

# ANTECEDENTES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA, COMO RESPUESTA A LOS DESAFÍOS DE LA DIVERSIDAD\*

## BACKGROUND AND CHALLENGES OF A PERSPECTIVE FROM AN EDUCATION INCLUSIVE, IN RESPONSE TO THE CHALLENGES OF DIVERSITY

**Yaqueline Elizabeth Ureña Prado\*\***

Docente de Tiempo Completo, Programa Trabajo Social, Universidad Mariana,  
San Juan de Pasto, Colombia

Fecha de recepción:  
20 de abril de 2012

Fecha de aprobación:  
31 de octubre de 2012

### Palabras clave:

Aprendizaje, calidad de vida,  
diversidad, educación inclusiva,  
participación social.

### RESUMEN

El presente artículo, es resultado de una revisión de tema, que tiene como propósito, hacer un recuento desde sus inicios hasta el momento actual, sobre la inclusión escolar, centrando su atención en sus antecedentes, evolución, normatividad e implementación. De forma que permita informar sobre los esfuerzos que se han adelantado, para aumentar el acceso y mejorar la calidad de la educación, a partir de la exploración de ideas y, de la reflexión de conceptos, actitudes, experiencias y prácticas que se han desarrollado en respuesta a la diversidad, desde la mirada del enfoque emergente de una educación para todos y con todos.

Se presenta además, cómo se dio el paso de la educación especial a la educación integradora, y posteriormente, de la educación integradora a la educación comprensiva. Por consiguiente, sirve de orientación, para identificar las condiciones para el desarrollo de escuelas en las que se garantice una educación con calidad y equidad, que permita adaptarse a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de los estudiantes.

Finalmente, se centra la atención en el desafío que tiene la educación, de atender a todos los niños, adolescentes y adultos sin exclusión de ningún tipo, generando procesos de enseñanza, en donde aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluyendo aquellos que presentan una discapacidad o alguna necesidad educativa especial.

\* Artículo de Revisión de Tema.

\*\* Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Psicóloga y Trabajadora Social, Universidad Mariana. Correo electrónico: elizabeth.u.p@gmail.com

**Key words:**

*Learning, quality of life, diversity, inclusive education, social participation.*

**ABSTRACT**

*This article, is the result of a review of issue, which is intended, to count from its beginnings to the present time, on school inclusion, focusing on its history, evolution, and implementing regulations. By allowing inform efforts which have been undertaken to increase access and improve the quality of education, from the exploration of ideas and concepts of reflection, attitudes, experiences and practices that have developed in response to diversity, from the perspective of emerging approach to education for all and everyone.*

*It also presented, how was followed by the special education to inclusive education, and later, of inclusive education to comprehensive education. Therefore provides guidance to identify the conditions for the development of schools that ensure quality education and equity, which can adapt to the diversity of features, capabilities and motivation of students.*

*Finally, attention is focused on the challenge of education, to serve all children, adolescents and adults without exclusion of any kind, generating teaching processes, where they learn together, regardless of their personal, social or cultural, and including those with a disability or special educational need.*

La educación es uno de los derechos fundamentales de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos; considerando y respetando además, aquellos que presentan diferencias relacionadas con algún tipo de discapacidad, necesidad educativa, capacidad, habilidad personal, condición social, económica y cultural. En algunas ocasiones, estas diferencias se han convertido en factores excluyentes del sistema educativo, es por ésto, que las agencias y organizaciones internacionales se han preocupado por señalar los principios éticos, los lineamientos, y normatividades, para dar respuesta al abordaje de la diversidad, bajo los criterios de una educación integral con calidad y equidad.

Se ha llegado a considerar la inclusión escolar, como una estrategia flexible e innovadora, que permite una educación personalizada y acorde a las necesidades del contexto, lo que implica la adaptación de la metodología y el currículo, para ofrecer un óptimo desarrollo integral. De esta manera, los niños pueden ser aceptados sin discriminación y, participar alegremente de todas las actividades escolares.

Para favorecer el desarrollo humano a partir de los procesos de enseñanza aprendizaje, las instituciones educativas deben acoger el enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, bajo un modelo de convivencia social, que propone mayores niveles de tolerancia y compromiso. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, y de igual manera, parten de un supuesto distinto, porque busca promover entre los alumnos y alumnas determinados valores educativos como:

la igualdad de oportunidades, el respeto a las diferencias, la tolerancia y el rechazo a todo tipo de discriminación.

Se trata de una escuela en la que priman los derechos a la educación, a la igualdad, y a la participación; en la que, no se exigen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, sino que por el contrario, todos los alumnos se benefician de una enseñanza acorde a sus necesidades.

La educación inclusiva, es una herramienta efectiva contra la discriminación, porque permite desafiar los prejuicios, valorar las diferencias de las personas, desarrollar la confianza en sí mismos, y ofrecer oportunidades para la participación, valoración e inclusión en la comunidad educativa, como resultado de una educación de calidad a partir de la diversidad.

