

Juan Casanova Correa
(coordinador)



ESCUELA
INCLUSIVA
apoyada en TIC

ESCUELA INCLUSIVA APOYADA EN TIC

© Juan Casanova Correa (coordinador)

I.S.B.N.: 978-84-9700-815-0

Diseño, maquetación y cubierta: Al-Ophiucus XXII

Ilustración de cubierta: © Africa Studio

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Juan Casanova Correa
(coord.)

ESCUELA INCLUSIVA APOYADA EN TIC



**EDICIONES
ALJIBE**

ÍNDICE

PRÓLOGO

Francisco Pavón

1. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CASO DE ESPAÑA Y COLOMBIA

Lucy Mar Bolaños-Muñoz, Rosa M^a Rodríguez-Izquierdo, Luz Stella Palacio-Salgado, Jesús Conde-Jiménez

1. Introducción
2. ¿Qué políticas mundiales han dado origen a la legislación sobre educación inclusiva?
3. Bases legislativas en España para una educación inclusiva
4. Análisis comparativo de las políticas educativas españolas en materia de exclusión
5. El contexto colombiano de la atención a la diversidad y la inclusión
6. A modo de conclusión
7. Referencias bibliográficas

2. CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Teresa González-Ramírez, Jesús Conde-Jiménez

1. Introducción
2. Cultura escolar y escuela inclusiva
3. Modelos de cultura escolar inclusiva
4. Dimensiones que definen una cultura escolar inclusiva
5. La cultura escolar inclusiva en España: algunas evidencias empíricas

1. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: el caso de España y Colombia

*Lucy Mar Bolaños-Muñoz¹
Rosa M^a Rodríguez-Izquierdo²
Luz Stella Palacio-Salgado³
Jesús Conde-Jiménez⁴*

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva va más allá de la integración escolar y conlleva repercusiones e implicaciones a nivel político, social, cultural, económico, etc., además del educativo. En este sentido, la educación se convierte en una vía fundamental que puede contribuir de manera eficaz a la inclusión y participación social de la ciudadanía, particularmente de aquellos en riesgo de exclusión social, como se recoge en el documento base elaborado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (en adelante, OREALC) de la UNESCO. Así, *“la educación en la diversidad es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas”* (OREALC/ UNESCO 2007: 11).

Hoy en día, se percibe a nivel internacional una preocupación por los criterios que se están usando para definir la inclusividad de los sis-

1 Profesora de la Universidad del Pacífico y Directora del Centro de Estudios Pedagógicos Avanzados (Colombia). Email de contacto: lucymar19@hotmail.com

2 Profesora Titular de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Email de contacto: rmrodizq@upo.es

3 Profesora e investigadora de la Universidad de Santiago de Cali (Colombia).

4 Becario FPU (Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla (España). Email de contacto: jconde6@us.es

temas educativos. Booth y Ainscow (2002) consideran que uno de ellos, junto con la cultura y las prácticas educativas, son las políticas inclusivas que sustentan las leyes educativas y que pueden considerarse un buen parámetro para establecer análisis de los estándares de inclusión.

La legislación educativa de un país también ayuda a comprender los factores, condiciones y procesos que hacen que determinados sistemas educativos tengan más éxito que otros o se muestren mejor preparados para conseguir mejores aprendizajes de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o sociales, y especialmente cuidando de los que se encuentran en situaciones más vulnerables.

La política pública es un escenario interesante para realizar una mirada crítica a la atención a la diversidad y la inclusión. Por ello, el presente capítulo tiene por objeto realizar un breve recorrido sobre los avances legislativos y análisis de los marcos normativos que sustentan las políticas sobre educación inclusiva en España y en Colombia. Se plantea un recorrido que destaca los aspectos más relevantes de la normativa que pretende estar en sintonía con los acuerdos mundiales para favorecer una educación inclusiva.

2. ¿QUÉ POLÍTICAS MUNDIALES HAN DADO ORIGEN A LA LEGISLACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA?

En primer lugar, realizaremos un avance sobre los numerosos antecedentes que a lo largo del tiempo han ido alentando progresivamente la aparición del concepto de educación inclusiva a nivel internacional. Existen diferentes organismos internacionales, foros y declaraciones, donde se recoge la importancia de la educación. Entre otros, se destacan los siguientes:

- *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, adoptada por las Naciones Unidas en 1948, donde se recoge el derecho a la educación, como derecho fundamental. Y en la cual, sin discriminación alguna en el articulado general queda reflejado que los niños deben lograr “*la mayor integración social posible y desarrollo individual [...]*”, y deben tener una educación que impulse “*una participación activa en la comunidad*”.
- *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), cuyo objetivo fundamental fue universalizar el acceso a la educación y a una educación de calidad. Se

puede decir que con esta conferencia comienza el movimiento hacia la escuela inclusiva. Cuyo objetivo va más allá de la integración y que consiste en restaurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños y niñas. Así, se definen las escuelas inclusivas como escuelas comprometidas que van más allá de la integración.

- *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.* Las Naciones Unidas en el mes de diciembre de 1993 adoptaron las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad como instrumento programático para la Unión Europea. Este es un instrumento de veintidós reglas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, que establece un modelo internacional para la legislación y acción que incluye a las personas discapacitadas.
- *La Declaración de Salamanca y Marco de Acción.* La UNESCO organizó en junio de 1994, en colaboración con el gobierno de España, una cumbre sobre Educación Inclusiva en Salamanca, cuyo informe final constituye una llamada a la comunidad internacional a sustentar el acercamiento de las escuelas inclusivas, incorporando cambios prácticos y estratégicos. La Declaración de Salamanca en su Marco de Acción expone de manera contundente lo siguiente:

“El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas o remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados.

“[...] Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves [...] El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras” (UNESCO 1994: 59-60).

La UNESCO (2005) es clara a este respecto cuando enfatiza que la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial hincapié en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

3. BASES LEGISLATIVAS EN ESPAÑA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para llegar a la situación actual en materia inclusiva, España ha sido protagonista de una serie de transformaciones en su sistema educativo, que ha originado una sucesión de cambios, avances y retos con el objetivo de ser capaz de estar a la altura de las necesidades que ha demandado la sociedad durante los últimos años.

3.1. UN PRIMER PASO: LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

En el año 1978, el Ministerio de Educación y Ciencia introduce el principio de normalización, cuya consecuencia directa en el sistema educativo es la integración escolar; además, el Instituto Nacional de Educación Especial propone unificar la educación ordinaria y la especial con el fin de ofrecer a todos los niños y niñas una educación adaptada a sus características personales.

