

HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN COLOMBIA: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

TOWARDS THE STRENGTHENING OF ATTENTION TO DIVERSITY
IN COLOMBIA: INCLUSIVE EDUCATION FOR TEACHERS' TRAINING

LEIDI YOANA ZAMUDIO GARNICA*,
ISABEL CRISTINA MARTÍNEZ FARFÁN**

Resumen

Este es un artículo de reflexión a partir de la investigación en curso: ¿Cómo vamos en educación inclusiva? Los procesos de atención en y para la diversidad en las instituciones en donde se realiza el curso de Práctica Pedagógica I de las licenciaturas de Educación en modalidad a distancia de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Se pretende identificar y describir procesos de educación inclusiva que se dan en instituciones ubicadas en 26 departamentos que cubre esta universidad, en las licenciaturas en Pedagogía Infantil y en Educación Especial. Con la presentación de una investigación vigente se busca aportar a la reflexión y transformación sobre la educación inclusiva como enfoque y modelo para la formación de formadores que den cuenta de los derechos básicos educativos y la atención a la diversidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, atención a la diversidad, currículo para la inclusión, prácticas educativas inclusivas.

* Lic. en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas Universidad de la Sabana. Docente investigadora, Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia. E-mail: lizamudio@iberoamericana.edu.co

** Lic. en Educación Especial Universidad de Gdansk, Polonia. Maestría en Procesos y Estructuras del Aprendizaje Universidad Externado de Colombia. Docente investigadora, Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia. E-mail: isabel.martinez@iberoamericana.edu.co

Abstract

This article is a reflection based on ongoing research: How are we doing with inclusive education? The attention processes in and for diversity within the institutions where the course of Pedagogical Training I, part of the distance learning Education Faculty at the Corporación Universitaria Iberoamericana, is held. The purpose of this investigation is to identify and describe the inclusive educational processes that take place in the institutions located in 26 departments that the aforementioned university covers, in the Bachelor's degrees in Child Pedagogy and in Special Education. With the presentation of current research, the aim is to contribute to the reflection on and transformation of inclusive education as an approach and model for teachers' training that account for basic educational rights and attention to diversity.

Keywords: Inclusive education, attention to diversity, curriculum for inclusion, inclusive educational practices.

“Somos iguales a todo, iguales a nada.
Distintos y semejantes entre nosotros
y entre otros”.

Carlos Skliar

Introducción

LA CORPORACIÓN Universitaria Iberoamericana (en adelante la Iberoamericana) es una institución de educación superior que, en un marco de inclusión y respeto a la diversidad como política de calidad, afronta las tendencias actuales que imponen retos nuevos a las instituciones; en este caso, la inclusión educativa. La incorporación de la inclusión educativa en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se asume, no solo como una declaración misional, sino también como un paso a transformaciones pedagógicas: el aprender a aprender o a conocer y aplicar procedimientos sobre cómo, dónde y cuándo usar los conocimientos (práctica pedagógica); sobre cómo producir conocimiento (investigación educativa) y compromiso social (en temas de relevancia nacional como la construcción de una cultura de paz, superación de la pobreza extrema, equidad social, entre otras). Estos retos se abarcan desde esta reflexión, puesto que se pretende aportar a las transformaciones pedagógicas que el futuro docente en formación

deberá implementar en su quehacer diario, tal como refiere Proenzay Acosta (2017):

la Corporación Universitaria Iberoamericana ha dado un salto cualitativo en la proyección hacia una educación inclusiva de calidad, sobre la base del conocimiento y la investigación científica y sobre todo, en el cambio del contexto y la eliminación de barreras, donde están influyendo de manera particular, el cumplimiento de las orientaciones y disposiciones nacionales e internacionales para hacer de cada institución escolar de nivel superior, un lugar plenamente incluyente donde se hagan valer los derechos y se respeten, acepten y reconozcan todos los seres humanos desde su diversidad (p. 8)

La formación profesional se proyecta desde un enfoque pedagógico constructivista del aprendizaje, sustentado en el hecho de promover procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al cual pertenece. Estos procesos deben desarrollarse de acuerdo a actividades intencionales y planificadas dentro de las mallas curriculares, en las que la formación en educación en y para la diversidad es transversal en la educación superior de los educadores en formación. Así “surgen nuevas áreas centradas en la flexibilización curricular, reconocimiento de estructuras educativas que generen procesos de inclusión educativa, trabajo en equipo, formación y orientación a profesores” (Arias, Acosta y Ayala, 2015, p. 11).