Todos los alumnos son diferentes, y estas diferencias vienen determinadas por las motivaciones, intereses, capacidades, Necesidades Educativas Especiales (NEE), y otras necesidades derivadas de situaciones de desventaja social, cultural, económica o familiar. Esta es una realidad que está presente en todas las instituciones educativas, y frente a la que se deben tomar las medidas precisas, empezando por adecuar su funcionamiento, ritmo, métodos, y estrategias, teniendo en cuenta la aplicabilidad de las leyes y la normatividad, para dar una respuesta educativa incluyente.

El presente artículo, se constituye en una introducción al tema de educar en la diversidad. Se busca, dar a conocer de una forma rápida y certera,

información que facilite la comprensión del tema y, a sí mismo, empezar a promover modelos de educación inclusiva en la región, basados en la evidencia teórica levantada por otros investigadores, constituyéndose en una forma de orientar, cómo se pueden aplicar los principios y normatividad vigente sobre inclusión educativa.

Los interrogantes que se pretende dar respuesta a través del texto son: ¿Cómo y cuándo surge el concepto de inclusión escolar? ¿A qué hace referencia el término diversidad? ¿Cuál es la diferencia entre el enfoque integrador y el enfoque incluyente? ¿Cuál es la normatividad que sustenta a las escuelas inclusivas? ¿Qué es la inclusión educativa? ¿Cuáles son sus principios éticos? ¿Qué caracteriza a las instituciones incluyentes?

Se espera que estudiantes, profesionales, padres de familia, funcionarios, autoridades, jóvenes y los diversos miembros de la comunidad, a partir de la discusión sobre las ideas desarrolladas, puedan reflexionar sobre las prácticas pedagógicas a la luz del enfoque de educación inclusiva, para transformar sus concepciones y prácticas, entendiendo la diversidad.

Se tuvo en cuenta la normatividad y los principios que se manejan a nivel internacional y nacional, los documentos y textos publicados dentro de un margen de 20 años. Entre los principales autores se encuentran: Ainscow (1995, 1999), Echeita (2007), Jiménez (1997), Stainback Susan y Stainback William (1999), Vidal y Manjón (2000), Cardona (2006), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1977, 1994), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2001, 2003) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

El documento se ha organizado, teniendo en cuenta las raíces y perspectivas teóricas actuales acerca del constructo de educación inclusiva en el siguiente orden: inicialmente, se hace una descripción de los conceptos de diversidad, y diferencias humanas, con el de conocer cuáles son los factores desencadenantes de este enfoque de la inclusión escolar. Luego se hace un recuento por los antecedentes y evolución de la inclusión, en donde se habla de la educación especial, la educación integradora, y finalmente, la educación inclusiva.

De igual manera, se contempla los principios y la normatividad que apoyó el surgimiento de este nuevo enfoque emergente de la educación, teniendo en cuenta, la época en que aparecieron, y men-

cionando específicamente, cuál era su propósito. Finalmente, se define la educación inclusiva, se dan a conocer algunas de sus características, y de qué manera, puede llevarse a efecto en las instituciones educativas.

## 1. Diversidad y diferencias humanas

El concepto diversidad tiene diferentes acepciones, etimológicamente viene de la palabra latina *diversitas* – *atis-* y según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* significa variedad, semejanza, diferencia, abundancia, concurso de varias cosas distintas y características diferentes. Por lo tanto, la diversidad puede manifestarse en características propias de los individuos, y por otro lado, en aquellas que son fruto del contexto, que permiten indicar, marcar o hablar de variedad y diferencias individuales.

Existen diferentes tipos de diversidades: física, biológica, psicología, y cultural, que son las más recurrentes, se hallan presentes desde el nacimiento y se hacen más pronunciadas con la madurez y el desarrollo. Los individuos están, en exposición a condiciones ambientales, físicas y culturales que pueden incrementar tales diferencias entre los individuos y los grupos. Como diría Andrés Pueyo:

Todas las personas somos únicas y diferentes, pero lo somos en relación a un conjunto de atributos y variables comunes, atributos propios de la especie, de la edad, del género, etc. La existencia de la individualidad es compatible con la comunidad (Como se cita en Cardona, 2006, p. 4).

Ésta es una clara evidencia de que existen diferencias entre los individuos y, que al mismo tiempo, se comparte elementos estructurales que se convierten en unos patrones y normas que determinan las reglas de convivencia de los grupos, dando origen a las características propias de una cultura en particular.

### 1.1 Clasificación de las diferencias humana

Desde la psicología diferencial como disciplina científica, las variables o características que han permitido la clasificación de los individuos, han sido de dos tipos: variables de naturaleza biológica y de naturaleza sociocultural (Cardona, 2006, p. 16).

Las características que se han incluido bajo la denominación genérica de diferencias individuales y de grupo, se incluyen en la Tabla 1.; sin embargo, aunque ambos criterios, individual y social, son

recursos analíticos de interés, al considerarlos de manera aislada resultan parciales, de ahí que se han estudiados desde una doble perspectiva: interindividual e intraindividual y social (Jiménez, 1997).