En la década de los 80, la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982) y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985) derivan en la creación del Programa Experimental de Integración Escolar, a través del cual se incorporaron en muchas aulas ordinarias alumnos y alumnas procedentes de centros específicos. Además, en el 1985 se promulga la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación), por la que todo ciudadano español tiene derecho a estar inmerso en el sistema educativo, independientemente de sus circunstancias particulares, y el Estado pondrá todos los medios posibles.

Apoyada en las concepciones anteriores, se formula la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema educativo, 3 de Octubre de 1990) reglando el sistema educativo y reconociendo el derecho de todo el alumnado a recibir una formación que sea sensible a sus necesidades transitorias o permanentes. Así, se produce la desaparición de la educación especial como sistema educativo autónomo y establece la integración de la educación especial y la educación general en un sistema educativo único que adopta un currículum común. La LOGSE acuña nuevos conceptos como “atención educativa a la diversidad” y “respuesta a la diversidad”, como alternativas a los de deficiente, discapacitado, minusválido, etc. Al mismo tiempo, esta ley apuesta por un sistema educativo comprensivo en el que el alumnado con necesidades educativas

especiales no es el que tiene que adaptarse a la escuela, sino que es la escuela la que debe adaptarse a él.

Hasta el momento se habla exclusivamente de integración escolar, pero a partir de la Declaración de Salamanca aparece el término “inclusión” y se reconoce como una necesidad mundial que todos los países desarrollen políticas que garanticen la inclusión educativa (UNESCO, 1994); por lo que, a partir de este momento, surgieron políticas educativas que impulsan acciones y medidas específicamente inclusivas.

3.2. EN BUSCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

Con lo LOCE (2002) se dirigen acciones principalmente a grupos con riesgos de exclusión (por ejemplo: alumnos y alumnas que abandonan los estudios, inmigrantes...) con el fin de integrar al país en el contexto europeo. Esta ley detecta sesgos en la anterior y pretende reforzar significativamente un sistema educativo que ofrezca oportunidades de calidad para todos. Sin embargo, la ley restringió el concepto de necesidad educativa especial e introduce el concepto de “*necesidad educativa específica*”, según Parrilla (2007), se busca una homogeneidad a través de la creación de una escuela que diseñe itinerarios y espacios educativos diferentes para distintos “tipos” de estudiantes. El alumnado con necesidades educativas especiales vuelve a ser integrado en aulas especializadas o en centros de educación especial bajo la premisa de que así recibirán mayor atención. Su propuesta de inclusión educativa se restringe y simplifica hasta reducirla al derecho a la escolarización en un centro educativo común.

La LOE: Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se convierte en el primer marco legislativo educativo que vertebrará políticas y articula actuaciones en materia de inclusión. Con ella se pretenden acoger las medidas propuestas por los órganos europeos e internacionales sobre inclusión y, además, alcanzar el principio de igualdad en el derecho a la educación. Así, retoma el principio de inclusión en la educación. La normativa establece que cualquier respuesta educativa debe partir del cumplimiento de este principio, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se

contribuye a una mayor cohesión social. La ley apuesta de manera clara por la educación inclusiva y considera que la atención a la diversidad debe abarcar todas las etapas educativas y a todos los alumnos y alumnas, es decir, se trata de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que responde a las necesidades de unos pocos. De este modo, convoca a las administraciones a desarrollar acciones y prácticas compensatorias, a fin de solventar la actual situación que viven los grupos desfavorecidos. A continuación, en el cuadro 1 se enumeran algunos de los principales programas y planes recogidos en la Ley de Educación.

PLANES Y PROGRAMAS INCLUSIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Plan estratégico de formación profesional. • La información y la evaluación como factores para mejorar la calidad de la educación. • Plan de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar. • Observatorio estatal para la convivencia escolar. • Programa Pueblo Gitano. • Programas de mejora del rendimiento escolar del alumnado. • Programas de modernización del sistema educativo. • Formación del profesorado. • Programa de Aulas Itinerantes en Circos. • Programa de Lengua y Cultura Portuguesa. • Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí. • Integración escolar del alumnado marroquí escolarizado en centros públicos españoles. • Concurso de buenas prácticas educativas.

*Cuadro 1. Acciones inclusivas impulsadas por la LOE.
Fuente: Reyes, 2011: 16.*

De modo que la ley desarrolla acciones que se traducen una serie de planes y programas que se mantienen constantes a lo largo de todo su desarrollo, estos planes específicos de carácter diverso responden a la heterogeneidad de necesidades educativas que se encuentran en la sociedad.

Según Reyes (2011), uno de los referentes que va a marcar las políticas educativas en lo relativo al derecho de recibir una educación en igualdad de posibilidades o inclusiva, es el Plan de Acción 2010-2011. Este plan, cuyo marco de acción abarca un década (hasta 2020), nace bajo el convencimiento de la necesidad de garantizar que las escuelas dispongan de todas las herramientas y recursos necesarios que les permitan superar con éxito los actuales desafíos que atraviesa nuestra sociedad y nuestras escuelas. Entre estos desafíos se encuentra el de ofrecer una educación

justa, igualitaria y equitativa a todos los niveles y el compromiso por parte de los gobiernos de apoyar, mediante políticas educativas, la consecución de los objetivos propuestos (Ministerio de Educación, 2010). El cuadro 2 recoge las principales finalidades de este plan.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">• El éxito educativo de todos los estudiantes.• La equidad y la excelencia en materia de educación.• La flexibilidad del sistema educativo y la educación a lo largo de la vida.• La Formación Profesional como instrumento clave del nuevo modelo de crecimiento económico.• La implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo.• Un impulso decidido al aprendizaje de idiomas.• La consideración de la educación como un bien de interés público y un derecho de toda la sociedad en su conjunto.• La modernización e internacionalización de las universidades españolas.• La dimensión social de la educación.• La implicación de la familia, el profesorado y la sociedad para la convivencia y la educación en valores.• El reconocimiento profesional y social de los docentes.• Una educación inclusiva, reconocedora de la diversidad e interculturalidad.

Cuadro 2. Objetivos inclusivos del Plan de Acción 2010-2011.

Las políticas inclusivas en las Comunidades Autónomas (LOE)

Reyes (2011) realiza un estudio de las acciones que las políticas educativas en materia de inclusión que se están promoviendo y desarrollando desde las distintas Comunidades Autónomas españolas. El cuadro 3 se sintetiza las principales líneas de actuación inclusiva de los gobiernos autonómicos.

