificaciones en relación con las poblaciones diversas, autores como Arnaiz (2005), Meléndez (2004), Soto Builes (2005), Echeita, Simón y Sandoval (2016), entre otros, coinciden en que es innegable que entre los estudiantes existen diferencias por sus condiciones personales (ideas, estilos y ritmos de aprendizaje, edad, género, condición de salud, capacidades o discapacidades), por sus contextos geográficos (zonas rurales y de frontera); por su cultura (pertenencia a grupos étnicos, rasgos identitarios, lengua, religión); por condiciones asociadas a contextos sociales específicos (conflicto armado, bajo nivel de ingresos, riesgo social). Estos rasgos se relacionan con unas características particulares de colectivos proclives a la marginación o discriminación en el sistema educativo y por lo tanto necesitan de una visión que recupere el valor de educar en un aula diversa. A continuación se exponen algunas de las diversidades presentes en el aula escolar.

### 2.1. Diversidad escolar por condiciones personales

Atañe a las diferencias generales que presentan los estudiantes por sus características individuales, en relación con el desarrollo biológico, psicosocial, afectivo, cognitivo, intereses, motivaciones, entre otros, algunas de estas pueden ser:

- **Estilos cognitivos:** Hacen referencia a la peculiar manera que cada persona tiene para percibir y procesar la información, De la Torre (2006) define estilo cognitivo como estrategias generales, al abordar tareas en las que están implícitas operaciones fundamentales como percibir, memorizar, pensar, aprender y actuar. De manera general estos estilos cognitivos se caracterizan a criterio de Witkin y Goodenough (1981), citados por Hederich, C. y Camargo (2000), como:
  - *Dependiente de campo:* las personas con este estilo poseen más sensibilidad por claves externas, preferencia por aprender en grupos y por la interacción frecuente con otros compañeros y con el profesor. Siguen las pautas dadas, requieren metas definidas e instrucciones externas, poseen habilidades sociales, aprenden mejor cuando el material está estructurado y organizado y cuando reciben instrucciones



explícitas sobre qué estrategias utilizar en la resolución de problemas y el tipo de resultados que se espera. Aprenden mejor con motivación extrínseca.

- *Independiente de campo:* las personas con este estilo poseen gran capacidad estructurada y de organización de la información. Son capaces de proponer una organización diferente a la sugerida, siguen más los referentes internos, aprenden más fácil cuando al contenido les falta estructura y organización. Prefieren desarrollar sus propias estrategias de solución y responden mejor a motivaciones intrínsecas.
- **Estilos de aprendizaje:** Alonso, Gallego y Honey (1999) consideran cuatro estilos de aprendizaje:
  - *Activos:* Gustan de nuevas experiencias, son de mente abierta, no escépticos y les agrada emprender nuevas tareas. Son personas que viven en el aquí y el ahora.
  - *Reflexivos:* Gustan observar las experiencias desde diferentes perspectivas. Reúnen datos para analizarlos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Prefieren ser prudentes y mirar bien antes de actuar.

- *Teóricos:* Suelen ser perfeccionistas. Por lo general, buscan integrar los hechos en teorías coherentes. Gustan de analizar y sintetizar. Para ellos, la racionalidad y la objetividad son aspectos prioritarios.
- *Pragmáticos:* Su principal característica se relaciona con la aplicación práctica de las ideas. Son realistas cuando se trata de tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es: si funciona, es bueno.

Además de los anteriores, para Bandler y Grinder (2002) los estilos de aprendizaje dependen también del canal sensorial más habilitado para la asimilación de la información que llega del medio: **Visual**, predomina la memoria visual y el pensamiento espacial, procesan mejor la información que es percibida por los ojos; **auditivo**, procesan con mayor efectividad la información captada por la audición, predomina la memoria auditiva, favorece el lenguaje; **cinético**, propio del pensamiento motor, algunas personas se comunican mejor con sus cuerpos; **táctil**, obtienen información por medio de la piel.

- **Ritmos de aprendizaje:** Hace referencia al tiempo que necesita utilizar cada persona para obtener el aprendizaje, así un individuo puede aprender de

forma rápida o lenta un contenido. Estos dependen de factores relacionados con la edad, nutrición, madurez psicológica, condición neurológica, motivación, preparación previa, dominio cognitivo de estrategias, entre otras. El ritmo de aprendizaje lento se relaciona con un mayor tiempo en el procesamiento de la información, con relación al grupo estándar, pueden presentar problemas de memoria, baja capacidad de atención a estímulos verbales, además de dificultades para evocar y recuperar la información aprendida.

- **Enfermedad sistémica.** Se refiere a los estudiantes que padecen delicadas condiciones de salud por enfermedades que afectan a uno o más órganos de un sistema corporal, enfermedades degenerativas, lesiones traumáticas o quemaduras y que se ven obligados a períodos de hospitalización o de permanencia y convalecencia en sus domicilios. Estos estudiantes se encuentran en situación de desventaja respecto a su permanencia en el sistema educativo, ya que se les dificulta seguir el ritmo normal de la escolarización y suelen acumular retrasos escolares que sólo pueden ser atenuados con la adopción de medidas de apoyo que conlleven a la

compensación del desfase escolar que se produce y a la superación de la situación emocional que la propia enfermedad provoca en ellos.

Así, la respuesta educativa, según Riquelme (2006) y Urmeneta (2010), se debe traducir en un conjunto de acciones que conducen a atender las necesidades que enfrenta el estudiante, respetando primordialmente los tratamientos médicos, para luego cumplir con los objetivos orientados en los aspectos humanos, sociales, psicológicos y pedagógicos, tales como conseguir que el estudiante mantenga una actitud receptiva y de motivación hacia la vida, el aprendizaje y las relaciones con los miembros de la escuela, la familia y sus amigos.

En el anterior contexto, la pedagogía hospitalaria representa un espacio significativo para el desarrollo integral del estudiante convaleciente, sin embargo, por su escaso desarrollo, el docente debe implementar estrategias pedagógicas que promuevan la permanencia educativa. Para ello, se debe plantear un proyecto con la participación de la familia y personal de salud, que contemple un acompañamiento activo durante los periodos de ausentismo escolar; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el

desarrollo de las áreas curriculares y la comunicación; la elaboración y asignación de talleres con logros mínimos en torno al proceso de aprendizaje, ajustándose a las características especiales y condición de salud del estudiante; además del trabajo colaborativo y la tutoría entre iguales, mediante visitas que no solo apoyen los procesos educativos, sino que permitan limitar el desarraigo escolar que la enfermedad pueda originar en el alumno (Garzón, 2011).

- **Condición de discapacidad.** El estudiante con discapacidad, antes denominado con Necesidades Educativas Especiales, es considerado por el MEN (2017) como una persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, institucionales, de infraestructura, didácticas, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones. Esta población puede requerir, a lo largo de su escolaridad, de medios de acceso al currículo basados en la flexibilidad curricular, la organización del aula, ayudas personales o materiales para acceder a los contenidos ofrecidos por la institución educativa (Correa, 2005).