La perspectiva interindividual, hace referencia a la variabilidad transversal (diferencias dentro de una misma especie), diferencias en inteligencia y estilos cognitivos, en rendimiento y aprendizaje, en sentimientos y afectos. Diferencias, en definitiva, en los sistemas cognitivo y afectivo – motivacional (Sánchez Cánovas & Sánchez López, como se cita en Cardona, 2006, p. 16).

La diversidad, está presente en el ser humano desde el momento en que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con su contexto, se traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida. Además, de estas manifestaciones, se pueden encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales.

Sin embargo, en muchas ocasiones el término diversidad, es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del colectivo estudiantil, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales.

La perspectiva intergrupala, se refiere al estudio de variabilidad del comportamiento entre grupos. Aunque las diferencias intergrupales están basadas en diferencias interindividuales, no son causadas por los mismos procesos que originan las diferencias interindividuales (Cardona, 2006).

De acuerdo con Sánchez Cánovas y Sánchez López (como se cita en Cardona, 2006), las diferencias intraindividuales tienen dos consideraciones distintas:

A. **La variabilidad diacrónica**, es decir, los cambios a nivel individual en los rasgos a lo largo del tiempo (infancia, adolescencia, etc.) y que se denominan, de acuerdo con Fraisse (1984), cambios intraindividuales, en vez de diferencias intraindividuales.

B. **La variabilidad sincrónica**, que se corresponde con la estabilidad, consistencia o coherencia a lo largo del tiempo, características que pueden conside-

rarse como manifestaciones particulares de una ley general en el individuo (Tous, 1978, como se citó en Cardona, 2006, p 16.)

Tabla 1. Clasificación de las diferencias humanas.

	Diferencias individuales	Diferencias de grupo
Anastasi (1958)	Tipologías, aptitudes, personalidad, creatividad.	Sexo, edad, clases social, raza, superdotación, infradotación.
Tyler (1965)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes y talentos especiales, personalidad, intereses y valores, estilos cognitivos.	Sexo, edad, clases social, raza, superdotación, infradotación.
Buss y Poley (1976)	Aptitudes mentales (incluye estilos cognitivos), temperamento, motivación.	Sexo, clase social, raza.
Kirby y Radford (1976)	Aptitudes mentales, personalidad, creatividad, intereses y valores.	Sexo, edad, raza y etnia.
Willerman (1979)	Inteligencia, rendimiento escolar, personalidad, retraso mental, superdotación y talentos especiales.	Sexo, edad, raza, y etnia.
Bachs (1980)	Tipologías, deficiencia mental.	Sexo, edad, raza, cultura, comportamiento religioso.
Minton y Schneider (1980)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes, personalidad, intereses y valores.	Sexo, edad, clase social, raza.
Henning-Stout y Brown-Cheatham (1999)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes, personalidad, intereses y valores.	Cultura, lenguaje, género, comportamiento sexual, territorio geográfico, orientación religiosa, política, o cualquier otra dimensión.

Fuente: reproducción parcial de Jiménez (1997, p. 50).

A continuación, se analizarán algunas diferencias individuales y grupales que pueden afectar el aprendizaje y, tienen implicaciones importantes para la educación, la enseñanza, el currículo y la política educativa (Cardona, 2006, pp. 23-34):

**1.1.1 Diferencias individuales:** es muy común que los estudiantes difieran en sus características, como por ejemplo a nivel de rendimiento, en la rapidez con que aprenden, en el estilo de aprendizaje, entre otros. Algunos sufren discapacidad, mientras otros son superdotados o poseen talentos especiales.

**1.1.2 Capacidad cognoscitiva general:** las personas difieren en eso que se llama inteligencia. En las últimas décadas, gran parte del debate en torno a la inteligencia se ha centrado en dilucidar cuantos tipos de inteligencia hay, así como en describirlos. Por ejemplo, Sternberg (1986a, 1986b, 1990), describe tres tipos de aptitud intelectual: teórica, práctica y creativa. Guilford (1988), propone 180 tipos de inteligencia, en tanto Gardner (1991, 1993), habla de siete inteligencias múltiples (lógica, lingüística, musical, espacial, cenestésica, interpersonal e intrapersonal) (...) Por lo tanto, si los centros educativos quieren contribuir al desarrollo y la formación de los niños inteligentes, deberán ofrecer un abanico más amplio de actividades y valorar un conjunto mayor de tareas. Los profesores, asimismo, tendrían que incluir en sus lecciones modos diversos de presentación de los contenidos para favorecer el aprendizaje de un mayor número de alumnos.

**1.1.3 Estilos cognoscitivos y estilos de aprendizaje:** pueden llegar a influir en el aprendizaje académico. Ambos son conceptos distintos, pero en la práctica, a veces, se utilizan de forma indiferenciada. La noción de estilo cognoscitivo es bastante reciente y se entiende como forma de percibir y organizar la información del mundo que nos rodea. En tanto que los estilos de aprendizaje están relacionados con las diferencias de la aproximación profunda y superficial del procesamiento de la información (Snow, Corno & Jackson, 1996).