Como se indicó anteriormente, en este artículo se reflexionará en torno a la posibilidad del enriquecimiento de la formación de los estudiantes en educación, en este caso específico de las dos licenciaturas mencionadas, desde dos componentes: la práctica profesional y la investigación formativa. Para ello se plantea, en primer lugar, la siguiente pregunta: ¿Qué significa atender educativamente a la diversidad?

¿Qué significa atender educativamente a la diversidad?

Colombia ha enfocado sus esfuerzos en garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes a la educación desde un enfoque de derechos humanos. Esto se evidencia en las políticas públicas implementadas

y que permiten, desde una mirada multidisciplinar, atender a la población, no solo desde una perspectiva educativa, sino también desde la salud, la cultura y la recreación, integralmente, sin ningún tipo de distinción o segregación.

Como referentes legales a nivel nacional debemos partir por la Constitución Política de Colombia 1991; Ley General de Educación 115 de 1994; Decreto reglamentario 1860 de 1994; Ley 191; que da las disposiciones de zona de frontera en 1995; Ley 387 medidas de prevención de desplazamiento; Ley 704 referente a la prohibición de las peores formas de trabajo infantil de 2001 y los lineamientos del Ministerio de educación sobre la atención a poblaciones vulnerables. Asimismo, el Código de infancia y adolescencia; Ley 1098 de 2006; Ley 1145 orientaciones para el sistema nacional de discapacidad en 2007; Decreto 366 servicio de apoyo pedagógico a la discapacidad en el 2009; Ley 1346 que aprueba la convención de los derechos de las personas con discapacidad en 2009; Ley 1448 la atención asistencia y reparación de personas víctimas del conflicto armado en Colombia de 2011; Ley 1482 que ratifica los derechos de los grupos raciales y erradicar cualquier forma de discriminación en 2011; Ley 1618 de 2013 que garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y, para finalizar, el actualmente vigente Plan Decenal de Educación 2016-2026.

En la misma línea, Colombia como miembro fundador de la Organización de Naciones Unidas, ratificó y acogió los 8 objetivos del milenio que entre los años 2000 y 2015 orientaron las políticas públicas internacionales. Del informe final sobre el logro de estos 8 objetivos, entregado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2015) se establece que, de los países de América Latina, Colombia fue uno de los que más avanzó en los índices para cada objetivo. Sin embargo, los logros no son homogéneos a lo largo del territorio nacional, puesto que el país continúa en la lista de los 10 países más desiguales del mundo. En el área de educación, le quedan desafíos por lograr como la articulación para la igualdad de oportunidades, inclusión a poblaciones vulnerables y minorías y el mejoramiento de la calidad.

A partir del año 2015, Colombia se inscribió en la denominada

Agenda 2030 y sus 17 objetivos de desarrollo sostenible. En esta nueva agenda, y teniendo como base el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2016), el reto para la educación se hace aún más urgente para el país, en tanto que dicha agenda se constituye en un pilar esencial para el desarrollo sostenible. En este sentido, es necesario pensar en el desarrollo, cubriendo las necesidades de las poblaciones diversas sin comprometer los recursos de las generaciones venideras (Echeita y Navarro, 2014).

En la actualidad, la atención en y para la diversidad no se enfoca sólo en la diversidad funcional, sino que fundamenta la intervención en el reconocimiento de la diversidad. Así lo reafirman Azorín y Arnáiz (2013), citados por Posada, Marín y Gómez (2015), al plantear una visión que re-significa las concepciones de las ‘necesidades educativas y de discapacidad’, señalando que “la atención a la diversidad del alumnado no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades educativas derivadas de compensación educativa” (p. 200).

Esto permite pensar que dentro de la diversidad también se debe considerar que la atención en y para esta incluye a todos, es decir, la escuela se convirtió en un espacio en donde cada ser humano tiene cabida y es allí donde se da el concepto según el cual “la inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra” (Booth, & Ainscow, 2015, p, 13). En consecuencia con lo anterior, estos autores señalan que:

La diversidad incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria (Booth & Ainscow, 2015 p. 27)

Otro concepto que se relaciona directamente con la inclusión educativa es el de equidad. Al respecto, Carlos Skliar (2015) a lo largo de los últimos años ha hecho en varias oportunidades interesantes

aportes a la relación entre inclusión y equidad en Latinoamérica, y también sobre la necesidad de reflexionar acerca de la diferencia. Muy ilustrador y clarificante es el término “diferencialismo” que él mismo define así:

El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes de la edad, los deficientes como los diferentes de la normalidad corporal, de aprendizaje, de lenguaje, etc. (Skliar, 2015, p. 42).