POLÍTICAS INCLUSIVAS

- Políticas relacionadas con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Políticas sobre prevención y reducción del fracaso escolar.
- Políticas en materia de género e igualdad (coeducación)
- Políticas para reducir el absentismo escolar.
- Políticas sobre prevención y reducción del abandono escolar.
- Políticas para la atención de minorías étnicas.
- Políticas relacionadas con la mejora de la convivencia escolar.
- Políticas sobre prevención y reducción del acoso escolar
- Políticas relacionadas con la atención al alumnado con altas capacidades.
- Políticas sobre prevención y reducción de indisciplina escolar.
- Políticas relacionadas con la escolarización del alumnado al centro.
- Políticas dirigidas a la atención de la diversidad cultural.
- Políticas para la eliminación de barreras.
- Políticas para la mejora de la accesibilidad y uso del contenido web.

*Cuadro 3. Políticas inclusivas impulsadas por las Comunidades Autónomas de España.
Fuente: Reyes, 2011:18.*

Según el autor, no existe una homogeneización de las políticas llevadas a cabo desde los diferentes gobiernos autonómicos, así como, en ocasiones, se detecta una falta total de información sobre las políticas que se están promoviendo o llevando a la práctica. Asimismo, la mayoría de las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos públicos adolecen de un carácter realmente innovador. Según Reyes (2011), son pocas las ayudas o medidas originales que van más allá de ser acciones que se vienen realizando en los centros escolares de forma habitual desde hace años, como pueden ser clases de apoyo, actividades extraescolares, etc., a las que se le ha nombrado de otra forma para encuadrarlas en el ámbito de la inclusión. Esto no casa con el discurso político que, desde los diferentes gobiernos, se viene escuchando en los últimos tiempos donde podemos encontrar una supuesta sensibilización hacia la consecución de una escuela inclusiva. De modo que se insta a analizar la realidad educativa actual, es decir, lo que realmente se hacen en los centros en materia inclusiva, y eso es lo que se pretende en los próximos capítulos de este libro.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, aprobada en el Congreso de los Diputados el 28 de noviembre de 2013 y publicada en el Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre de 2013, en

su exposición de motivos apuesta por un sistema educativo de calidad, inclusivo integrador y exigente, que garantice la igualdad de oportunidades y que cualquier alumna o alumno se desarrolle plenamente. Las personas con discapacidad, los jóvenes con un futuro laboral incierto, los alumnos y alumnas que abandonan el sistema escolar y los repetidores de curso constituyen los colectivos de riesgo. Se ampara en recomendaciones de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), y por ello busca referentes en países cuyas prácticas educativas ofrecen mejores resultados (evaluaciones internacionales externas, PISA). Así, apuesta por una educación personalizada y universal, ya que considera que la rigidez de un sistema conduce a la exclusión, por lo que esta ley que todos los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos y alcanzar su pleno desarrollo. Como solución propone la flexibilización de las trayectorias escolares en función de cada individuo y situación particular, nada se impone, el camino a elegir es voluntario y, además, reversible.

Esta estructura con opciones que divergen en función de las fortalezas de cada estudiante, hace que se vislumbre una tendencia a un modelo ramificado separatista de estudiantes, por lo que el principio de inclusión queda relegado. Aún queda por ver cómo se desarrolla esta propuesta y en qué planes y programas se materializa, aunque la tendencia parece indicar su fracaso, expertos aseguran que es más rígida de lo que parece ser, además supone parchear un sistema educativo que se sabe que no funciona (Sancho, 2013).

4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS EN MATERIA DE INCLUSIÓN

Si se analiza el recorrido histórico, realizado en el apartado anterior, que acompaña la evolución de la legislación española, en términos de integración e inclusión desde sus inicios hasta la actualidad, nos encontramos con que se han producido algunos avances educativos en las últimas décadas. Por un lado, durante este tiempo ha tenido lugar un cambio conceptual terminológico y de perspectiva con respecto a la forma de entender el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), al que se refiere la LOGSE y a los planteamiento de atención a la diversidad que se han ido incorporando a la idea de participación que hace referencia la educación inclusiva. Así, la legislación española en materia de inclusividad ha ido adoptando una perspectiva sensible

a estos cambios, aunque de manera generalizada se ha optado por el término de “atención a la diversidad” como una de las preocupaciones principales (Echeita, 1999, 2001; Coll y Miras, 2001). Por otro lado, se sostiene que las políticas desarrolladas hasta el momento son aún limitadas para el desarrollo total de la educación inclusiva.

Para empezar con el análisis, la LOGSE surge en los 90, cuando España se encuentra en un momento de importantes cambios para la evolución hacia la inclusividad. Las adaptaciones curriculares individuales, que se prevén como un medio para facilitar la adaptación a la diversidad del alumnado, terminan siendo un handicap para la equidad, ya que se convierten en una rutina en sí, lo que manifiesta que quedaba un largo camino para comprender la inclusividad de la educación como un reto del ámbito escolar y de la comunidad educativa, no solo como una mera cuestión curricular. Se comienza a reflexionar sobre la idea de que para innovar los centros educativos y las aulas hay que despegarse de los modelos individualizados y exclusivamente centrados en el currículo como respuesta a la diversidad.

Continuando con el análisis del cambio terminológico, en primer lugar, simplemente comparando la LOCE y la LOE, observamos que se pasa del concepto de equidad en educación expresado en la LOCE, interpretado como “igualdad de oportunidades” para pasar a entenderse, además de como igualdad de oportunidades, como inclusión educativa y no discriminación, actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad (Art. 1.2 LOE).

Si en la LOGSE y en la LOCE se hace alusión a alumnos con necesidades educativas especiales, la LOE se refiere a este alumnado como “*con necesidad específica de apoyo educativo*” a la par que se incluye el alumnado con altas capacidades y de incorporación tardía al sistema educativo. Otro término que aparece en la LOE es el de “*barreras para el aprendizaje y la participación*”. Se garantiza, además, la calidad de la enseñanza para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias (Art. 1.1 LOE). De modo que se replantea el concepto de Necesidades Educativas Especiales, considerando alumnos y alumnas con NEE a todo aquel o aquella que, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacida-

des personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Además, la afirmación recogida en la LOCE referida a que las enseñanzas que definen el sistema educativo deberían adaptarse al alumnado con necesidades educativas específicas (Art. 7.5 LOCE) queda ahora mejor matizada al señalarse que, además, se deberá garantizar el acceso, la progresión y la permanencia de este alumnado en el sistema educativo (Art. 3.8 LOE).

Por último, en la definición de este marco general, de interés para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, con la LOE se recupera el enfoque comprensivo y la necesaria atención a la diversidad del alumnado, al señalarse, en el artículo 4.3, que *“a lo largo de la enseñanza básica se garantizará una educación común y la atención a la diversidad del alumnado como principios fundamentales. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley”*.