**1.1.4 Rendimiento académico:** Carroll, definió el rendimiento como el grado de aprendizaje conseguido a través de algún procedimiento destinado a producirlo, como puede ser: seguir un curso de enseñanza formal o informal, dedicar un tiempo al estudio de un tema, o practicar una habilidad.

**1.1.5 Personalidad:** las investigaciones que han empleado el modelo diferencial de la conducta explican dichas variaciones en la personalidad a factores hereditarios y ambientales.

**1.1.6 Diferencias de grupo:** se pretende encontrar regularidades en las diferencias individuales; es decir, descubrir leyes que rigen la diversidad (...) Los individuos son seres complejos que forman parte de diversos grupos derivados de la clase social, el origen étnico o el género, entre otros, y si bien la pertinencia a uno o más de estos grupos puede pro-

porcionar claves para acercarse a comprender mejor su conducta, entre las que se destacan:

**1.1.7 Diferencias en cultura:** el fenómeno migratorio está produciendo cambios sin precedentes en la población escolar con consecuencias importantes para la educación.

**1.1.8 Diferencias en clase social:** los sociólogos la definen en términos de ingresos individuales, ocupación, educación, y prestigio en la sociedad. Estos factores tienden a ir juntos, pero indican algo más que ingresos y educación. Junto con la clase social van un conjunto de comportamientos, expectativas y actitudes que interfieren unas con otras, a la vez que se ven afectadas por otros factores culturales.

**1.1.9 Diferencias étnicas y raciales:** un grupo étnico es aquel en el que sus individuos comparten un mismo sentido de identidad, que adquieren por tener un lugar común de origen, religión o raza.

**1.1.10 Diferencias de género:** se refiere a los juicios sobre la masculinidad y la feminidad asociados a la cultura y al contexto.

**1.1.11 Diferencias lingüísticas:** dentro de estas diferencias se incluyen las variaciones dialectales, el bilingüismo y los estilos de comunicación propios de cada cultura.

Teniendo en cuenta las dimensiones del ser humano, y su esencia a partir de las diferencias, se piensa en un cambio de paradigma, que permita responder a las exigencias, y al contexto de la educación del futuro, y es aquí donde cobra real importancia, tener en cuenta esas diferencias como punto de partida para la estructuración de las políticas, planes, programas y proyectos educativos. Retomando lo que propone Morin (1999), frente a la educación del futuro:

La educación del futuro debe velar por que la idea de la especie humana no borre la idea de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana y una diversidad humana. La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie *Homo Sapiens* ni la diversidad esta solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. En el seno de la unidad humana existe también una diversidad biológica; no sólo hay una unidad cerebral, sino mental, psíquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y sociedades más distintas poseen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la

que lleva en sí los principios de la multiplicidad de sus cualidades. Comprender lo humano supone comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad. La educación debe ilustrar el principio de unidad – diversidad en todos los campos.

En el campo individual, existe una unidad – diversidad genética. Todo ser humano lleva genéticamente en sí a la especie humana y comporta genéticamente su singularidad anatómica y fisiológica. Existe una unidad – diversidad cerebral, mental, psicológica, afectiva, intelectual y subjetivamente características fundamentalmente comunes y al mismo tiempo posee su propia singularidad.

El campo social, existe una unidad – diversidad de los idiomas, de las organizaciones sociales y de las culturas (p. 67).

El origen de esos problemas puede estar en las diferencias personales, culturales, sociales o lingüísticas, o bien porque la escuela no tiene en cuenta dichas diferencias. Rosa Blanco (2004), comenta que, los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas. El desajuste entre la cultura escolar y la de estos colectivos, influye de manera importante en el menor progreso de estos alumnos, y muchas veces en el abandono de la escuela.

## 1.2 Antecedentes de la educación inclusiva

El siglo XX ha sido testigo de un cambio sustancial en la forma de entender el sentido, el objeto de estudio, y la tarea global de la educación especial. Para un análisis pormenorizado de estos cambios, se retoma a Echeita (2007, p. 21) quien referencia el trabajo de Sánchez y Torres (como se cita en Cardona, 2006), en las que se puede apreciar la referencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), que desde su creación ha estado preocupada por estas cuestiones.

En 1977 la Unesco (1977, p. 11), definía la educación especial como: forma enriquecida de educación general, tendiente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos y materiales pedagógicos modernos, para remediar ciertos tipos de diferencias.

A partir de ese momento, se introduce el término calidad de vida para las personas con discapacidad, como criterio de evaluación de la educación especial, para lo que se tiene en cuenta, la revisión

de literatura realizada por Echeita (2007), quien indica que según Schalock y Verdugo (2003):

No hay una definición simple de la calidad de vida de las personas con o sin discapacidad, que debe estudiarse con una perspectiva multidimensional, y que se trata, en cualquier caso, de una experiencia subjetiva que hace referencia de manera sumativa a diferentes aspectos de la vida de cada persona y que se ve afectada por variables personales, ambientales y por las características de los proveedores de servicios. Es también un concepto dinámico, en evolución, de forma que pueden observarse avances (y retrocesos) significativos en espacios de tiempo relativamente cortos y que el peso de algunos indicadores y dimensiones sobre la percepción global de calidad de vida cambia en distintos momentos del ciclo vital (p. 24).