En el mismo sentido, Correa, Bedoya y Agudelo señalan que:

No son las diferencias en sí las que han dado las posibilidades de cambio de enfoques en el servicio educativo, sino su reconocimiento y la concordancia de respuestas educativas diversas y pertinentes; razonar sobre la diversidad no es obviar las diferencias, es propender a encontrar una propuesta que permita que todos habiten en espacios comunes, buscando los mecanismos pertinentes para que cada persona pueda participar en un contexto determinado y enfatice la importancia del aprecio por la diferencia en la construcción de sociedades más justas y en la convivencia desde criterios de respeto y valoración (2015, p. 48).

Es desde este entendimiento de lo diferente y común que se da una verdadera educación inclusiva que atiende a la diversidad. No en vano la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO (1990) plantea que la educación es el derecho de todos a satisfacer las necesidades básicas de aprendizajes, respetando la diversidad del ser humano, que implica un actuar de todos los agentes educativos, incluyendo el rol de la familia y la comunidad.

Al preguntar sobre a quién corresponde la responsabilidad en los procesos de atención educativa a la diversidad, aparte del Estado, podría decirse que serían tres los llamados a hacerlo: la familia, la escuela y la comunidad. Debe existir una relación indisoluble entre estos tres actores del proceso, pues “una educación más inclusiva pasa inevita-

blemente por una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la educación escolar (centros escolares, familia, comunidad) en el que, sin duda, es un proceso complejo difícil y éticamente controvertido en muchos momentos” (Simon, Giné y Echeita, 2016, p. 26). Es incuestionable lo favorecedor que es la participación de la familia en la red de apoyos de los equipos docentes y la importancia de las prácticas centradas en la familia, tal como lo exponen Simón (2016) y Calvo, Verdugo y Arnola (2016) en un recorrido que hacen sobre el tema.

Unido a los procesos de corresponsabilidad aparece una denominación interesante: la de comunidades de aprendizaje. Beltrán, Martínez y Torrado (2015) comparten una experiencia de educación inclusiva en la conformación de una comunidad de aprendizaje desarrollada en España, entre 2012-2013. Una comunidad de aprendizaje es entendida aquí como proyecto de transformación social y cultural de la institución educativa y su entorno. Esta es una experiencia que permite evidenciar el potencial de la transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje en las que se trabaja desde y para la diversidad.

De lo anterior se deriva que atender educativamente a la diversidad significa que todos los agentes que están involucrados en el proceso educativo, a su vez, han de estar articulados y deben velar por garantizar los derechos desde el reconocimiento de las diferencias de cada ser. De este modo, se comprende a la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento de las prácticas educativas y no como un problema de las mismas.

¿Desde qué referentes teóricos se define educación inclusiva?

Hablar de educación inclusiva ha implicado serios cambios en los diferentes paradigmas en cuanto a atención en y para la diversidad. Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada y Sánchez (2012) ubican los orígenes de la educación inclusiva en movimientos de los años 70 y 80 en Estados Unidos como fruto de legislaciones que pretendían insertar la educación especial en la educación regular, per-

mitiendo el acceso de todos los estudiantes a oportunidades y recursos de aprendizaje.

Ainscow & Miles (2008), por su parte, afirman que la educación inclusiva es una educación eficaz y de alta calidad para todos los niños y jóvenes –constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos del mundo entero, ya se trate de los países en desarrollo o de los países desarrollados. Los autores demuestran la existencia de un creciente interés por el concepto de educación inclusiva. En algunos países este enfoque se orienta a la inclusión de los niños con discapacidades en las escuelas generales, pero, en un sentido más amplio, se la entiende como una reforma que “sostiene y acoge la diversidad de todos los educandos” (UNESCO, 2001). Este número ilustra la manera en que esta definición ha sido tratada en la literatura y cómo se manifiesta en las mentalidades y prácticas de los encargados de concebir y aplicar las políticas (p. 7).

En el país, desde el documento de lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva en Colombia (2013), la inclusión es entendida como una estrategia central para luchar contra la exclusión social, que a su vez es un proceso caracterizado por la interacción de factores materiales y objetivos, como la economía o la cultura, y simbólicos y subjetivos, como el rechazo o la indiferencia.

Los referentes teóricos que contribuyen a una definición de la educación inclusiva son múltiples; sin embargo, se evidencia que contienen elementos coincidentes, sobre todo en lo que respecta a las necesidades comunes y específicas que se evidencian en la escuela y a la necesidad de contar con estrategias organizativas y pedagógicas que ofrezcan respuestas oportunas y acordes con la atención a la diversidad, tanto desde la perspectiva pedagógica como desde las políticas y éticas.