Como puede observarse a través del repaso a este marco legal español, que no pretende ser exhaustivo, no hay la más mínima duda sobre la finalidad de garantizar el derecho a la educación de los niños y adolescentes, sean cuales sean sus características personales, cognitivas, de origen, nacionalidad o grupo cultural de pertenencia, al igual que ocurre en la mayoría de los países desarrollados. Es alentador que se mantenga, al menos en el discurso retórico, que se persigue que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus dificultades, alcancen los objetivos educativos previstos con carácter general, pero si no se exige una plasmación en las prácticas curriculares, este enunciado se quedará, una vez más, en discurso teórico político.

Toda esta evolución en la manera de conceptualizar el término de necesidades educativas especiales lo podemos representar gráficamente, modo de resumen, de la siguiente manera:

LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)
Medidas de Atención a la Diversidad. “Atención educativa a la diversidad” y “respuesta a la diversidad”	Igualdad de oportunidades Educativas. “Necesidad educativa específica)	Inclusión Educativa. “Necesidad específica de apoyo educativo” y “barreras para el aprendizaje y la participación”.

En coherencia con la pedagogía crítica de Giroux (2006), hay demasiados momentos aún en la legislación educativa española en la que se hace alusión a determinado tipo de alumnado sin caer en la cuenta de que, tal vez, el concepto más coherente con la verdadera inclusividad es el que se refiere a todo el alumnado escolarizado en el sistema educativo sin distinción alguna por clase social, étnica o capacidades para el aprendizaje, sin el riesgo de convertirla en la práctica en una educación especial que requiere recursos específicos de apoyo, en lugar de una sistema de calidad que beneficie y repercuta en beneficio de todos. De modo que la persistencia de etiquetas en las leyes generales va en detrimento de un espíritu genuino que respete la filosofía profunda de la educación inclusiva.

5. EL CONTEXTO COLOMBIANO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN

En esta parte del capítulo, primero se presentan algunos aspectos del panorama educativo actual en el contexto colombiano en relación con la atención a la diversidad. Luego se describen las poblaciones vulnerables que requieren atención prioritaria por parte de la escuela, y que como Política de Estado, es plasmada en la Revolución Educativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante, MEN). Para atender las demandas de la sociedad el gobierno tiene varias estrategias, aquí describimos dos, una el programa de Educación Inclusiva con Calidad y las diferentes fases a recorrer para cumplir con las metas para el 2015. Y la otra, las TIC y la educación como un aporte para la inclusión desde varios programas estatales.

La Constitución Política de 1991 reconoció por primera vez en Colombia la diversidad étnica y cultural en el artículo 7° enuncia que *“el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”*, la cual está representada en más de 65 lenguas habladas hoy en el país por los diferentes grupos étnicos. Para comprender los alcances de este reconocimiento, hay que considerar que los sistemas educativos desde la época de la colonia promueven una cultura hegemónica a través de la homogenización, que anteriormente era tarea de la iglesia católica, y luego del Ministerio de Educación Nacional a través de currículos nacionales, que no han tenido en cuenta los saberes ancestrales ni las necesidades de los contextos.

Estas tensiones acompañan a otros grupos poblacionales que con-

forman la diversidad colombiana como la población rural, los grupos en riesgo social y las mujeres. Todos enfrentan problemáticas para el reconocimiento de sus derechos porque se tiene la titularidad de los mismos, pero en la práctica no hay suficientes garantías para ejercerlos, ni para el fortalecimiento de las capacidades para apropiarlos.

Frente a este panorama se considera que la educación es un espacio fundamental para favorecer la cohesión social de los diferentes grupos poblacionales, y en ese sentido interesa presentar los aspectos de la Política Pública en materia de educación en Colombia relacionada con Atención a la Diversidad.

Las normativas pretenden favorecer un modelo educativo que atienda la diversidad, pero se requiere un cambio de perspectiva, que considere las comprensiones del profesorado para avanzar hacia una propuesta acorde con los conocimientos de la época y necesidades del contexto. El recorrido de la educación de niños y niñas con NEE ha permitido ir de una educación separada a unas propuestas de integración. El nivel más progresista propone un avance hacia la inclusión.

La palabra “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un *proceso de transformación* en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (Ainscow, 2001:202).

En esta mirada de la inclusión se consideran múltiples aspectos humanos que han sido objeto de exclusión en la escuela, y ante la complejidad del tema, se deben tener en cuenta otras preguntas para facilitar una perspectiva más social y humana. Para ello *“nos preguntemos cómo hacer para que la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, sin exclusiones”* (Echeita, 2006:49).

La pregunta desvela otros matices de la temática que favorecen el reconocimiento del contexto atendiendo a cuatro dimensiones que son importantes desde la perspectiva de Atención a la Diversidad: los avances de la propuesta de integración; los procesos de innovación y cambio que se vienen desarrollando; los avances en el reconocimiento de la diversidad en la educación; y la redefinición de la función de la escuela (Figura 1).

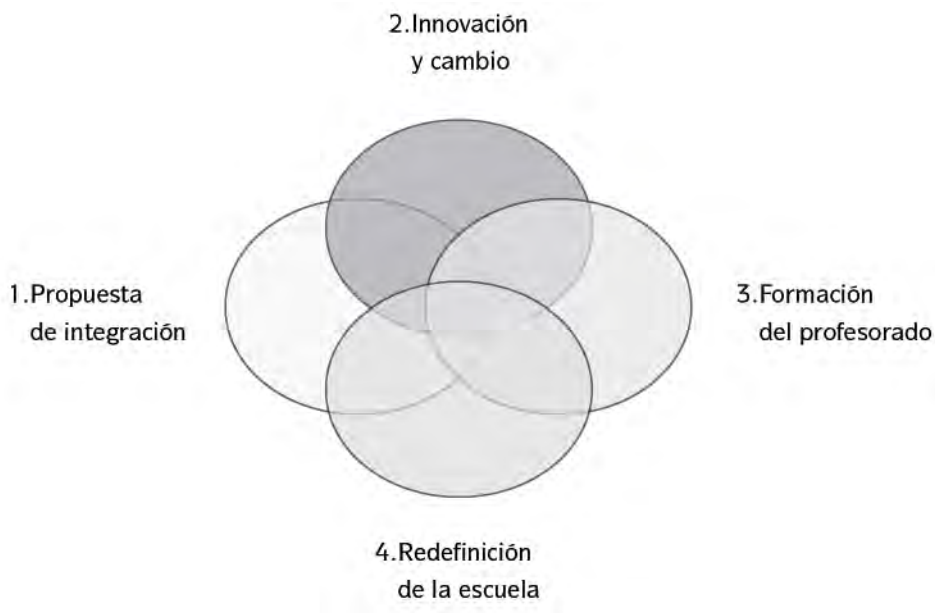


Figura 1: Interacción entre las dimensiones de la Atención a la Diversidad en el contexto Colombiano.