Echeita (2007), afirma que la definición de calidad de vida más aceptada por la comunidad internacional es la que propuso Robert Schalock en 1996:

Calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (p. 25).

En la Tabla 2 se señalan la mayoría de los indicadores de las dimensiones del modelo de calidad de vida propuesto:

Tabla 2. *Indicadores de calidad de vida.*

Dimensiones	Indicadores
Bienestar Emocional	Seguridad, felicidad, autoconcepto, espiritualidad, bajo nivel de estrés.
Relaciones interpersonales	Intimidad, familia, amistades, afectos, interacciones y apoyos.
Bienestar material	Ser propietarios, seguridad, empleo, finanzas, posesiones.
Desarrollo personal	Educación, satisfacción, habilidades, competencia personal.
Bienestar físico	Salud, ocio, movilidad, tiempo libre, nutrición, seguro medico.
Autodeterminación	Autonomía, decisiones, elección, control personal
Inclusión social	Aceptación, apoyos, rol y posición social, ambiente laboral.
Derecho	A voto, accesibilidad, privacidad, responsabilidades cívicas.

Fuente: adaptación realizada por Echeita (2007) sobre el modelo heurístico: medición, aplicación y valoración de la calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003).

Scharlock y Verdugo (2003), han incorporado a este modelo de calidad de vida, una perspectiva de sistemas, en el sentido de proponer que las dimensiones e indicadores, se estructuran de acuerdo a un triple sistema: micro, meso y macro.

Al hacerlo así se comprende la totalidad del sistema social y se puede medir, desarrollar o evaluar programas dirigidos a los aspectos personales del alumno (microsistema), a los aspectos funcionales del ambiente que le rodea (mesosistema), y hacia los patrones generales de la cultura, las tendencias sociopolíticas, o los sistemas económicos que afectan a la visión y a las políticas concretas dirigidas hacia las personas con discapacidad (macrosistema). En resumen, se dispone de un constructo suficientemente sólido y aceptado por la comunidad científica y de los propios colectivos de personas con discapacidad (Verdugo & Jordán de Urríes, 1999; 2001; 2003) que permite y debe permitir en el futuro, evaluar con mayor precisión en qué medida los actuales esfuerzos en educación contribuyen a una mejor calidad de vida de las personas y desarrollar acciones dirigidas a incrementarla (Echeita, 2007, p. 26).

## 2. Educación especial centrada en el modelo del déficit

En las últimas décadas se describe, define y explica de múltiples formas (ver Tabla 3.), como:

Tabla 3. Definiciones de educación especial.

Autores	Educación Especial
Jiménez Fernández, 1997	El resultado de la educación, cuando ese estudio recae sobre las personas con capacidades extremas, por exceso o por defecto.
Cardona, 2006	La educación especial es el estudio de las diferencias y de las semejanzas; el estudio científico de la educación de las personas que por sus capacidades o condiciones personales y ambientales precisan de ayudas y servicios adicionales de los que necesita la mayoría para desarrollarse plenamente.
Hallahan y Kauffman, 2000	Es el estudio de las diferencias porque el niño o joven excepcional es diferente en algún sentido del niño o joven normal. Pero es también el estudio de las semejanzas, porque los alumnos excepcionales no son diferentes del término medio en todos los sentidos.
Departamento de Educación de los Estados Unidos, 1999	Enseñanza diseñada específicamente (...) para satisfacer las necesidades únicas de los alumnos con necesidades educativas especiales e incluye la enseñanza en el aula, a domicilio, así como en hospitales y otras instituciones.

Fuente: adaptación realizada teniendo en cuenta datos suministrados por Cardona (2006).

El concepto de necesidades educativas especiales, fue acuñado en el Informe Warnock en 1978, entre las afirmaciones que plantea, señala que ningún niño debe ser considerado ineducable, que los fines de la educación son los mismos para todos, y que ésta es un bien al que todos tienen derecho.

Después de destacar que su fin es lograr una formación que garantice a todos la dirección de la propia vida, y el acceso al trabajo, expresa que los niños encuentran: “diferentes obstáculos en su camino hacia ese fin” y que “para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo”.

En relación con las dificultades de aprendizaje plantea que: afirmar que un alumno tiene NEE, es asegurar que tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad, o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades que la escuela le proporciona normalmente.

Vidal y Manjón (2000), señalan algunas ideas para determinar de qué hablamos cuando afirmamos que un alumno tiene necesidades educativas especiales. Ellos, plantean que el concepto de necesidades educativas especiales, posee un carácter interactivo (depende tanto de las características individuales como de la respuesta educativa); un carácter dinámico (varía en función de la evolución del alumno y de las condiciones del contexto educativo); deben definirse con base en los recursos adicionales que requieren, y a las modificaciones necesarias en el currículum; no poseen un carácter clasificatorio de los alumnos; se definen considerando las potencialidades de aprendizaje y desarrollo.