- **Capacidades excepcionales globales y talentos excepcionales**

**específicos:** Según Nussbaum (2012) todos los seres humanos poseen unas capacidades internas y básicas que consisten en el potencial de los individuos que les permiten su crecimiento y formación, y para su desarrollo se requiere de un conjunto de oportunidades que les permitan capitalizarlas, máxime si estas son superiores a las de sus pares etarios. En este sentido De Zubiría (2001) plantea que las capacidades se debilitan si no reciben la atención necesaria desde la primera infancia, lo que genera en los estudiantes altos grados de aburrimiento y desmotivación frente al aprendizaje, así como comportamientos disruptivos en el ambiente escolar (MEN, 2015), de ahí que los escolares que presenta un nivel de desempeño superior, se vuelven una población vulnerable porque no encuentran desafíos en el entorno educativo, por lo que rinden muy por debajo de su capacidad (Reis, 2008).

Un estudiante con *capacidades excepcionales globales* es aquel que presenta un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo. Se caracterizan por poseer un nivel intelectual muy superior (CI superior

a 130), creatividad por encima de la media, altos niveles de interés y motivación por el conocimiento, así como autonomía o independencia en edades tempranas, suelen tener ancestros muy inteligentes y frustrarse fácilmente.

Un estudiante con *talentos excepcionales específicos* se caracteriza por presentar un potencial o desempeño sobresaliente o superior al de sus pares en un campo disciplinar, artístico o social específico, área que ama, comprende y sirve para expresar fácilmente sus creaciones. El MEN los relacionan con talento en actividad física, ejercicio y deporte; liderazgo social y emprendimiento; ciencias sociales o ciencias humanas; artes y letras y talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología.

- **Diversidad sexual y de género:** La diversidad de género y la orientación sexual es un factor de discriminación y exclusión y se ha convertido en un elemento diferenciador en los espacios familiares, escolares y sociales, ya que persisten prácticas de estereotipos vinculados a los roles de lo femenino y masculino, que condicionan los valores y derechos que rigen la vida escolar (OEA, 2004). Para abordar la diversidad sexual y de género, Cano (2011) propone que es importante reconocer que es un concepto que

aborda a su vez tres categorías que, si bien se parecen, y en ocasiones se tienden a confundir, no son lo mismo: el sexo, el género y la orientación sexual.

**Sexo:** Corresponde al proceso de diferenciación cromosómica/genética, hormonal y anatómica entre machos y hembras. Desde esta perspectiva, el sexo corresponde a la diferenciación biológica entre los sujetos, no obstante, en ocasiones hay individuos cuya biología, externa o interna, no permite diferenciar claramente si son machos o hembras: los intersexuales o hermafroditas.

**Género:** “Construcción cultural de la diferencia sexual, en alusión al hecho de que, sobre la base de la distinción sexual, las sociedades humanas montan una gran cantidad de expectativas de comportamiento y oportunidades de actuación diferenciales entre hombres y mujeres” (García, 2007, p. 18; citado por Cano, 2011). Así las cosas, nacemos machos o hembras, pero nos hacemos hombres y mujeres en el contexto de los roles impuestos por la cultura.



En ocasiones, los individuos transgreden el modelo normativo y asumen, en ciertas situaciones o permanentemente, los atributos o roles esperados para sexo contrario. A este grupo de individuos se les conoce como transgénero, cuyos distintos tipos son: 1) Transformista: Expresión artística donde una persona asume para un espectáculo un rol o identidad de género distinto al que le corresponde (comediantes, animadores, actores). 2) Travesti: Uso de vestimentas distintas a las del sexo con que se identifican las personas y es considerado una especie de fetichismo. Es decir, se usan vestimentas solo por placer y no por sentir que se nació en el cuerpo equivocado. 3) Transexual: identifica a quienes naciendo con un físico y/o genitales de un sexo, desde la niñez sienten que su sexo es el contrario. Para este grupo se requiere un proceso de transición médica, psicológica y social para que el sexo biológico corresponda al sexo que se siente. Es común suponer que una persona transgénero es lo mismo que una persona homosexual, pero esto no es cierto. De hecho, una persona heterosexual puede ser o no transgénero.

**Orientación sexual:** Se define la orientación sexual como el deseo afectivo y erótico de una persona hacia individuos de su propio sexo (homosexual),

ambos sexos (bisexual) o del sexo contrario (heterosexual). Si bien la orientación heterosexual es la más común, la homosexualidad y la bisexualidad son igualmente válidas, de hecho, en la década de los 70 dejaron de ser consideradas como enfermedades por las Asociaciones de Psiquiatría y Psicología, y en 1992, la Organización Mundial de la Salud estableció que la homosexualidad era una variante más de la sexualidad humana.

El grupo constituido por lesbianas, gay, transexuales, bisexuales e intersexuales (LGBTI) todavía es víctima de violencia, discriminación y burla debido a su orientación sexual. Esta población requiere una respuesta educativa teniendo en cuenta que la discriminación es producto de estereotipos y prejuicios, por ello es necesario promover la valoración de la diversidad y generar espacios de reflexión con miras a superar aquellas actitudes que atentan contra el ejercicio pleno de la ciudadanía y la construcción de un tejido social plural e incluyente.

- **Los jóvenes y adultos no alfabetizados.** De acuerdo con el MEN (2005), se consideran sujetos de atención educativa las personas adultas o jóvenes mayores de 13 años, que no accedieron al servicio público

educativo formal o desertaron del mismo, no logrando culminar al menos el 2º o 3er grado de básica primaria. En el primer caso, las personas no tienen ningún conocimiento ni dominio sobre los procesos de lectura y escritura, ni sobre las nociones básicas del cálculo matemático. En el segundo caso, es quien habiendo recibido las primeras nociones o cursado algunos meses, incluso dos o más años de educación primaria, presenta serias deficiencias para comprender y aplicar lo aprendido, por no tener las oportunidades suficientes de practicar la lectura o la escritura, o las operaciones matemáticas en su vida cotidiana.

## **2.2. Diversidad por contextos geográficos**

De acuerdo con lo expuesto por el MEN (2005) se relaciona con el acceso a los servicios educativos y la movilización de los estudiantes en zonas rurales y de frontera

- **Población rural dispersa.** Se estima que el 30% del total de la población en edad escolar colombiana son niños, niñas y jóvenes que habitan las zonas rurales y de difícil acceso. Las cifras que sustentan el estado actual de la educación rural del país destacan las altas tasas de analfabetismo, bajos

niveles de escolaridad, grandes índices de deserción, ingreso tardío a la escuela y vinculación temprana con el mercado laboral. La población rural requiere de alternativas educativas que tengan en cuenta características geográficas, sociales y culturales, con el fin de acercar la escuela a las comunidades y disminuir la brecha existente entre el campo y la ciudad, también se deben ofrecer programas que garanticen contenidos curriculares, materiales educativos y formación docente acordes con las particularidades de la zona.

- **Pertenencia a zonas de frontera.** Quienes habitan las zonas de frontera se enfrentan a la constante movilidad fronteriza con el país vecino, a una fluida relación económica, social y cultural con los países limítrofes que les otorga un sentido de identidad regional independiente de la línea divisoria entre países, a brotes de xenofobia y estereotipos negativos, a la convergencia de recursos naturales explotables, a la agudización de la violencia armada y la proliferación de cultivos ilícitos con los consecuentes resultados negativos para las comunidades que allí habitan. En este diverso y complejo escenario económico, social y cultural el sector educativo debe responder con

pertinencia y calidad a las características de la población fronteriza y a las nociones de identidad de sus habitantes.