¿Qué es el Índice de Inclusión y cómo puede fortalecer los procesos de educación inclusiva?

Con el fin de hacer seguimiento a los procesos de inclusión educativa, se ha destacado el *Index for Inclusion*. En el 2000 aparece traducido

del inglés como el *Índice de Inclusión*, originalmente escrito por Tony Booth, Mel Ainscow, Kristine Black-Hawkins, Mark Vaughan y Linda Shaw para el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). La versión en español aparece en colaboración del CSIE y la Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe de la UNESCO en el 2002. En esta versión, el Índice de Inclusión es definido como “un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva” (UNESCO - CSIE, 2002, p. 3).

El Índice posibilita la autoevaluación de las escuelas en relación con los aspectos culturales, políticos y de prácticas para una educación inclusiva, y propone a la institución educativa un proceso de investigación-acción, poniendo a disposición de la comunidad escolar una serie de preguntas e indicadores. Desde su traducción al español, en el 2002, el Índice quedó a disposición para ser utilizado y adaptado a las condiciones locales en Latinoamérica. En este documento se entiende la inclusión como “un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes” (UNESCO - CSIE, 2002, p. 7). De igual forma, Del Valle, Quintero y Miranda (2012) señalan que este documento implica un repensar constante en los procesos que se dan cotidianamente en la institución en aras de lograr una verdadera educación inclusiva.

En Colombia, el Índice de Inclusión es presentado desde el Programa de Educación Inclusiva con Calidad del Ministerio de Educación Nacional. Se trata de un proceso distribuido en fases, tal como lo consigna la Guía número 11, publicada en 2010 bajo el nombre *Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad*. En este documento se propone que las instituciones desarrollen procesos sistemáticos para la transformación de la gestión en el camino del enfoque de inclusión. Además de una ruta metodológica, esta guía establece principios rectores y analiza la relación entre calidad, gestión e inclusión.

Por lo anterior, el potencial que tiene la aplicación de esta guía para propiciar una educación inclusiva de calidad es trascendental, siempre

que se realice a conciencia y se aprovechen realmente los resultados en pro de mejorar los procesos administrativos, curriculares y docentes.

¿Qué papel juega el docente en la inclusión educativa?

La última década se consolidó como una época importante para Colombia, dado el avance en la reglamentación política. Ejemplo de ello son los lineamientos de política de educación superior inclusiva; lineamientos de atención a población vulnerable; además de otras políticas y orientaciones que consideran a grupos Rrom (Gitanos), afrodescendientes, víctimas del conflicto armado, población fronterera, etnias, población con discapacidad, talentos excepcionales, entre otras. Se destaca la Ley Estatutaria 1618 con la que se inicia el programa presidencial de inclusión social con la actualización de los documentos de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes en el marco de la educación inclusiva.

Estos lineamientos se han generado con el propósito de garantizar una educación incluyente en términos de acceso, permanencia y promoción dentro del sistema educativo. Así lo consigna el Ministerio de Educación Nacional en el documento: “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” (2010).

La Educación Inclusiva en el país –señala el documento en cuestión– propone una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos poblacionales diversos y vulnerables, que son atendidos en las instituciones educativas. Estas poblaciones se refieren a: étnicas (afro descendientes, Rom y Raizales), con Necesidades Educativas Especiales (con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales), personas de talla baja (enanismo), jóvenes y adultos iletrados, afectadas por la violencia (en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados), menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley) (p. 5).

Complementando lo anterior, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) señala que “la educación inclusiva es responsabilidad de todos los docentes y formar a todos los profesores para trabajar en entornos inclusivos es responsabilidad de todos los formadores de docentes que trabajan en programas iniciales”. (p. 11). Esta entidad trabajó en la conformación de un perfil de docente inclusivo y de ese trabajo se tiene hoy un documento que presenta un marco de valores esenciales y áreas de competencia que se deben tener en cuenta. Entre los valores identificados están: Valorar en positivo la diversidad del alumnado; apoyar a todo el alumnado; trabajar en colaboración y en equipo; y desarrollar el área personal y profesional.

En relación con las competencias docentes, Fernández (2015) plantea que estos son el factor más importante para los procesos de educación inclusiva e indaga acerca de las percepciones que tienen los docentes sobre las competencias para buenas prácticas inclusivas. Dentro de las conclusiones el autor destaca que las competencias más importantes listadas por los mismos docentes son: las tutorías, el acompañamiento continuo y dinámico, las metodologías activas, la adecuación de materiales, la comunicación y atención a las familias.