5.1. LA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN COLOMBIANA

La escuela en Colombia tiene propuestas integradoras en las instituciones públicas representadas en:

- Adaptaciones curriculares y Servicios de asesoría externa.
- Aulas especiales en escuelas regulares (aulas multigradales).
- La colaboración de profesorado especial y regular en una misma aula.

Además, se han realizado importantes avances y proyectos de integración de acuerdo con los contextos particulares de las instituciones públicas y algunas privadas que han incursionado en la propuesta de integración, de acuerdo con los aportes realizados en el año 2008 en el Taller Nacional convocado por el MEN dentro del programa de Inclusión Educativa con Calidad. En este sentido, hay procesos que han madurado dejando atrás el modelo clínico, aunque se viven niveles diferentes de integración. Se ha alcanzado madurez en los procesos de integración, pero esto no es generalizable a todas las instituciones del país:

- *Innovación y cambio*: las experiencias exitosas de integración han requerido incorporar propuestas innovadoras para propiciar el cambio en la escuela que involucran principalmente al profesorado y a las directivas. Para avanzar en los propósitos de integración ha sido necesario desarrollar una actitud positiva para trabajar en equipo en soluciones contextualizadas, y además ha implicado la formación de la comunidad educativa para conocer y sensibilizarse sobre el tema de necesidades educativas especiales.
- *Formación del profesorado*: entre los distintos retos que se plantean las instituciones educativas está el de cómo afrontar una educación sin discriminación, y para ello un aspecto central es la formación del profesorado. La cual se concreta en la oferta de cursos en Facultades de Educación y en diplomados realizados por el MEN para la formación continua. En estos participa generalmente el profesorado de instituciones que atienden población con necesidades educativas especiales (NEE) y profesorado de grupo de apoyo de las instituciones públicas. Aun falta una participación de la gran mayoría del profesorado para formarse no sólo en NEE, sino en educación inclusiva.
- *Redefinición de la función de la escuela*: la estructura escolar tradicional se está resquebrajando porque ha estado centrada en la adquisición de información a través de la carga académico-memorística, y no ha abordado la formación del estudiantado en todas las dimensiones, para responder a los retos que debe cumplir la escuela en el desarrollo de las potencialidades humanas.

5.2. LA DIVERSIDAD EN EL PAPEL: UNA MIRADA CRÍTICA A LA LEGISLACIÓN COLOMBIANA

La política de la Revolución Educativa del MEN reconoce que los beneficiarios de la educación son los colombianos que forman parte de lo que la Ley General de Educación identificó como las poblaciones vulnerables, personas que se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden (Figura 2).

La puesta en marcha de la Educación Inclusiva en el país propone una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos que son atendidos en las instituciones educativas.

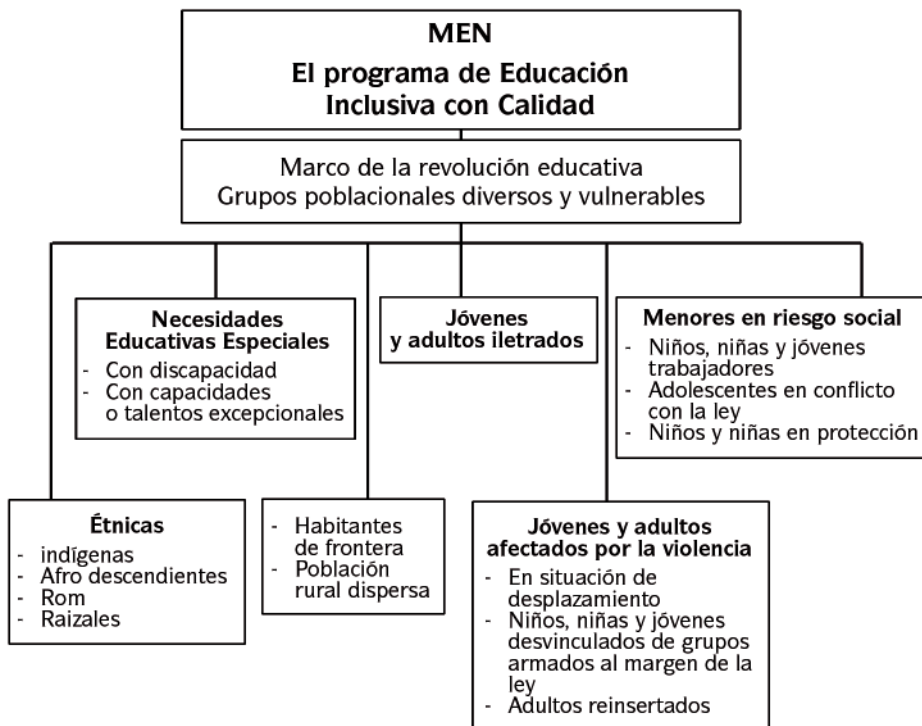


Figura 2: Poblaciones vulnerables de acuerdo con la política de la Revolución Educativa del MEN.

Los lineamientos para cada grupo parten de la identificación de necesidades educativas de la población objetivo y del marco jurídico específico de cada grupo.

5.3 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA REGULAR

La política de educación inclusiva se propone atender a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades (NEE) a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la superior. Se busca transformar la gestión escolar para garantizar educación pertinente a estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down, los sordo-ciegos y otras discapacidades a fin de poder considerar que *“el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo”* (Vygotski, 1997: 12).

El MEN ha construido una ruta para el servicio de apoyo pedagógico, cuyo último tramo lo constituye la expedición del decreto 366 de 2009, con el cual se instrumenta a las entidades territoriales, comunidades, familias y personas con necesidades educativas especiales, con los elementos técnicos y financieros para defender el derecho a la educación y cumplir con los requerimientos de pertinencia y calidad para dichas personas.

La política incluye dentro de este grupo poblacional al alumnado con talentos o capacidades excepcionales, tal como lo expresa el artículo 68 del capítulo II de la constitución, así mismo en la ley General de Educación en el capítulo III específicamente el artículo 49 y el 77, reconociendo “*el derecho de los niños excepcionales a tener una educación apropiada que les ayude a obtener su autorrealización*” (Zubiria, 2002: 169).

– *Grupos étnicos en Colombia:*

El término de etnoeducación fue desarrollado en base al concepto de etnodesarrollo de Bonfill Batalla en Costa Rica en el año de 1981, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos, los cuales se caracterizan en el conjunto de la sociedad nacional o hegemónica por sus prácticas socioculturales.