### 2.3. Diversidad por condiciones culturales

Hace referencia a las diferencias culturales que dan identidad a ciertos colectivos sociales, tales como rasgos identitarios (culturas urbanas), lengua, religión y pertenencia a grupos étnicos.

En Relación con las pertenencia a ***grupos étnicos y culturales***, la Constitución Política reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país que se expresa en la existencia de más de 83 pueblos indígenas y 11 pueblos más auto-reconocidos, hablantes de aproximadamente 68 lenguas y 292 dialectos; de la presencia de comunidades afrocolombianas en todo el territorio nacional, de raizales en San Andrés, Providencia y Santa Catalina, palenqueros en San Basilio del Palenque, así como de representantes del Pueblo ROM (gitanos de Colombia) concentrados fundamentalmente en Bogotá, Girón y Cúcuta (MEN, 2005).

Esta diferencia que coexiste dentro de los diferentes espacios geográficos es concebida por la UNESCO (2002), como una manifestación cultural que adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. “Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad” (p.4).

La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y exige al sistema el reconocimiento de la condición de pluralidad de la sociedad en su conjunto, con propuestas pedagógicas que permitan cada vez más, dar respuestas incluyentes a las múltiples expresiones de la diversidad con la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas. Para las comunidades étnicas organizadas, la educación se constituye en uno de los pilares fundamentales para la pervivencia cultural, situación a la que ha respondido el sistema educativo colombiano con la oferta de la etnoeducación (MEN, 2005).

De otra parte, en relación con ***el desconocimiento de la lengua mayoritaria***, solo hasta la década de los ochenta, los programas y proyectos de educación bilingüe adquirieron un carácter significativo. Sin embargo, una de las críticas más

frecuentes a los programas de educación bilingüe ha sido precisamente su carácter de instrumento para aprender la lengua oficial y para mejorar el rendimiento escolar, aunque ello supusiera la subordinación de la población indígena, los usuarios de la lengua de señas o los inmigrantes a la lengua dominante. La educación bilingüe intercultural representa la respuesta, tratando de conseguir que los niños y niñas se eduquen a través de su propia lengua -al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, accediendo de ese modo tanto al mundo de su cultura propia como al de la cultura formalmente establecida.

#### **2.4. Diversidad por condiciones sociales**

En este grupo se ubican aquellos escolares que se encuentran en una situación de vulnerabilidad producto de la desigualdad por factores económicos, sociales o políticos, limitando sus posibilidades de acceder al servicio educativo.

- **Población víctima de la violencia y el conflicto interno armado:** La atención educativa tiene como objetivo asegurar el servicio educativo oportuno, pertinente y de calidad a poblaciones afectadas por la violencia, identificada por el MEN (2005) como:

- *Población en situación de desplazamiento:* De acuerdo con la Ley 387 de 1997 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 situaciones como: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario, u otras circunstancias que puedan alterar drásticamente el orden público.
- *Desvinculados del conflicto armado:* aquellas personas menores de dieciocho años de edad, que han dejado de participar por diferentes modalidades (rendición, captura, entrega voluntaria y bajo el marco de las negociaciones de paz) en las acciones de violencia orientadas por un grupo armado al margen de la ley.
- *Hijos de adultos desmovilizados de grupos armados al margen de la ley:* Este grupo poblacional se ha asumido como afectado por la violencia debido a que la situación de los padres conlleva a estos niños y jóvenes a



desplazarse de sus sitios de origen, enfrentándose a las dificultades que esta situación produce.

- *Víctimas de artefactos explosivos y municiones sin explotar y otras víctimas reconocidas en la Ley 1448 de 2011.*
- *Víctimas de bandas criminales (Bacrim), fronteras invisibles o pandillas*

A criterio de Cardona (2011), las acciones que se desarrollen con la población deben estar orientadas a facilitar el acceso en condiciones especiales a los beneficios y servicios que presta el Estado generando condiciones educativas para desarrollar proyectos de vida, basados en la reconstrucción del arraigo, el ejercicio de derechos y la recuperación como ciudadanos. La incorporación de estas poblaciones a la cotidianidad escolar tiene como propósito fundamental fortalecer su identidad a través del desarrollo de competencias personales, sociales y ciudadanas que les permitan defender y ejercer sus derechos vulnerados.

- **Alto riesgo social:** Se han identificado como niños, niñas y adolescentes en riesgo social las niñas y niños trabajadores, los adolescentes en conflicto con

la ley penal y los niños y niñas que requieren especiales medidas de protección (2005).

- *Niños, niñas y jóvenes trabajadores:* Son los niños, niñas y jóvenes que realicen actividades físicas o mentales, remuneradas o no, dedicadas a la producción, comercialización o transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona.
- *Adolescentes en conflicto con la ley penal:* adolescentes de ambos sexos mayores de 12 años y menores de 18 que han sido autores o partícipes de una infracción a la ley penal y puestos a disposición de la autoridad competente (juez de menores o promiscuo de familia). El Código de la Infancia y Adolescencia (Ley 1098), así como los servicios prestados por el ICBF, tienen la finalidad de proteger, reeducar y brindar atención integral a aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley, de tal manera que se restituya y garantice el pleno ejercicio de sus derechos.

- *Niños, niñas y adolescentes que requieren protección:* se refiere a aquellos que se encuentran en condición de vulneración de derechos por situación de abandono o amenaza grave contra su vida y su integridad y que requieren el cuidado y la protección necesarios que garantice el ejercicio de sus derechos. Algunos de ellos reciben los servicios de protección prestados por el ICBF.

### **3. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

#### **3.1. Antecedentes de la educación inclusiva**

El concepto de diversidad se ha transformado a lo largo de la historia y esta evolución se ha enmarcado en diferentes paradigmas que se sitúan en disímiles corrientes económicas, políticas y sociales, que han sido determinantes en lo que respecta a la concepción y formas de atención a las diferencias de los colectivos escolares. Este proceso de transformación, va desde el exterminio, el rechazo, la marginación, la protección, el reconocimiento e integración a ambientes normalizados, hasta llegar finalmente a la inclusión.

En este orden de ideas, desde la negación y el rechazo se marginó de la formación a personas que se encontraban en desventaja social por sus condiciones físicas, mentales o culturales. Luego, desde el reconocimiento del otro como diferente, se intentó llevar a la escuela las personas a través de la integración, con ayudas clínicas y terapéuticas en el caso de las personas con discapacidad, y a los demás, como en la diversidad étnica y lingüística, como participantes de espacios ya contruidos y acabados, que no reconocían sus necesidades individuales, sino que eran ellos los que debían adaptarse como minorías a las mayorías. En la actualidad, desde la perspectiva de inclusión, se intenta además del reconocimiento de las diferencias individuales, construir espacios respetuosos y sistemas que aprovechen la diversidad en beneficio de todo (Bejarano y González, 2013).