De acuerdo con lo anterior, la formación del profesorado es clave en la educación inclusiva, puesto que esta incide directamente en sus actitudes hacia la diversidad. Una descripción de las dimensiones que impactan en las actitudes de los docentes fue realizada por Granada, Pomés y Sanhueza (2013). Al respecto, señalan que es trascendental considerar, por ejemplo, las experiencias de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, además de la formación inicial y continua del profesorado (p. 54).

En Colombia se han realizado proyectos que permiten evidenciar la relación entre el docente y la inclusión educativa. Tal es el caso –a propósito de la formación de docentes– del Programa de Educación Inclusiva con Calidad en el que participaron 2.182 docentes en ejercicio de 65 municipios, en el período 2006-2012. En el marco de este programa, Correa, Bedoya y Agudelo (2015) analizaron 545 sistematizaciones de experiencias realizadas por los docentes. En sus

conclusiones se destaca el avance respecto de la sensibilización y conceptualización de la inclusión educativa, pero se enfatiza la necesidad de perfeccionar el acompañamiento técnico a los docentes para la transformación de sus prácticas educativas (p. 59).

En Latinoamérica igualmente se ha estado analizando desde hace varios años los factores que inciden favorablemente en la inclusión. Así, por ejemplo, Calderón (2012) analiza el papel del currículo, los profesores, la familia y los recursos. Teniendo en cuenta la diversidad cultural de la región latinoamericana, sería pertinente también realizar una mirada sobre otros caminos educativos que aporten a la inclusión, como es el caso de la educación intercultural.

A este respecto, Arroyo (2013) propone que “la educación intercultural es, al día de hoy, uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa. Un análisis detenido de ambas concepciones muestra cómo comparten muchos de sus objetivos” (p. 145). Así como a menudo se concibe que la educación inclusiva se refiere solamente a la discapacidad, en la educación intercultural a menudo se concibe que se refiere únicamente a la atención de unas minorías inmigrantes. En este sentido ambas adolecen de unos problemas en común, no obstante comparten principios y un mismo elemento común que es la diversidad.

¿Es necesario construir un currículo para la educación inclusiva?

En Colombia se encuentra vigente la definición de currículo emanada de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En ella encontramos:

ARTÍCULO 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Inmerso en esta definición se encuentra el concepto de identidad. Hablar de identidad es hablar de diversidad al mismo tiempo. En este sentido, para los efectos de la educación inclusiva, la definición de currículo sigue siendo pertinente; no obstante, la mera definición no conlleva precisamente a su cristalización o puesta en marcha en la realidad en cuanto a educación inclusiva.

Coincaud y Díaz (2016) reflexionan sobre tres aspectos importantes: acerca de las políticas educativas como contexto para la inclusión, la comprensión de las condiciones de las prácticas curriculares en el dispositivo escolar y los retos de las prácticas curriculares. Los países latinoamericanos en las últimas décadas han diseñado y rediseñado políticas educativas que se convierten en marcos legales. Cada país se encuentra en la búsqueda de interpretar lo que sucede al poner en marcha las políticas educativas a la luz de lo que cada uno define como currículo y de acuerdo a lo que las prácticas curriculares exigen del trabajo colaborativo. Los autores concluyen que “la experiencia en el campo educativo muestra que las políticas educativas y las normativas curriculares, más allá de los consensos aparentes, no han logrado importantes variaciones en las formas de lo escolar para la promoción del aprendizaje y la participación de todos/as” (p. 34).

En un análisis comparativo que realizaron Beltrán, Martínez, y Vargas (2015) sobre políticas y estrategias desarrolladas en Colombia y España en materia de educación inclusiva, se pudo establecer que, no obstante existe similitud en el tratamiento legislativo y en el reconocimiento del principio de inclusión, el país latinoamericano, en lo que refiere a su puesta en práctica de las orientaciones, se encuentra lejos de ser inclusiva.

A partir de la Agenda 2030 y de los objetivos de desarrollo sostenible, se hace indispensable retomar el análisis del currículo a la luz de la educación inclusiva. Al respecto, Amadio, Opertti y Tedesco (2015) destacan cuatro aspectos desde los cuales replantear el currículo: primero, el currículo como eje entre objetivos y desarrollo; el segundo, la visión del currículo como producto de un proceso de diálogo social y de construcción colectiva; el tercero, el currículo como base de las políticas educativas y, el cuarto, el currículo como orientador de prácticas pedagógicas.