Para este fin, la ley general de Educación (ley 115 de 1994) en el capítulo III establece la necesidad de educación adecuada a las condiciones de los grupos Étnicos. De la misma manera el decreto 804 de 1995 establece la obligatoriedad de la etnoeducación en Colombia para los grupos indígenas y afrocolombianos.

– *Educación para la población Indígena:*

A pesar de reconocerse la existencia de un pensamiento pedagógico indígena encarnado históricamente por Manuel Quintín Lame, líder indígena colombiano (1880-1967), lo que hoy se designa como escuela indígena o escuela propia, sólo hace su aparición en Colombia hacia los años setenta, en contravía del Estado y de la educación católica.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se expide bajo el marco conceptual del Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre Pueblos Indígenas y tribales en países independientes, el Estado colombiano se compromete a reconocer el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, transfiriendo progresivamente la prestación del servicio a las comunidades y organizaciones, destinando los recursos que sean necesarios.

– *Educación para el grupo Afrocolombiano:*

Las propuestas para este grupo poblacional se plasman en la ley 70 de 1993 que recoge y establece los derechos ancestrales de la etnia afrocolombiana, que se concreta en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos la cual es reglamentada en el decreto 1122 de 1998 y que establece que esta cátedra comprende un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura propia de las comunidades afro y se desarrollan como parte integral de los procesos curriculares. Además propone la Comisión Pedagógica Nacional con participación de representantes de las comunidades Afro para asesorar la política de etnoeducación y la creación de un fondo estatal para becas con el fin de apoyar el estudio a nivel superior.

– *Población afectada por la violencia:*

La política educativa de los planes sectoriales 2002-2006 y 2006-2010 estableció acciones para la atención educativa de las poblaciones en un marco de equidad e inclusión. Para ello se han identificado como poblaciones afectadas por la violencia, la población en situación de desplazamiento, los menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados.

El desplazamiento forzado en Colombia constituye, por su magnitud y características, una verdadera crisis humanitaria y una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos, convirtiéndose este grupo de población en el grupo más vulnerable.

La Revolución Educativa como herramienta principal de equidad social del gobierno Nacional, se ejecuta por medio de la articulación de tres ejes fundamentales de la política:

- La ampliación de cobertura dirigida a la creación de 1,5 millones de cupos educativos, como un mecanismo para asegurar mayor equidad en la distribución de oportunidades.
- La política de calidad que busca movilizar el sistema educativo en función del mejoramiento de los esquemas de aprendizaje y de la motivación de los niños por el acceso al conocimiento a través de competencias básicas y ciudadanas que contribuyan a elevar y consolidar los principios de convivencia, democracia y solidaridad.
- La política de eficiencia, busca la reorganización institucional del sector educativo mejorando los procesos de planeación, implementación, evaluación y seguimiento de la gestión, del nivel nacional y regional

De acuerdo con la Revolución Educativa para la población desvinculada se focalizan acciones en los municipios donde realizan el proceso de inserción social, a través de los servicios de protección prestados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF.

– *Menores en riesgo social:*

Desde la Política de la Revolución Educativa del Gobierno se han identificado varios subgrupos de menores en riesgo social:

- Niños, niñas y jóvenes trabajadores.
- Adolescentes en conflicto con la ley
- Niños, niñas y adolescentes en protección.

Para atender a la población infantil trabajadora, el MEN apoya a las secretarías de educación a través de las cajas de compensación familiar para que realicen las Jornadas Escolares Complementarias y actividades extracurriculares. Además algunas instituciones educativas oficiales ofrecen el programa “la Escuela busca al Niño”.

– *Jóvenes y adultos iletrados:*

Se consideran sujetos de atención educativa a las personas adultas o jóvenes mayores de 13 años, residentes en zonas rurales o urbanas que nunca accedieron al servicio público educativo formal escolarizado o que desertaron prematuramente del mismo, no logrando culminar al menos el 2º ó 3º grado de educación básica primaria. Se proponen varios programas para su educación e inclusión escolar.

– *Habitantes de frontera y población rural dispersa:*

Quienes habitan las zonas de frontera constituyen una franja poblacional diversa con una particularidad que influye directamente en las nociones de identidad que afecta a los pueblos indígenas cuya identidad descansa sobre el pilar de la pertenencia a su pueblo y, en segunda instancia, reconocen ser parte de la nacionalidad colombiana. Sus lazos de parentesco, así como el concepto de “territorio ancestral” generan fuertes redes de identidad en primera instancia con su pueblo antes que con la “nación”.

El resto de la población fronteriza se debate entre la identidad nacional y la regional para lo cual existe un Plan de Fronteras del Ministerio (2003) de Relaciones Exteriores, cuyo objetivo es mejorar los ambientes de aprendizaje, ampliar el acceso y fomentar la permanencia educativa en estas zonas, mediante la ampliación y el mejoramiento de la infraestructura educativa.

La población rural dispersa comprende el 30% del total de la población en edad escolar colombiana que habitan las zonas rurales y de difícil acceso. Las cifras destacan las altas tasas de analfabetismo, bajos niveles de escolaridad, grandes índices de deserción

y el ingreso escolar de manera tardía a la escuela por vinculación temprana con el mercado laboral.

De acuerdo con el panorama presentado desde el MEN y La ley general de Educación en sus artículos 64 a 67, el gobierno atenderá a este grupo poblacional a través de un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal e informal y la implementación de granjas integrales dentro de los planes de desarrollo municipales.

– *La perspectiva de género:*

La Constitución de 1991 abrió un amplio espectro político y jurídico para la defensa y protección de los derechos de las mujeres, desde un enfoque de equidad, al establecer la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, garantizar la protección de la familia por parte del Estado y de la sociedad.

La adopción de un enfoque de género en las políticas educativas contribuirá significativamente a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres porque una educación desigual no puede considerarse de calidad, ni equitativa. Esta tendencia se plasma en la ley 1257 de 2008 por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, específicamente en el artículo 2, donde se señala el deber de capacitar y entrenar a la comunidad educativa en discriminación de género.

Otro aspecto de la perspectiva de género que el MEN y las secretarías departamentales y municipales de educación están en mora de reglamentar es la protección de las personas LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales) para que estén claras las instrucciones a educadores y directivas sobre el respeto de la orientación sexual y diversidad de género, porque algunas instituciones sancionan la homosexualidad y el lesbianismo. Así mismo los programas de educación sexual de los centros educativos deben incluir la identidad de género como un concepto más amplio que trasciende la dualidad hombre y mujer. En este sentido también se debe tener en cuenta a estudiantes cuyos padres o madres son del mismo sexo a fin de comprender la diversidad en la conformación de las familias (Kroeger, 2005).