Es así como la educación inclusiva ha sido entendida desde diferentes concepciones, las que, Ainscow, Booth y Dyson (2006) recogen desde 6 enfoques diferentes, a saber:

- **Desde las Necesidades Educativas Especiales (NEE):** Parte de un modelo médico y del enfoque de integración educativa, en donde las dificultades se expresan en términos de **déficit** y se asume que el problema está dentro del

estudiante, ignorando su entorno. Este enfoque en su momento respondió al hecho de facilitar la transición de los alumnos con discapacidad desde la educación especial a la escuela común, mediante la defensa de la escolarización conjunta de alumnos con y sin discapacidad. El término NEE fue acuñado en el Reino Unido en 1978 (Informe Warnock) y ha sido extendido en la sociedad como consecuencia de las políticas de integración llevadas a cabo en los años 80, este concepto ha sido cuestionado, ya que el énfasis está en el sujeto y no en la participación de todo el alumnado, llegando a ignorar la influencia del entorno en el aprendizaje. En este contexto aparecen las aulas especiales y remediales que necesitaban mayores recursos y mayor personal, sin dar como resultado cambios significativos ni en la organización, ni el currículo, ni en las estrategias de aprendizaje.

- **La inclusión como respuestas de conducta:** Acoger en las aulas a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, es una de las problemáticas que más preocupa a la comunidad educativa, ya que se constituye en uno de los factores que amenaza la convivencia educativa y la

salud emocional del profesorado. En efecto la respuesta de los centros educativos frente a la problemática se ve limitada a las medidas disciplinarias previstas en la normativa, olvidando por completo que los problemas de conducta forman parte del conjunto de situaciones educativas los cuales debe enfrentar una escuela inclusiva desde una visión global, tanto del centro como del contexto.

- **La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de**

**exclusión:** este enfoque plantea que la escuela inclusiva debe atender a los estudiantes más vulnerables (pobreza, inmigración, desarraigo social) ya que la escuela debe cumplir su función social y socializadora, propendiendo por potenciar el desarrollo y reducir la marginación. Esto significa que a pesar de la inclusión es un buen punto de partida no puede ser un argumento para que los centros se conviertan en colectivos de familias desfavorecidas.

- **La inclusión como una promoción de una escuela para todos.** La

“comprensividad”, defiende la oferta educativa común, en donde la escuela inclusiva comparte valores y estrategias en favor del estudiante, promoviendo una escuela común, no selectiva. La escuela comprensiva se

estableció como reacción a la separación temprana del alumnado en programas de enseñanza diferentes, basándose en resultados con tendencia a continuar con las desigualdades sociales.

- **La inclusión como “Educación para todos”.** Surge a partir de 1990, con base a las políticas educativas a nivel internacional, coordinadas por la Unesco, que fueron explicitadas en la conferencia de Jomtiem, y que constituyen una oportunidad para repensar la función de la educación, sin exclusiones, y que responda a todos los alumnos, sin importar las características, o el género, etnia, religión o capacidad, y de esta manera a nivel internacional, se da respuesta a la visión amplia que se tiene sobre inclusión.
- **La inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.** La inclusión tiene que ver con todos los niños y jóvenes, se centra en la presencia, la participación que incluye también al profesorado y a los padres y el éxito en términos de resultados valorados. Implica combatir cualquier forma de exclusión y se considera un proceso que nunca se da por acabado, al respecto Giné (2013) expone que una escuela inclusiva es

aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta. Desde este enfoque, Blanco (2006), plantea que la educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria, toda vez que la importancia de la educación radica en que abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía.

### **De la integración a la inclusión**

El enfoque de educación inclusiva es un paso adelante respecto del planteamiento de la integración educativa (Enfoque de NEE, 1960-1980), convirtiéndose en un importante y decisivo paso para la valoración positiva de las diferencias humanas, toda vez que es a partir de dicho enfoque que se empiezan a promulgar políticas y leyes que permiten organizar los servicios para que las estructuras educativas y sociales sean accesibles a todas las personas. Pese a ello, desde una mirada educacional, se evidencia que sigue siendo un modelo cuyo accionar se enfoca en la presencia de los estudiantes (especialmente con discapacidad) en el sistema educativo formal, pero no en su participación y que, a pesar de los avances, la integración no ha conseguido transformar significativamente la cultura y las



prácticas escolares para que respondan a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado.

En este sentido, Skrit referenciado por Arnaiz (2003) expone 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, planteamiento que ha reforzado la “patologización” de las diferencias humanas. Al respecto Aguilar (2004) analiza los servicios y recursos instalados a partir de la integración educativa, y plantea que es posible constatar una serie de situaciones que caracterizan las prácticas integradoras, poniendo en tela de duda su accionar: como el “sacar” estudiantes de sus clases regulares para ser atendidos individualmente por el “docente especialista integrador”, o bien el crear nuevas categorías o etiquetas como “alumno integrado” o “alumno con NEE” para referirse a los estudiantes que han pasado de un servicio de educación especial a un aula regular.

La integración y la inclusión surgen de la intención de que todos los estudiantes sean parte de las aulas de educación formal, sin embargo, no tienen la misma manera de abordar la atención en el aula. El concepto de inclusión es más amplio

que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación general para todos (Blanco, 2003), mientras que la integración pone énfasis en la atención de las NEE producto de su condición de discapacidad. Al respecto, el MEN (2007), expone que al “etiquetar” a un estudiante con NEE se generan expectativas más bajas, además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los estudiantes puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros estudiantes.

Algunas de las principales diferencias que se evidencian desde el paradigma de la integración y la inclusión se resumen en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1. Diferencias entre la integración-inclusión**

CRITERIO	INTEGRACIÓN	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Modelo	Médico	Biopsicosocial
Marco de referencia	Normalización	Derechos humanos
Principios	Igualdad Competición Individualidad	Equidad Cooperación/solidaridad Valorar la diferencia
Garantía del derecho	Se garantiza el acceso a la educación	Se garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje a una educación con calidad

Participación docente	Proyecto individual de algunos docentes	Proyecto de escuela y de colaboración docente y no de profesores aislados.
Responsabilidad	Responsabilidad de los docentes de apoyo y especialistas	Responsabilidad y relación de colaboración de todos los actores de la comunidad educativa.
Necesidades	Parte de la necesidad educativa especial del individuo	Parte de las barreras para la el aprendizaje y la participación del individuo y del entorno
Recursos y apoyos	Centra sus procesos, recursos materiales en alumnos con NEE derivados de su discapacidad	Centra sus procesos y recursos materiales para aumentar la capacidad del centro en responder a la diversidad de todos y todas
Medidas	Adaptaciones curriculares y actividades individuales o paralelas para estudiantes con discapacidad.	Flexibilidad curricular, currículo común para todos con contenidos para la inclusión social, enfoques metodológicos diversificados. Diseño universal de aprendizaje, Plan individual de ajuste razonable.
Procesos	Procesos centrados en la atención individualizada de los alumnos integrados que en transformación de los procesos educativos.	Procesos centrados en la transformación de las políticas, prácticas y cultura para la inclusión de todos los estudiantes
Proyecto educativo institucional (PEI)	PEI que contemplan la atención a población con NEE	PEI incluyentes que contemplan la diversidad

### 3.2. La educación inclusiva: fundamentos y principios

La educación inclusiva parte del movimiento fundamentado en el principio de Educación para Todos planteado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (1990), que reconoce la educación como un derecho inalienable de todos los seres humanos, razón por la cual se opone a cualquier forma de discriminación o segregación. El concepto, de acuerdo con lo planteado por la Organización de Estados Americanos (OEA, 2004) hace énfasis en la escuela común y en su tarea de dar respuesta a todos los estudiantes y por tanto, constituye un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, centrando su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos y alumnas participen y se beneficien de una educación de calidad.