Los alumnos a los que convencionalmente se dirige la educación especial, son los niños y jóvenes con retraso mental, dificultades de aprendizaje, trastornos emocionales y conductuales, trastornos de la comunicación, discapacidades sensoriales (auditivas y visuales), trastornos físicos y de salud, superdotación.

A continuación, se hace una síntesis y/o recopilación de lo que podría ser la historia de la educación especial hasta nuestros días, conocida comúnmente como educación inclusiva (ver Tabla 4).

**Tabla 4. Historia de la educación especial hasta llegar a la educación Inclusiva.**

Época	Antecedente Histórico
Pre-revolucionaria	Lo máximo que la sociedad ofreció a las personas con necesidades educativas especiales fue protección – asilo del mundo cruel en el que no encajaban y en el que no podían sobrevivir con dignidad-. Pero conforme las ideas de democracia, libertad e igualdad irrumpieron, tras la Revolución Francesa empezó a notarse un cambio de actitud (Cardona, 2006, p. 115).
Revolución Industrial	Reformadores políticos y líderes en el campo de la medicina y de la educación empezaron a cuestionar la causa de la discapacidad y a proponer con firmeza que esos seres imperfectos o incompletos, tal como se les llamaba, fueran educados para ayudarles a ser independientes y, en su caso, miembros productivos de la sociedad. Pero estos sentimientos humanitarios fueron más allá del deseo de protección y defensa, pues los primeros líderes se anticiparon al concepto de normalización al pretender que las personas con limitaciones llevaran una vida tan normal como fuera posible, devolviéndoles de ese modo la dignificación que se les había arrebatado.
En 1800	Entre los primeros en proporcionarles un tratamiento humano figuran los médicos Pinel, esquirol, Itard y Séguin, quienes se dedicaron al estudio de la deficiencia mental con el objetivo de encontrar métodos terapéuticos objetivos. Sus aportaciones revolucionaron las ideas malentendidas hasta ese momento y establecieron una serie de principios que conforman las bases de la educación especial de hoy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza individualizada.</li> <li>• Tareas graduadas, de más simple a más compleja y segmentada.</li> <li>• Énfasis en la estimulación sensorial.</li> <li>• Ambiente planificado.</li> <li>• Refuerzo inmediato de las conductas deseadas.</li> <li>• Ayuda en habilidades funcionales.</li> <li>• Creencia de que todos debían ser educados al máximo de sus potencialidades; de que todos podían mejorar en algún grado (Carona, 2006, p. 116).</li> </ul>
El movimiento por la integración	La educación especial funcionó sin muchas interferencias durante un tiempo; no obstante, pronto empezó a experimentar el mismo tipo de presión que recibía la educación general al intentar valorarla según criterios de eficiencia y rentabilidad. En general, las críticas provinieron de tres frentes: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De la falta de pruebas sobre su eficiencia.</li> <li>2. De sus potenciales efectos estigmatizados.</li> <li>3. De la comprobación de que la asistencia a las aulas de educación especial era discriminatoria al haberse observado una alta representación en ellas de niños procedentes de grupos sociales desaventajados.</li> </ol>

Fuente: Cardona (2006).

El modelo del déficit tiene sus raíces en el ámbito médico – psicológico, en respuesta a los problemas de aprendizaje ocasionados por anomalías de carácter genético. Una vez identificado el problema, se realiza una evaluación diagnóstica, que implica la aplicación de pruebas psicológicas con el fin de medir el nivel intelectual, expresado a través de un Coeficiente Intelectual (CI).

Sin embargo, este tipo de medición, es general, estático y puntual, donde se menosprecia las características subjetivas de cada individuo, que son muy importantes para identificar su realidad a nivel individual, familiar, social y educativo.

La evaluación diagnóstica permite establecer el límite entre lo normal y lo patológico. Esta última se conoce como tipología anormal, y se subdivide, de acuerdo a la clasificación que se maneja a mediados de los años 60/70 (deficiencia mental ligera, media, severa, profunda; hipoacusia, sordera profunda).

De acuerdo al CI obtenido, se sigue un plan terapéutico y reeducativo de carácter segregador y homogeneizador, que se caracteriza por su facilidad para etiquetar, clasificar y jerarquizar a las personas.

En relación al modelo del déficit, Ainscow (1995) afirma que se caracteriza por el establecimiento de categorías y por etiquetar; ya que destaca las causas de las dificultades de aprendizaje, olvidando otros factores que pueden ser de interés para ayudar a los niños en sus aprendizajes.