5.4. ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EN COLOMBIA

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia ha propuesto un programa de Educación Inclusiva con Calidad, como parte de la estrategia que tiene América Latina en educación para cumplir las metas al

2015. Para ello, se desarrolla un proyecto piloto, en 4 fases, en dos municipios colombianos. En la primera fase se conformó el equipo de formadores y los módulos para el proceso de formación. En la segunda fase, se realiza la sensibilización y formación del profesorado y directivas en los principios de inclusión. En la tercera fase, se realiza la validación del conjunto de módulos teórico prácticos para la formación y acompañamiento de todos los actores educativos. En la fase final, se debe realizar la autoevaluación del nivel de inclusión alcanzado por cada institución mediante el *“Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”* (Booth y Ainscow, 2000). Después de esta experiencia se ha realizado un proceso de formación del profesorado a nivel nacional con un cubrimiento restringido lo que hace difícil implementar este modelo de inclusión en todo el país para el 2015.

Por otro lado, existen algunas políticas y programas encaminados a colocar las tecnologías de la información y la comunicación al alcance de la ciudadanía, para favorecer una educación inclusiva a través de la TIC:

- Compartel: Es un programa de telecomunicaciones sociales creado por el Ministerio de Comunicaciones, cuyo objetivo es permitir que las zonas apartadas y los estratos bajos del país se beneficien con las tecnologías de las telecomunicaciones como son la telefonía rural y el servicio de internet.
- Computadores para Educar: Es un programa de reuso tecnológico cuyo objetivo es brindar acceso a las TIC a instituciones educativas públicas del país, mediante el reacondicionamiento, ensamble y mantenimiento de equipos, y promover su uso y aprovechamiento significativo en los procesos educativos, a través de la implementación de estrategias de acompañamiento educativo y apropiación de TIC.

Además, Colombia ha venido creando una serie de políticas de Estado en relación al uso estratégico de las TIC. Entre ellas están:

- Gobierno en Línea: Su objetivo es contribuir a la construcción de un Estado más eficiente, más transparente y participativo y que preste mejores servicios mediante el aprovechamiento de las TIC, facilitando la gestión en línea de los organismos gubernamentales y apoyando su función de servicio a la ciudadanía, de acuerdo con el decreto 1151 de 2008.
- Plan Nacional de TIC: Sus objetivos son fortalecer las políticas de inclusión y de equidad social, y aumentar la competitividad del país para el desarrollo social. Este plan se propone diseñar esque-

mas asociativos en el sector privado para incrementar la infraestructura de conectividad a fin de Utilizar las TIC para mejorar la calidad del sistema educativo.

Señalar que estas políticas carecen de un enfoque de género, aunque se habla del acceso de todos, de inclusión, equidad e igualdad para el acceso. Esto se refleja en los resultados y análisis publicados hasta el momento, donde sólo se considera el incremento de usuarios a sistemas como internet (como es el caso de la información que se encuentra en la Comisión Reguladora de Telecomunicaciones), pero no se puede ver quiénes son los que acceden, en qué utilizan este tipo de herramientas, y mucho menos el impacto de éstas.

El Foro Económico Mundial realiza un reporte cada año sobre el estado de la incorporación de la tecnología en el desarrollo de los países en el mundo, dicho reporte “The Global Information Technology Report” para el año 2007- 2008, ubica a Suecia con un índice de 5.72 en el segundo puesto (Colombia está en el puesto 69 con un índice de 3.71) como un país con un alto impacto de las TIC en sus procesos de desarrollo y competitividad.

Cabe señalar que la ‘Convención Interamericana sobre la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de las Personas con Discapacidad’, en vigor desde septiembre 2001, ha sido ratificada por 17 países de la región. La única mención que hace el gobierno de Colombia en el informe de educación 2008 ante la UNESCO sobre TIC es la creación de un banco de objetos virtuales en la educación superior.

5.5. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN DESARROLLADO EN COLOMBIA

Después de la revisión del panorama de la política pública colombiana en relación con las poblaciones vulnerables y la educación inclusiva, es importante agudizar la mirada a los textos tratando de reconocer los contrastes que se presentan entre la política y la realidad para plantear algunas preguntas que permitan trazar los caminos por recorrer para consolidar una práctica inclusiva pertinente.

Todo el entramado conceptual explicitado a través de las normas y leyes estatales, así como del CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social), presentan orientaciones que se acercan a las corrien-

tes más avanzadas de las teorías en las cuales se reconoce la inclusión como un programa en continua construcción y sujeto a la incertidumbre, pero quedan algunos interrogantes por resolver a la luz del proceso que se realiza en la práctica, dada la complejidad de todo proceso de cambio. En Colombia, sorprende la capacidad de acogerse a lo que es social y políticamente correcto de acuerdo con las directrices de los organismos internacionales en materia de educación, pero se corre el peligro de asumir compromisos difíciles de cumplir dentro de los procesos educativos para acoger los cambios propuestos. Cabe preguntarse, ¿cómo consolidar un Programa de Educación Inclusiva que tenga en cuenta los intereses, no sólo del profesorado, sino de diversos actores de los entornos familiares, de la escuela y de la sociedad?

Tanto en el marco conceptual de la política pública como en el CONPES se reconoce que debe pasarse de una perspectiva biomédica hacia una visión más amplia de carácter social. Así, se reconoce que una discapacidad no es una enfermedad o atributo de una persona, sino que esta condición está referida en las normas internacionales y en las grandes cumbres mundiales de educación, que han influenciado en las políticas públicas que en las últimas décadas han surgido para abordar temas tan necesarios como la educación inclusiva. Pero, la reciente consolidación de procesos educativos innovadores en la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, así como la aparición de experiencias etnoeducadoras exitosas y programas con otros grupos vulnerables, hacen que surja el siguiente interrogante: ¿cómo afectan las nuevas disposiciones de la política pública a las experiencias innovadoras de buenas prácticas en atención a la diversidad? En respuesta a esta cuestión, actualmente, en Colombia, se están realizando procesos acelerados de reforma, con el fin de cumplir con los indicadores de educación inclusiva para el 2015, los cuáles pueden truncar algunos procesos que se vienen realizando con un trabajo cooperativo y reflexivo sobre la práctica, que permitirían en el futuro consolidar procesos de inclusión sólidos, y poder avanzar hacia concepciones éticas que permitan asumir la inclusión como un asunto de derechos humanos (Grueso y Villa, 2008).