El enfoque de educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales, de género, entre otras, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales

(OEA, 2010). Es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales, culturales o sociales. En este sentido, Tony Booth y Mel Ainscow (2004) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas, implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

Para la UNESCO (2005), La educación inclusiva es 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. 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 educarlos. Así, más que un tema 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,

pues busca 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.

Al respecto el MEN (2007), parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden crecer y aprender juntos, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. La educación inclusiva toma en cuenta el hecho de que cada estudiante tiene unas necesidades y unas capacidades particulares que de una u otra forma lo hacen ser único. En este sentido Cedeño (2005) expone que la educación inclusiva no pretende que los estudiantes estén solamente inmersos en un espacio, sino que, además, compartan responsabilidades y tareas conjuntas con otros compañeros, formando así parte de un todo; donde se mira a cada uno en pro de las capacidades y fortalezas que lo hacen necesario, valioso, importante e imprescindible para el grupo (el todo) y no de las debilidades y obstáculos que lo alejan del mismo.

### 3.2.1. Fundamentos Políticos y Legales de la educación inclusiva

La existencia de grupos en condición de vulnerabilidad plantea nuevas demandas educativas, lo que ha llevado a los organismos internacionales y nacionales a establecer directrices, políticas y normativas que garanticen una educación inclusiva con calidad y equidad, en las que se tienen en cuenta los principios éticos y lineamientos que promueven una educación para todos, cuya síntesis se presenta a continuación:

- **Declaración Universal de Derechos Humanos** (ONU, 1948) Toda persona tiene derecho a la educación, cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.
- **Conferencia Mundial de Derechos Humanos** (Viena, 1993) Se establece que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son universales. Todas las personas nacen iguales y tienen el mismo derecho a la educación y a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad.
- **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos** (Jomtien, 1990) Hace referencia a que de todos los hombres y mujeres, de todas las edades y en

el mundo entero tienen el derecho a ser educados con calidad y con integrabilidad social, prestando especial atención a sus necesidades de aprendizaje y a la toma de medidas para garantizar su acceso a la educación.

- **La declaración de Managua** (Nicaragua, 1993) Para asegurar el bienestar social de todas las personas, las sociedades se tienen que basar en la justicia, igualdad, equidad, integración, interdependencia, y el reconocimiento de la diversidad; asegurándoles su dignidad, derechos, autodeterminación, acceso a los recursos sociales y la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria.
- **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:** (Salamanca, 1994) Las escuelas deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones personales. Para ello deben combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos.

Plantea la inclusión con base en la cultura y la comunidad involucrando modificaciones de contenidos y la participación de la diversidad.



- **Marco de Acción de Dakar Educación para Todos:** (UNESCO, 2000) La inclusión de los niños con necesidades especiales, pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes y remotas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación por razones lingüísticas, culturales y de género deberá ser parte de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015. Se resalta la forma de garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica, reduciendo sustantivamente la repetición, la deserción escolar y la extra-edad, dando un lugar prioritario a los currículos diversificados para asegurar que las escuelas favorezcan la vida saludable, el ejercicio de la ciudadanía y los aprendizajes básicos para la vida.
- **Metas Educativas para América Latina 2021** (Argentina 2010) Para garantizar el acceso y lograr la igualdad en la educación, proponen conseguir escuelas inclusivas en las que convivan y aprendan alumnos con diferentes condiciones sociales, culturales y capacidades e intereses; prestando apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias, al alumnado que vive en zonas urbanas marginales o rurales, jóvenes y adultos ya estudiantes con NEE.

En este contexto y teniendo en cuenta que la educación debe alcanzar sus reflexiones, generar garantías y accesos para poblaciones con diversidad y vulnerabilidad, a nivel nacional y es amparada por el artículo 13 de la Constitución Política (1991), según el cual “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades, oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados”. Para ello se promulga un amplio marco normativo y legal que ratifica y define obligaciones específicas para la atención, protección y emparejamiento de oportunidades en el marco de los derechos humanos (MEN, 2017).

### **3.2.2. Principios de la educación inclusiva**

De acuerdo con lo expuesto por Blanco (2006), la educación es un bien común que surge de la necesidad de desarrollarse como ser humano, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho ella. Sin embargo, el derecho a la educación va mucho más allá de acceso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que

todas las personas, independientemente de sus diferencias, participen de manera activa y desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades. Desde esta perspectiva la escuela inclusiva se fundamenta en los siguientes principios:

- **Enfoque de Derechos:** La Declaración Universal de los Derechos Humanos sostiene como premisa fundante que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, lo que conlleva a rechazar y erradicar todo tipo de discriminación. Esta acción abre espacios institucionales que permiten a los habitantes de un país constituirse en sujetos de derecho y, por consiguiente, ha dado instrumentos para su exigibilidad y su consecuente vigencia social. Blanco (2006) expone que la enorme importancia de la educación radica en que abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía. La educación permite educar en y para los derechos humanos, promoviendo en el estudiantado la oportunidad no sólo de conocerlos, sino de vivenciarlos y exigirlos. Un aspecto clave de la inclusión social pasa necesariamente, aunque no únicamente, por asegurar la plena participación en la educación sin ningún tipo de discriminación.

- **Reconocimiento de la diversidad humana:** El reconocimiento a la diversidad propicia la aceptación, el respeto y la valoración de las diferencias, considerándolas como oportunidades de aprendizaje. Esto implica un nuevo paradigma, el de la cultura de la diversidad, y exige para la escuela una nueva forma de pensar, de hacer, de organizarse, de relacionarse. Una escuela que forme mujeres y hombres pensantes y sensibles a la diversidad, demócratas y libres, una escuela para todos y para todas. Este principio obliga a la institución educativa a abandonar el sueño de que todos son iguales y a hacer una reflexión ética importante con respecto a los valores que deben fundamentar su proceso educativo.
- **La equidad:** La equidad debe definirse como “dar a cada quien según su necesidad y pedir de cada cual según su capacidad” y no como erróneamente se plantea de “Dar a todos por igual” (MEN; 2009, p.20). Garantizar la equidad significa reconocer que los seres humanos tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos. En esta definición se reconoce “que todos tenemos condiciones personales y culturales diferentes y la educación

nos debe garantizar el derecho a la participación social eliminando las barreras externas que obstaculizan nuestro desarrollo y por ende nuestra participación” (MEN; 2009, p.23). Así, equidad es sinónimo de oportunidades para el desarrollo, y este desarrollo es directamente proporcional a tener alternativas de educación pertinente y significativa que cubran a todos los niños y niñas (Meléndez, 2007).