La evaluación psicométrica aplicada, permite determinar la capacidad intelectual de los estudiantes con NEE, los resultados obtenidos, justifican su bajo rendimiento y la dificultad para aprender, sugiriendo la intervención directa de expertos, en los que recae la responsabilidad de la enseñanza de estos niños. De igual manera, surgen por parte de la familia y las instituciones especializadas, unas actitudes excesivas de protección hacia los niños diagnosticados con alguna tipología anormal, relacionada con las dificultades de aprendizaje, corriendo el riesgo de subestimar, qué tanto puede aprender y lograr el estudiante.

Según López (1997), las características del enfoque deficitario son:

1. Una marcada dependencia del modelo médico que interpreta la etiología de las deficiencias como un determinismo científico causa-efecto. Por consiguiente,

no estamos ante un enfoque plenamente educativo, sino ante un enfoque biomédico, que establece tratamientos terapéuticos, curativos o reeducativos con los que pretende “curar el déficit”.

2. El “etiquetado” como forma de clasificar las distintas deficiencias. Esta práctica segregadora, considera que las personas deficientes son enfermos que hay que tratar en instituciones altamente especializadas, y construidas en las afueras de las ciudades.

3. La metodología utilizada para este fin, es plenamente homogeneizadora, puesto que el criterio para establecer los grupos es el CI, ésto condiciona la perspectiva del profesor sobre el alumnado, ya que él piensa que el CI es invariable condicionando las prácticas y las perspectivas de futuro de los alumnos. Éstos, al ser tratados bajo similares condicionantes, desarrollan un autoconcepto y una autoestima baja, que los hace sentirse menos capaces y autónomos, y reproducir la visión de eternos niños incapaces como tantas veces se espera de ellos.

4. La valoración de los alumnos por medio de *tests* psicométricos, determina que los resultados de los mismos, y la no consideración de la validez consustancial, se traduzca en el emplazamiento de estos sujetos en situaciones de exclusión, y en el establecimiento de un sistema paralelo de enseñanza.

5. La enseñanza es entendida desde un enfoque de transmisión de conocimientos, donde la principal fuente de saber es el profesor especialista, un experto en pedagogía terapéutica, un docente especial, cuyos conocimientos de los alumnos especiales es único y excepcional. Se establece así un currículo paralelo, especial, para estos alumnos que cristaliza en programas de desarrollo individual, fuertemente centrados en el déficit y, por tanto, en las carencias de los alumnos.

6. No se considera el entorno del alumno como un elemento favorecedor de su desarrollo. La creencia en la fuerza de la transmisión de los factores genéticos y, del determinismo biológico, anula los efectos positivos que pueden tener en el desarrollo un ambiente motivador e interactivo. (pp. 181-207)

Los principios en los que se fundamenta la educación especial, no han contribuido de una forma efectiva al bienestar de las personas con discapacidad, debido a que ha incrementado la exclusión de este grupo humano. Con la evaluación y la clasificación, se ha dado paso a la etiquetación y el rechazo social, factor que ha influido de forma negativa en su progreso escolar, y adaptación para el manejo adecuado de su limitación. Echeita (2007), en su libro *Educación para la*

*Inclusión o Educación Sin Exclusiones*, evidencia de forma clara estas consecuencias, las que se dan a conocer a continuación:

La visión de la educación especial desde estos principios refuerza la idea de que las dificultades del alumno son fundamentalmente internas y causadas principalmente por el déficit del alumno; tiende a sobrevalorar el tipo de diagnóstico centrado en tales déficit y en las tareas de clasificación de estos, deposita la responsabilidad educativa con respecto a la enseñanza para estos alumnos en un profesorado especial, y en consecuencia, limita sobre manera la responsabilidad del profesorado regular en la educación. Por ello también tiende a reforzar la segregación del alumno a través de la existencia de un sistema educativo especial, paralelo al ordinario, que concentra y acapara todos los recursos especiales del sistema. (p. 31)

De igual forma señala que Ainscow (1995), resume las consecuencias de estas ideas y prácticas de la siguiente forma:

- El condicionamiento de las expectativas (del profesorado y las familias) por efecto del proceso de etiquetación.
- El encasillamiento de las actuaciones didácticas.
- La limitación de oportunidades que finalmente terminan padeciendo los alumnos y las alumnas con NEE.
- El reforzamiento de que la educación especial es una cuestión fundamentalmente de más recursos.
- La segregación escolar y la invisibilidad de las personas con discapacidad.
- El mantenimiento del statu quo de un sistema educativo con relación a su limitada capacidad para atender a la diversidad del alumnado (2007, p. 32).

Este cambio de paradigma acerca de las necesidades educativas especiales, unido a los avances sociales ocurridos durante los últimos años en el campo de los derechos humanos, han conducido a la revisión de la educación especial, introduciéndose en la mayoría de los países de la región, cambios en las políticas y sistemas educativos, tendientes a la integración de estos alumnos a la educación común.

En la actualidad, se puede advertir que muchos países, se encuentran en proceso de transición al cambio, proceso que se refleja en la coexistencia de distintos enfoques y modalidades, para abordar la educación de los alumnos que requieren de atención especial.