El MEN para consolidar la Educación Inclusiva debe poner a dialogar los diversos organismos a su cargo a fin de armonizar directrices que permitan cumplir las metas, no solamente desde los resultados cuantitativos, sino desde la consolidación cualitativa de los procesos. En ese sentido, surge la pregunta: ¿cómo se puede avanzar hacia un modelo de formación centrada en el desarrollo humano, en el marco de la educa-

ción inclusiva, sin redefinir la función de la escuela? Teniendo en cuenta que el mismo MEN, tiene directrices que chocan con esta concepción porque tal como lo expresa Hargreaves.

“Los controles técnicos de las pruebas estandarizadas, los paquetes y orientaciones curriculares a prueba de profesores y los modelos de enseñanza paso a paso impuestos desde arriba, han definido el trabajo del profesor y delimitado su poder de criterio” (Hargreaves, 2003: 53).

Es decir, mientras no se hagan flexibles las directrices educativas en relación con la evaluación; los criterios de promoción del estudiantado y vinculación del profesorado; el apoyo del equipo interdisciplinario; y la disposición de un presupuesto, entre otros elementos relevantes, será difícil que el Programa de Educación Inclusiva no pase de ser una “política de papel” para cumplir acuerdos internacionales.

Uno de los caminos para construir desde la escuela y la comunidad educativa una Educación Inclusiva no es solamente como lo propone el MEN: atender la diversidad a través de modelos educativos flexibles. Es necesario pensar caminos en los que los actores consoliden una comunidad de aprendizaje donde el profesorado participe en la transformación de la escuela a través de la indagación y la reflexión sobre la Atención a la Diversidad de acuerdo con las necesidades de su contexto, a través de la investigación y sistematización de las experiencias para fortalecer el empoderamiento de la cada comunidad educativa. Pues no se trata solamente de consumir la información del proceso de formación en cascada que propone el MEN y seguir unas directrices, sino de desarrollar un proceso de autoformación, pues:

“El objetivo general consiste en comprender las dificultades que se experimentan en las escuelas desde los puntos de vista de quienes están dentro de ellas y en estudiar juntos el modo de abordarlas de una forma que contribuya a apoyar el crecimiento de todos los implicados” (Ainscow, 2001 : 69).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

En primer lugar, se destaca la necesidad de que las leyes y las teorías se apliquen críticamente, no para decir lo que debe hacerse, sino desde un diálogo entre teoría y práctica donde se consideran todas las interpretaciones y se consolide un sistema abierto a las preguntas que pueden plantearse y abordarse desde los procesos investigativos.

Por otro lado, los retos que implica la educación inclusiva permiten

reconocer que es un ideal por el cual debemos luchar, pero que es una tarea sumamente compleja que requiere la participación de la toda la comunidad educativa, en particular, y a toda la sociedad, en general.

Para concluir, la educación inclusiva aún tiene un largo camino por recorrer para superar la mirada técnica del cumplimiento de la legislación sobre el tema y convertirse en una forma de construcción de una sociedad democrática que considere, desde la educación, la diversidad como una riqueza para el desarrollo social.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Ediciones Narcea.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Índice de Inclusión*. Santiago de Chile: UNESCO.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.

COLL, C. y Miras, M. (2001). “Diferencias individuales ya tención a la diversidad en el aprendizaje”. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo 2. Madrid: Alianza.

COMISIÓN EUROPEA (2007). *Iniciativa Europea 2010 para la inclusión digital: “Participar en la sociedad de la información”*. Bruselas: COM Recuperado el 07/07/2015, de http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/docs/i2010initiative/comm_native_com_2007_0694_f_es_acte.doc

ECHETA, G. (1999). *Reflexiones sobre la atención a la diversidad*. *Acción Educativa*, 102, 30-43.

ECHETA, G. (2001). “Claves e indicios para la valoración de integración/inclusión en España”. En M. Verdugo y F. J. De Urries (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.

ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.

- GIROUX, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- GRUESO, A. y VILLA, W. (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HARGREAVES, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- KROEGER, J. (2005). “Cuento reconstruido acerca de la inclusión de una familia lésbica en un salón de clases de la primera infancia”. En S. Grieshaber y S. Cannella (Coord.), *Las identidades en la Educación Temprana. Diversidad y posibilidades*. México: Fondo de Cultura.
- LEY 13/1982, DE 7 DE ABRIL, de Integración Social de los Minusválidos. *BOE*, 30 de abril de 1982, n° 103, pp. 11106 a 11112.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, 4 de julio de 1985, n° 159, pp. 21015 a 21022.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 4 DE OCTUBRE DE 1990, N° 238, PP. 28927-28942.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de la Calidad de la Educación. *BOE*, 1 DE SEPTIEMBRE DE 2002. n° 307, pp. 45188-45220.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, de Educación. *BOE*, 4 DE MAYO DE 2006, n° 106, pp. 17158-17207.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. *BOE*, 10 de diciembre de 2013, n° 295, pp. 97858 a 97921.
- MEN. *Revolución Educativa*. Recuperado el 07/07/2015, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85576_archivao_pdf.pdf
- MEN (2001). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá, Colombia: Serie Lineamientos Curriculares.
- MEN (2005). “Revolución Educativa: Plan sectorial 2006-2010”. *Documento N° 8*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN Y DIRECCIÓN DE POBLACIONES Y PROYECTOS INTERSECTORIALES (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Colombia: Ministerio de educación Na-

- cional*. Recuperado el 23/02/2015, de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Plan de Acción 2010-2011*. Madrid, España: Consejo de Ministros, Ministerio de Educación.
- OREALC/UNESCO SANTIAGO (2007). “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. Recuperado el 15/05/2015, de <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>
- PARRILLA, A. (2007). “Inclusive Education in Spain: A view from inside”. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer Ed.
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. BOE, de 16 de marzo de 1985, n° 65, pp. 6917 a 6920.
- REYES, S. (2011). *Políticas inclusivas en los centros escolares desde la perspectiva del profesorado. Trabajo Fin de Máster*, dirigido por Dra. Pilar Colás Bravo. Sevilla: Universidad de Sevilla
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos*. París: UNESCO.
- VYGOTSKI, L. (1997). “Fundamentos de defectología”. *Obras escogidas Tomo V*. Madrid: Editorial Visor.
- SANCHO, J. M. (2013). *¿Está fracasando la escuela como institución sociocultural?*. Documento de debate Webinar REUNI + D, celebrado del 1 al 20 de Junio. Recuperado el 23/07/2014, de <http://webinarreunid.files.wordpress.com/2013/06/texto-videoconferencia-02-webinar-2013.pdf>
- ZUBIRIA, J. (2002). *Teorías contemporáneas sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Magisterio.