- **Participación:** La participación, alude a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas. Desde el punto de vista de la participación, la escolarización en escuelas o grupos especiales, con carácter permanente, debería ser una excepción, y habría que asegurar que el currículo y la enseñanza que se ofrezca equivalga lo más posible a los que se imparten en las escuelas para todos (Blanco, 2006). Para Ainscow (2004), está relacionada con “experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común” (p.6) y también se relaciona con el derecho a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus

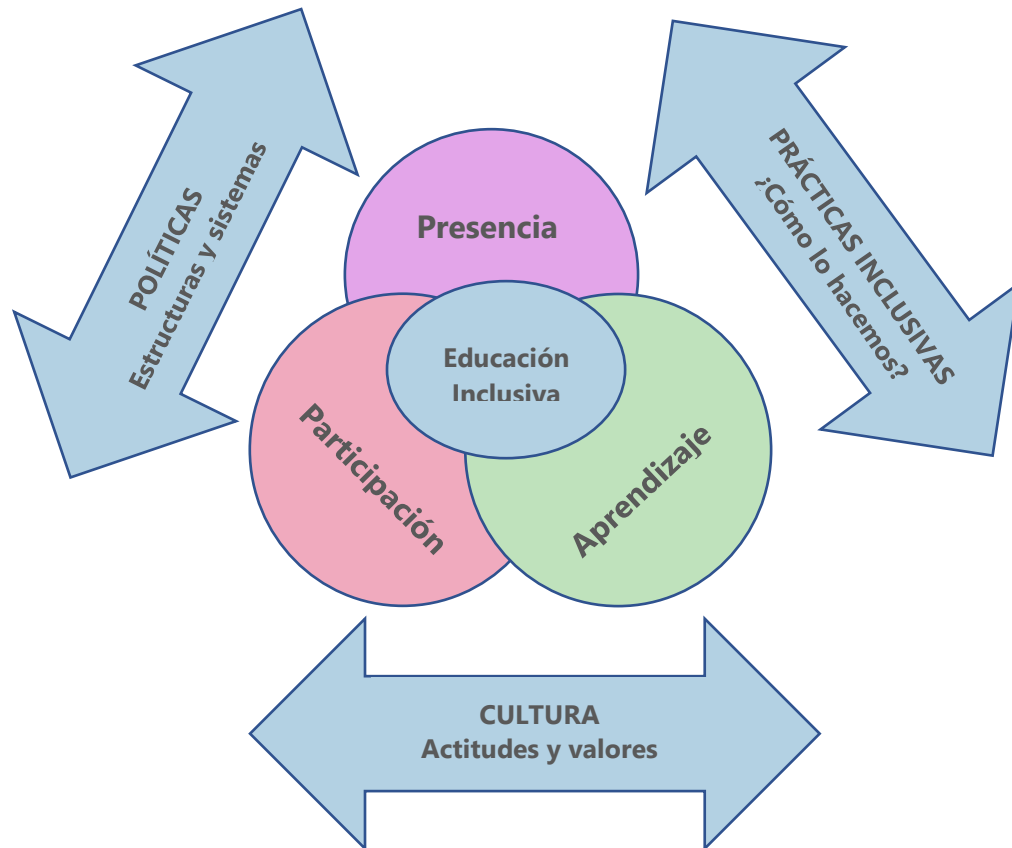
vidas, a la importancia de tener voz y ser aceptado por lo que cada quien es  
(Calvo; 2009, p.41)

- **Interculturalidad:** Conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto. A diferencia de la multiculturalidad, donde simplemente coexisten varias culturas, la interculturalidad promueve un diálogo “abierto, recíproco, crítico y auto-crítico” entre culturas, y de manera más específica entre las personas pertenecientes a esas culturas. Se trata de generar nuevas y creativas visiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de enmarcar estos cambios en el desarrollo integral del sujeto de tal manera que exista un reconocimiento efectivo de su diversidad (MEN, 2017).
- **Pertinencia y calidad:** En el marco de la educación inclusiva, la pertinencia es un concepto que pone de manifiesto la manera como el sistema educativo y sus instituciones inciden en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad, mediante una oferta que favorezca los

intereses, características y potencialidades de los seres humanos que la conforman.

La calidad se refiere a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de los procesos y prácticas de los docentes, directivos docentes, instituciones educativas, programas y planes de estudio, todos enfocados a garantizar más y mejores aprendizajes en los estudiantes. (MEN, 2017)

Los principios de la educación inclusiva se sustentan en lo que Booth y Ainscow (2004) relacionan con la cultura incluyente, la cual se convierte en la base para reestructurar las políticas y las prácticas en las escuelas, de tal forma que se agencien las condiciones para responder a la diversidad de su entorno, tal como se presenta en la siguiente figura:



Para los autores una cultura inclusiva invita a:

- Asumir concepciones éticas que consideren la inclusión como un asunto de derechos.
- Construir una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos son valorados.
- Desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los actores educativos
- Establecer relaciones de apoyo mutuo entre todos
- Generar un buen clima afectivo



- Valorar por igual a todos los niños, jóvenes, padres y profesionales

Una política inclusiva invita a:

- Promover estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad.
- Aumentar la capacidad del centro para mejorar el juego, el aprendizaje y la participación.
- Promover la mejora institucional para el personal de atención y para los niños y niñas.
- Establecer relaciones de colaboración y apoyo entre los centros y su entorno
- Gestionar y utilizar recursos disponibles

Una práctica inclusiva invita a:

- Implementar Estrategias de enseñanza innovadoras, basadas en modelos pedagógicos flexibles.
- Evaluar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Promover la equidad y participación para garantizar el éxito en el aprendizaje

- Aprender de los intentos de superar las barreras, para que dichos cambios beneficien a todos
- Trabajar en el aula contenidos para la inclusión social
- Co-construir aprendizajes significativos
- Movilizar recursos al interior y exterior de la institución educativa

### 3.3. La escuela inclusiva

De acuerdo con lo planteado por la OEA (2004), uno de los mayores desafíos que enfrenta el sistema educativo, es avanzar hacia una escuela más inclusiva que dé cabida a todos los niños y al mismo tiempo reconozca las diferencias individuales como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje; una escuela que debe adaptarse a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus alumnos para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, de forma que todos progresen en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

La escuela inclusiva, es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los niños, niñas y

jóvenes son importantes incluyendo aquellos que presentan vulnerabilidad a la exclusión. Implica transformaciones en los sistemas y políticas educativas, en la organización y funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone toda una cultura educativa diferente. En definitiva, como lo expresa la UNICEF (2009, p.9) se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, que promueve el respeto a ser diferente y facilite la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural, tal como lo expone el MEN (2012).

Partiendo de la perspectiva planteada hasta el momento, Stainback y Stainback, referenciados por el MEN (2005) proponen que la escuela inclusiva es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito; un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar, esto es trascender de

una institución basada en la competencia e individualidad a una institución basada en valores de cooperación.

Al respecto, la OEI (2014) en las Metas Educativas para América Latina 2021, expone que los aspectos relacionados con la diversidad del alumnado es fundamental para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación relacionados con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar y/o personal; propone que para garantizar el acceso y lograr la igualdad en la educación, es necesario conseguir escuelas inclusivas en las que convivan y aprendan alumnos con diferentes condiciones sociales, culturales y capacidades e intereses; prestando apoyo especial a las minorías étnicas, al alumnado que vive en zonas marginales o rurales y a estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otros.

De acuerdo con lo planteado por Blanco (2006), una escuela inclusiva debe considerar, además de otros, los siguientes aspectos:

- **Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.** Propiciar la aceptación, el respeto y la valoración de las diferencias, considerándolas como oportunidades de aprendizaje. Es necesario realizar procesos de sensibilización y capacitación permanentes y mantener diálogos constantes que permitan llegar acuerdos frente al manejo de los retos y conflictos que surjan a partir de esta práctica.
- **Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión** en todas las etapas educativas. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema. Debe existir una apuesta política clara y marcos legales que establezcan derechos, responsabilidades y provisión de recursos necesarios.
- **Evaluación de las barreras de la participación.** Es preciso analizar si ciertos aspectos de las prácticas educativas pueden, en sí mismo, representar barreras para el acceso, la promoción y el éxito educativo en el sistema. Implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos.
- **Currículo amplio y flexible** que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales.