Al respecto Posada, Giraldo, y Gómez (2015) reflexionan sobre la evolución de las adaptaciones curriculares de acuerdo a los modelos de atención, desde el enfoque o modelo médico– rehabilitador (caracterizado por el asistencialismo y la segregación) hasta llegar a la escuela actual (enmarcada principalmente en los modelos social y para la diversidad). Como bien lo exponen los autores:

El currículo ha de lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto (p. 200).

En este sentido, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) se generó el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. En este se cambia el término adaptación curricular por el de flexibilización curricular, entendido como:

el conjunto de acciones que lidera el equipo pedagógico del establecimiento educativo, en cabeza del profesional de apoyo, a fin de identificar las metas de aprendizaje que requieren adaptaciones para determinados colectivos de estudiantes. Dichas adaptaciones no suponen, en ningún caso, modificar completamente la meta, sino generar estrategias pedagógicas distintas a las que se emplean con la mayoría de los estudiantes, para que un estudiante pueda lograr los objetivos propuestos (p. 101).

Dado que “el currículo actual está siendo pensado en orientar respuestas flexibles en contextos educativos diversos” (Posada, Marín y Gómez, 2015, p. 200), el reto que se propone a las instituciones educativas es arduo. Sin embargo, el primer eslabón en este cambio es la afirmación en que la educación inclusiva es un factor determinante en

la construcción de una sociedad más justa y equitativa que permitirá el cierre de brechas de desigualdad.

En el marco de una reflexión sobre las aportaciones del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) a la educación para todos, Pastor (2012) expresa que “el movimiento del DU propuso hacer diseños que considerasen desde el momento inicial la diversidad de la población en su conjunto y no solo las necesidades de las personas con discapacidad” (p. 1). En este contexto de lo arquitectónico, a partir de los años 80 el Diseño Universal de Aprendizaje realiza una transición hacia lo educativo. En este sentido, “que en el diseño del currículum se cuente, desde el momento inicial, con la diversidad que existe en el aula para hacer propuestas que ofrezcan la oportunidad a todos los estudiantes de acceder, participar y avanzar dentro del currículum general, lo que conecta con los planteamientos del diseño universal” (p. 2).

A partir de aportaciones de las neurociencias y la psicología cognitiva, en el DUA se plantean principios que se configuran en tres pautas: Primero, proporcionar múltiples medios de representación; segundo, proporcionar múltiples medios de acción y expresión; y, tercero, proporcionar múltiples formas de implicación.

En el caso de Colombia, tal como lo expresan Beltrán Martínez y Vargas (2012), pese a la incorporación de los principios de la inclusión en los proyectos educativos de los establecimientos educacionales, prevalece el enfoque de discapacidades físicas y sensoriales, en desmedro de la atención al resto de grupos poblacionales en riesgo de exclusión, como lo son los migrantes, los afro-descendientes o las víctimas de conflicto armado. En este sentido, urge el diseño e implementación de prácticas pedagógicas desde enfoques multiculturales que asegure el pleno desarrollo y convivencia de toda la población escolar (p. 46).

Por lo tanto, al responder la pregunta de si es necesario construir un currículum para la educación inclusiva, se requiere replantear lo curricular dentro de las instituciones educativas con el fin de dar respuestas a la población que se atiende. Para ello se hace necesario avanzar en la comprensión y magnitud de lo que implica la atención a la diversidad y así, desde allí, construir un currículum flexible.

¿Que caracteriza una práctica educativa inclusiva?

En virtud de lo expuesto anteriormente, para que exista una educación inclusiva se requieren prácticas educativas inclusivas significativas, situadas, enfocadas en los contextos y que partan por el compromiso e involucramiento progresivo de todos los actores que participan en las comunidades educativas (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

En el mismo sentido, se considera que para lograr una educación inclusiva en cualquier espacio académico se necesita, en principio, pensar en una escuela flexible que involucre a los diferentes actores en pro de la población que se atiende desde un enfoque de derechos y tenga en cuenta el diseño universal de aprendizaje para garantizar cada aspecto de la vida académica.

Visibilizar prácticas inclusivas pone de manifiesto la necesidad de cambiar lo que Simón, Sandoval y otros (2015) han denominado “la gramática escolar” de una tradicional a una inclusiva. Esta gramática escolar se refiere a normas, principios y supuestos que rigen la vida de la institución educativa y que se van trasladando año tras año en el transcurso de la vida escolar. Hay prácticas en la escuela que conforman gramáticas tradicionales, pero que pueden transformarse a prácticas que conformen gramáticas inclusivas.