- **Contenidos para la inclusión social:** A diferencia de los currículos tradicionales centrados en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y contenidos de tipo conceptual, en las escuelas inclusivas deben incluirse además contenidos esenciales para el desarrollo integral y la inserción social de los estudiantes.
- **Aprendizajes significativos:** Puede optarse por establecer aprendizajes mínimos que aseguren la igualdad de oportunidades a todos los niños, promoverse los aprendizajes significativos y comprensivos y la participación activa y protagónica.
- **Enfoques metodológicos que faciliten la diversificación:** Adaptarse a las necesidades, conocimientos, intereses y experiencias previas de los estudiantes.
- **Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción:** utilizar una variedad de procedimientos de evaluación que se adapten a los diferentes estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los estudiantes.
- **Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad** y el compromiso con el cambio.

- **Proyecto de escuela y no de profesores aislados.** Toda la comunidad educativa debe asumirla, esto supone la reflexión y planificación conjunta sobre las acciones de gestión administrativa académica y comunitaria, para dar respuesta a la diversidad.
- **Relación de colaboración entre todos los actores del proceso educativo.** Es fundamental el trabajo colaborativo entre los profesores, directivos, especialistas, padres y el mismo alumno, en la construcción de propuestas y búsqueda de soluciones.
- **Buen clima afectivo y emocional de la escuela y el aula**
- **Uso de recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.** Los profesores necesitan apoyos para afrontar los procesos de inclusión, por lo cual deben apoyarse en los recursos de su comunidad, practicantes de carreras, voluntarios y redes de apoyo.
- **Desarrollo profesional** Procesos de formación que faciliten cambios en la práctica educativa.

En el anterior contexto y específicamente para la atención de los estudiantes con discapacidad, el MEN (2017) propone la implementación de los Planes individuales

de ajuste razonables, los cuales de acuerdo con lo expuesto en el Decreto 1421 de 2017 son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad para que puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización depende de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impidan un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión”.

En consonancia con lo expuesto, el MEN (2017) propone que la caracterización e intervención educativa del estudiante con discapacidad debe realizarse en distintas dimensiones y aspectos de la vida; en ningún caso es un ejercicio diagnóstico, pues esto le compete al sector salud. Constituye una mirada integral al estudiante que permite conocer quién es, cómo aprende, qué se le facilita o hace muy bien y en dónde se hallan sus principales dificultades; sin olvidar que toda limitación también



supone la existencia de capacidades y destrezas. Por tanto, el objetivo de la caracterización es acotar muy bien las fortalezas y las dificultades del estudiante, para saber cómo apoyarlo y qué recursos (intelectuales, sociales o afectivos) posee para potenciarlo desde allí. Retomando los modelos multifactoriales de funcionamiento humano (AAIDD, 2011) y calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002, 2012; Verdugo y cols., 2009, 2013), la entidad propone que la caracterización educativa se realice atendiendo las siguientes dimensiones: 1) Contexto y vida familiar, 2) Habilidades intelectuales, 3) Bienestar emocional, 4) Conducta adaptativa y desarrollo personal, 5) Salud y bienestar físico, 6) Participación e inclusión social, y 7) Metas de aprendizaje.

A partir de la caracterización por dimensiones propuesta, pueden seleccionarse las estrategias de abordaje pedagógico que se seguirán para cada estudiante con discapacidad. Dichas estrategias permiten retomar las adaptaciones a las metas de aprendizaje y a partir de ellas, generar los apoyos que se considere pertinente diseñar e implementar, a través del PIAR<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Revisar las Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. (MEN, 2017)

Finalmente, como se ha planteado a lo largo del documento, 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 del ser humano. El modelo pedagógico que la institución educativa adopte para atender al reto de la diversidad, debe considerar al estudiante como protagonista y participe del acto educativo, así como reconocer las influencias familiares, escolares y sociales que intervienen en su proceso de formación, para garantizar una atención educativa contextualizada y coherente con las características personales y sociales.

Es así como, la institución debe orientar el proceso educativo mediante modelos, enfoques y estrategias pedagógicas flexibles, dirigidas a un aprendizaje que permitan a los estudiantes aprender a pensar por sí mismos, promoviendo una educación reflexiva, enmarcada en el respeto y atención de las diferencias individuales del educando, sus posibilidades, la valoración de sus logros y el alcance de unas metas realistas.

## REFERENCIAS

Aguilar Montoya, G. (2004) Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. En V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. España: Ministerio de Educación Pública. Universidad Interamericana.

Ainscow M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*, p. 6. [Consultado el 07/06/2016] Disponible desde:  
[http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_articulos/investigador/articles94457\\_recurso\\_1.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles94457_recurso_1.pdf).

Alonso, C.; Gallego, D y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Ediciones mensajero (4ª Edición). Bilbao: España.. 1999, p 44 y 45

Arnaiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe.

Arnaiz, P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). Los desafíos de la Educación Especial en el

umbral de siglo XXI. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 61-90.

1999

Arnaiz Sánchez, P. (2000) Curriculum y Atención a la Diversidad. Universidad de Murcia.

Arroyave, D.I. (s.f) Atención a la diversidad educativa: hacía la re-creación de la cultura de la inclusión. pg. 90.

Bandler, R. y Grinder J. (2002). La estructura de la Magia. Traducción de Elena Olivos Ataliva Amengual y Francisco Huneus. Cuatro Vientos, 12 ed 2002

Barra Ruatta, A (s.f.) Filosofía de la Otredad: Educar para la diferencia. En: La enseñanza de los derechos humanos en la universidad. Río Cuarto (Argentina). Universidad Nacional de Río Cuarto.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. En: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, v.4 n.3. 2006 [recuperado el 10-05-2019] desde:

[http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_hm.htm)

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra. UNESCO

Blanco, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. En: Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, n° 48, p 55-72. Santiago (Chile): UNESCO.

Blanco, R. (2000). La educación inclusiva en América Latina. En: Ponencia presentada en el foro mundial de Educación para Todos. Dakar (Senegal)

Blanco, R. (2003) Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En: Serie de debates: Desafíos de la Política Educacional. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay; UNESCO-UNICEF. p 40

Bejarano, B. y González M.Y. (2013). Prácticas educativas incluyentes. Proyecto de Grado Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.

Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. 2004

Bourdieu, P. (1966) L'intégralité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347

Castro Castro, E.E. (2013) Perspectiva pedagógica socio-crítica, otra forma de comprender la escuela en Colombiana. En Revista Quaestiones Disputatae – Temas en debate – No 12, 2013

Cano, G. Diversidad por identidad sexual. En: Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP – Gobernación de Risaralda. 2011, p. 28-31

Calvo, M.I. Participación de la comunidad. En Sarto, M.P & Venegas, M.E. (2009), *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca, p. 41-58. [Citado el 14/05/2018] Disponible

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf).

Cardona González, S.M. (2011). Diversidad por afectación por violencia. En: Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP – Gobernación de Risaralda.