Un aporte importante que abre caminos hacia una pedagogía para la diversidad es la que brindan Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos (2016). Los autores proponen una pedagogía para la diversidad que parta de las características individuales particulares, que pase por el currículo como eje de la práctica pedagógica y se cristalice en el aula en unas prácticas favorecedoras del desarrollo. Para los autores las transformaciones atraviesan por los cambios en la terminología que ha pasado por diferentes expresiones en la misión de designar a la diversidad funcional.

Una posibilidad de investigación

Nuestro proyecto de investigación surge en el programa de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales, dentro del Grupo de

Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica (GIEEP), en la línea de investigación Pedagogía y Diversidad.

La metodología de investigación es de enfoque cualitativo de tipo descriptivo exploratorio, con dos matrices de registro, instrumentos de recolección aplicados en 26 departamentos, específicamente en 707 instituciones, donde se encuentran los estudiantes de VI semestre realizando su curso de Práctica Profesional I en las dos Licenciaturas (Pedagogía Infantil y Educación Especial).

Dentro del proceso de investigación formativa se contempla un total de cinco fases, con el fin de lograr los objetivos propuestos:

Fase 1: construcción de las fichas de información y de descripción. A partir de reuniones del equipo de docentes del curso Práctica Profesional I y el equipo de docentes del proyecto de investigación, se construyen estas herramientas fundamentales para el registro de los procesos de atención a la diversidad.

Fase 2: socialización del proyecto de investigación a los estudiantes mediante el aula virtual Trabajo de Grado I y las teleclases del curso Práctica Profesional I. Se presenta el proyecto a los 707 estudiantes, explicando el aporte que realizarán a la investigación y se les proporciona orientación y claridades sobre las fichas.

Fase 3: recolección de la información, trabajo de campo de los estudiantes a partir del diligenciamiento de las fichas.

Fase 4: procesamiento y análisis de la información recolectada en las fichas.

Fase 5: socialización de resultados en la comunidad académica.

Al finalizar el proyecto de investigación, se pretende contribuir al cambio de imaginarios y concepciones que abarca la educación inclusiva como aquella que solamente atiende a poblaciones con discapacidad, de igual forma documentar y difundir prácticas inclusivas que puedan ser ejemplo para otros docentes. Al mismo tiempo, se busca posibilitar la identificación de factores que facilitan o dificultan los procesos de inclusión educativa en Colombia, teniendo como referente las instituciones donde los estudiantes de la Iberoamericana desarrollan el curso de Práctica Profesional I.

La experiencia permitirá contribuir al diálogo de saberes de los docentes y estudiantes de los programas de licenciaturas al interior de la Universidad, sede Cota y, a la vez, contribuir en el desarrollo de competencias básicas, transversales e investigativas de los estudiantes como futuros docentes. Asimismo, se pretende facilitar, por parte de los docentes en formación, reflexión pedagógica sobre los modelos educativos de atención inclusiva a las poblaciones, partiendo de la constatación de la diversidad existente en nuestra región.

Además, se proyecta convertir la experiencia en una primera etapa del proyecto de investigación con miras a que se repita año tras año y así realizar un estudio de tipo comparativo longitudinal con un reporte anual. Para finalizar, se vislumbra generar una propuesta de ficha descriptiva que pueda tener la posibilidad de ser validada como instrumento para la caracterización de prácticas inclusivas.

Reflexiones finales

Cabría preguntarse hasta cuándo hablar de inclusión, si la exclusión como *status quo* de los grupos humanos es una condición que se ha presentado en el proceso evolutivo. Inclusión y exclusión son dos términos que van correlacionados, ya que uno no existiría sin el otro.

La idea de igualdad es reciente en la historia humana: es posible situarla a finales de los años 40 con la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU. Esto es algo nuevo para todas las naciones y en especial para Latinoamérica, y por ello es urgente que asumamos el reto de atender la diversidad con un modelo educativo inclusivo equitativo y de calidad que brinde garantías para toda la población.

Para el caso de Colombia, hay que tener en cuenta que se trata de un país que se encuentra en una etapa de post-conflicto, en la que se hace necesario pensar en escuelas más inclusivas, donde todos los colombianos tengan no solo las mismas oportunidades y garantías de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, sino también la mismas posibilidades de experimentar la convivencia pacífica.

De lo anteriormente expuesto surgen aún más interrogantes. Por ejemplo, sobre la responsabilidad que tienen las facultades de educa-

ción superior en la formación de los futuros docentes que requiere la región de Latinoamérica para su pleno desarrollo. Preguntas como ¿cuál sería el perfil docente que se requiere para desarrollar la agenda 2030 de Desarrollo Sostenible en nuestra región?, ¿cuál es la responsabilidad y el rol de los formadores de formadores? o ¿cómo formar a los futuros licenciados en educación inclusiva desde la atención a la diversidad? son necesarias de plantearse y debatirse al interior de las casas de estudio.