Cedeño Ángel, F. (2005). Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad. Bogotá D. C. (Colombia): MEN. [citado el 22 de Marzo de 2017]. Disponible desde:

[http://www.neurociencias.org.co/downloads/%20educacion hacia la inclusion con calidad.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/%20educacion%20hacia%20la%20inclusion%20con%20calidad.pdf)

Correa, Jorge Iván. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Bogotá: MEN, 2005. p.31

Csíkszent, M. El amor autotélico (s.f). Disponible desde:

<http://www.flickr.com/photos/alele/4021932805/>

De La Torre, S. (2006). Comprender y evaluar la creatividad. Málaga: Aljibe, 2 vols.

2006

DISCAPNET. Forma y fondo. (2012). Disponible:

<http://www.discapnet.es/Accesibilidad/accesibilidadcomunicacion/Usonodiscriminatoriodellenguaje/>

Duk, C. (2002) El enfoque de educación inclusiva. Argentina: Fundación Hineni.

[citado el 17-04-2018]. Disponible desde:

[www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/.../el\\_enfoque\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/.../el_enfoque_de_la_educacion.pdf)

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid:

Narcea Ediciones (Vol. 102)

Frutos, I. y Rodríguez, P. (2005). Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje.

Provincia de Ávila (España): FUNDABEM.

Furey et al. (1994). Citado por VERDUGO, Miguel Ángel. Maltrato y violencia de

género en personas con discapacidad intelectual: Estrategias de prevención. En:

Memorias Seminario "Violencia de género y discapacidades". Palacio de Congresos

Europa. Vitoria-Gasteiz: Mayo de 2004. Disponible desde:

<http://www.eraberri.org/archivos/Ponencias-MAVerdugo.pdf>

Garzón O, M.L. Diversidad por otras condiciones de vulnerabilidad. En: Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP – Gobernación de Risaralda. 2011, p.39

Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A.I. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Décima Edición Ediciones Morata, S.L.

Herrera, M. y Melo, D. (2016). Características de las prácticas educativas que aportan a la educación inclusiva en el grupo 6°B de una institución educativa de Calarcá (Quindío). Proyecto de grado Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.

López Melero, M. (2016). Educación inclusiva, escuelas democráticas. En: Voces de la Inclusión. Interpelaciones críticas a la idea de inclusión escolar. Buenos Aires, Editorial Praxis.

López Vargas, I. y Basto Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. En: Revista Educ.Educ. Vol. 13, No. 2 | Mayo-agosto de 2010 | pp. 275-291. Universidad de la sabana.



Maturana, H. (2002) Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones

Meléndez R. Lady. Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de América Latina. México: Ministerio de Educación Pública- Departamento de Educación Especial. Universidad de Costa Rica-IIP.

Meléndez R. Diversidad y equidad: Paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo. En: Revista Parlamentaria, Vol 12, N2 Agosto, 2004, p. 3

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá: MEN. 2005.

Ministerio de Educación Nacional. Educación inclusiva con calidad: módulo nº 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad. Colombia, 2007. P. 13-15.

Ministerio de Educación Nacional. Educación de Calidad el camino para la prosperidad: Educación Superior Inclusiva. (Diapositivas). Bogotá: MEN, Subdirección de Apoyo a la Gestión de las IES. 2012. 25 diapositivas, color, PDF.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de Política de educación Superior Inclusiva. Bogotá: MEN. 2013. P.33

Ministerio de Educación Nacional. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá (2017)

Moscovici, S. (1986). Psicología Social II: Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales. Edición II. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal (J. Pailaya, Trad.). Barcelona: Paidós. 338 p.

OEA. (2004). Educar en la diversidad: Material de formación docente. Santiago de Chile (Chile): OEA.

OEA (1993). La declaración de Managua. Managua (Nicaragua): [Citado el 14-04-2017]. Disponible desde: [www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf](http://www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf)

OEI. (2010) Metas Educativas para América Latina 2021- 2014. Buenos aires (Argentina): OEI [Citado el 14-04-2017]. Disponible desde: [www.oei.es/metas2021/](http://www.oei.es/metas2021/)

ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos.

ONU (1993). Conferencia Mundial de Derechos Humanos [En línea]. Genova (Suiza: Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. [Citado el 14-04-2017].

Disponible::

[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument)

Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos", en Educar 22-23, 1998. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona

Pinillos, J. (1982). Los prejuicios y la sociedad contemporánea. En: Revista Cuenta y Razón No 5, España: Fundación de Estudios Sociológicos, FUNDES

Presidencia de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá (Colombia) [citado el 8-10- 2017]. Disponible desde

<http://web.presidencia.gov.co/constitución/index.pdf>

PORTER, Gordon. (s.f.) Memorias de la Jornada académica con Gordon Porter:

¿Cómo Construir una Sociedad Inclusiva? Fundación Saldarriaga Concha [Citado el 15-05-2018] Disponible:

<http://www.saldarriagaconcha.org/NewsDetail/722/1/JornadaacademicaconGordonPorterComoConstruirSociedadInclusiva>

Pozo, et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial Graó

Prevert, A.; Navarro, O. y Bogalska-Martin, E. (2012) La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica En: revista de psicología de la Universidad de Antioquia vol.4 no.1 Medellín jun. 2012

Rodríguez, A. (1999) Psicología Social. 4 ed. México: Trillas., 1999, 540 p

Restrepo. M. (2016) Características de las prácticas educativas en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío que aportan a la construcción de la educación inclusiva. Proyecto de grado Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.

Sánchez, A. y Carrión, J. (2001). Perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41, 2001, 223-248.

Schalock R. (1995) Calidad de vida en la Evaluación y Planificación de Programas: Tendencias Actuales. Disponible en: <http://www.usal.es>; ed.: Actas de las I Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad.

Soto Builes N. et al (2005). Módulo Diplomado en Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales, Facultad de Educación.

Triandis, H.C. Attitude and Attitude Change. New York: Wiley. 1981

UNESCO (1990). Conferencia Mundial de educación para todos. Jotiem: (Tailandia)

[Citado el 14-04-2017]. Disponible desde: [www.unesco.org/.../jotiem\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/.../jotiem_spa.shtml) -

UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.

Salamanca (España): UNESCO. [Citado el 14-04-2017]. Disponible desde:

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos [En línea]. Dakar

(Senegal): 2000 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde:

[www.unesco.org/.../dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/.../dakfram_spa.shtml) - Francia -

UNESCO (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago de Chile,

2004

UNICEF, UNESCO y Fundación HINENI (2000). Hacia el desarrollo de escuelas

inclusivas. Santiago (Chile) [citado el 13-04-2011] disponible:

[www.educarenpobreza.cl/.../CD54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20](http://www.educarenpobreza.cl/.../CD54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20)

[escuelas %20inclusivas](http://www.educarenpobreza.cl/.../CD54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20)

Urmeneta, M. (2010). Alumnado con problemas de salud. Barcelona (España): Graó,

p. 158.

WARNOCK REPORT. (1979). Special Educational Needs. Report of the Committee of

inquiry into Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.

Witkin y Goodenough, (1981), citados por HEDERICH, C. y CAMARGO, A. Estilo cognitivo en la Educación. *Itinerario Educativo*, No. 36, 43 -74. Santa Fe de Bogotá:

*Itinerario Educativo*, No. 36, 43 -74. 2000

Young, K. et al. (1987) Psicología de las actitudes. Buenos Aires: Paidós. p.9