Estas interrogantes permiten la apertura en el campo de la investigación e invitan a seguir ahondando en el tema, buscando encontrar las respuestas que permitan tener claridades en el camino de la educación inclusiva real, vivida en la formación profesional y llevada al ejercicio práctico en los contextos donde se desempeñan laboralmente los egresados de las licenciaturas en educación.

Referencias

- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora. *Perspectivas*, 38(1), 17-44. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf#page=20
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca.
- Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Amadio, M.; Opertti, R. y Tedesco, J. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. Recuperado de epositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4267
- Arias Castilla, C.; Acosta Pulido, D. y Ayala Cardona, J. (2015). Antecedentes en atención pedagógica a la población sorda: una revisión contextual. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 7-15
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335836.pdf>.
- Beltrán, Y.; Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). *Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia*. Revis-

- ta *Encuentros*, 13(2), 57-72. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Beltrán-Villamizar, Y. I.; Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ. Educ.*, 18(1), 62-75. Doi: 10.5294/edu.2015.18.1.4.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM, OEI. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. [Traducido al español de IndexforInclusion]. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, XXI(40), 43-58. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1791>
- Calvo, M., Verdugo, M. y Arnola, A. (2016). Participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=La+Participaci%C3%B3n+Familiar+es+un+Requisito+Imprescindible+para+una+Escuela+Inclusiva
- Coincaud, C. y Díaz, G. (2016). *Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas*. *Revista Ruedes*, 3, 18-39. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4340/coicaudydiazruedes3.pdf
- Corporación Colombia Digital (2012). *Tecnologías de la información para la inclusión social: una apuesta por la diversidad*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/documentos/inclusion.pdf>
- Corporación Universitaria Iberoamericana (2016). *Proyecto Educativo Institucional "Transforma tu vida estudiando en la Ibero"*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.iberoamericana.edu.co>
- Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, G., (2015). *Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art2.pdf>
- Del Valle, E.; Quintero, R. y Miranda, P. (2012). Una estrategia para la educación inclusiva. *Escenarios*, 10(2), 30-37. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v10i2.216>

- Díaz-Posada, L.; Rodríguez-Burgos, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24, 43-60. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442016000100005&script=sci_abstract&tlng=es
- Echeita, G., y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/ECHEITA%20Y%20NAVARRO.%202014.%20EDUCACION%20INCUSIVA%20Y%20SOSTENIBILIDAD.pdf
- Escarbajal, A.; Mirete, A.; Maquilón, J.; Izquierdo, T.; López, J.; Orcajada, N., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>
- Fernández, B. (2015). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Granada, M., Pomés, M y Sanhueza S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández L. (Coords.) (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI / Fundación MAPFRE. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=144
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Guía. 11. Bogotá: Mini educación.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: Mini educación.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Mini educación.
- Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En: Navarro, J.; Fernández, M^a.T^a.; Soto, F. J. y Tortosa F. (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación,

- Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Posada, Y.; Marín, Y. y Gómez, S. (2015). La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 192-202.
- Proenza, J. y Acosta, G. (2017). *La educación inclusiva para estudiantes sordos en la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia*. Recuperado de <http://luz.uho.edu.cu/index.php/inicio/5523-la-educacion-inclusiva-para-estudiantes-sordos-en-la-corporacion-universitaria-iberoamericana-de-colombia-the-inclusive-education-for-deaf-students-in-the-iberoamerican-university-corporation-of-colombia>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2015). Objetivos de desarrollo del Milenio Informe 2015. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-odsinforme-doc-2015.pdf>
- República de Colombia (1994). *Ley 115, Ley general de educación*. Bogotá. Congreso de la República de Colombia.
- República de Colombia (2013). Ley 1618 Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 17-22. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782016000100002&script=sci_arttext
- Simón, C.; Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado de http://www.repositoriodcpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1659/Art_SimonC_EscuelaFamiliayComunidad_2016.pdf?sequence=1
- Simón, C.; Sandoval, M.; Echeita, G.; Calero, C.; Nuñez, B.; Sotto, P.; Pérez, M. y García, A. (2015). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 7-24. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2784>
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, II(1), 33-43. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n1/v11n1a04.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report. Informe de seguimiento a la educación en el mundo 2016*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>

Recibido: 23.08.17. Aceptado: 29.11.17