### 3. Escuela, integración, inclusividad

#### 3.1 De la escuela especial a la escuela integradora

Sin embargo, este enfoque ha ido cambiando como consecuencia entre otros factores, del movimiento mundial en favor de la integración de las personas con discapacidad. Es así, que en el transcurso de los últimos 20 años, la mayoría de los países de la región, han puesto un mayor énfasis en la perspectiva de la integración escolar, generando políticas y programas para avanzar hacia este objetivo.

El proceso de integración de los alumnos con discapacidad al sistema educativo común, sin duda ha producido cambios positivos en la escuela, tanto en su educación como en el centro que los acoge. La experiencia de muchas escuelas de distintos países muestra que, a pesar de las dificultades que han debido enfrentar, la convivencia escolar con niños y niñas con discapacidad, ha favorecido el desarrollo de actitudes positivas frente a las diferencias, ha enriquecido las prácticas educativas de los docentes, ha promovido relaciones de colaboración entre los maestros de la educación especial y regular, y ha potenciado la generación de redes de apoyo por parte de las escuelas.

A pesar de estos avances, la integración de los alumnos con discapacidad, no ha conseguido transformar significativamente la cultura de las escuelas para que respondan a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado, y erradicar las prácticas de discriminación y segregación que se siguen en ellas. Rosa Blanco (2004), plantea algunas de las debilidades que presenta el enfoque de la integración, para lograr una educación verdaderamente inclusiva que integre la diversidad y, proporcione aprendizajes de calidad a todos los alumnos.

La integración ha estado básicamente centrada en el colectivo de alumnos NEE derivadas de discapacidad, a quiénes se les otorgan las facilidades necesarias para el acceso y permanencia en la escuela. No obstante, se da la paradoja que muchas escuelas que abren sus puertas a la integración de niños y niñas con discapacidad, simultáneamente están expulsando o discriminando a otros alumnos.

En general se ha transferido el enfoque de la educación especial a la escuela común que es ajeno a la cultura de éstas, reforzando la idea que la educación de los niños y jóvenes NEE, es un asunto que requiere ser abordado por especialistas y por lo tanto, en muchos casos la responsabilidad de la educación de estos alumnos se delega a los profesio-

sionales de apoyo y no es asumida por los docentes de las aulas regulares.

Los procesos de integración se han centrado más en la atención individualizada de los alumnos integrados que en transformar los procesos educativos y la organización de las escuelas y las aulas de forma que se puedan beneficiarse todos los alumnos y alumnas. Por ejemplo, se adapta el currículo, las estrategias de enseñanza o los procedimientos de evaluación a los alumnos que forman parte del programa de integración, y no se hace lo mismo con otros alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación.

La provisión de recursos adicionales es sólo para los niños integrados. En un buen número de países, la integración está asociada a la provisión de recursos humanos y materiales de carácter especializado para los niños y jóvenes con discapacidad, sin considerar a otros muchos niños y niñas que también presentan dificultades de aprendizaje o de participación y que requieren de ayudas adicionales para superar o compensar sus dificultades.

Mayor énfasis en el proceso de socialización e integración. En muchas experiencias de integración se ha privilegiado más la integración física y social que la propiamente educativa, lo que ha conducido a prestar más atención al desarrollo de las capacidades relacionadas con la socialización que a los aprendizajes curriculares, limitando así las oportunidades educativas de estos alumnos.

#### 3.2 De la integración escolar a la educación inclusiva

En el *Manual Educar para la Diversidad*, (Mercosur, 2003), se tiene en cuenta las siguientes consideraciones respecto a la inclusión:

La educación inclusiva no nos referimos a un nuevo término para designarla integración de los “alumnos con necesidades educativas especiales”. El concepto de inclusión es más amplio que el de integración, pone énfasis en la escuela común y en su tarea de dar respuesta a todos los alumnos y por tanto, incluye la integración del alumnado con NEE. La inclusión constituye un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza aprendizaje, orientando acciones para superar los enfoques tradicionales que consideran sólo las condiciones o limitaciones personales de los alumnos para explicar las dificultades de aprendizaje, sin tener en cuenta la influencia de los

factores contextuales que muchas veces actúan como barreras al aprendizaje y la participación.

Desde esta perspectiva, el enfoque de educación inclusiva es un paso adelante respecto del planteamiento de la integración que ha tenido como propósito principal facilitar la transición de los alumnos con discapacidad, desde la escuela especial a la escuela común y apoyar su proceso de integración y aprendizaje en este nuevo contexto educativo.

La educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales. En definitiva, ésta centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad; además, está fundamentada en la normatividad internacional y, en los principios éticos que rigen la orientación humana. A continuación, se presenta un resumen de esta normatividad a nivel internacional y nacional:

Tabla 5. Normatividad nacional e internacional.

Nivel	Normatividad	Sustento
Internacional	La Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959)	Establece la igualdad de derechos para todos los niños y niñas, sin excepción alguna. El eje es el niño y niña como persona, sus intereses y necesidades.
	Convención de los derechos del niño (Naciones Unidas, 1989)	Se llega al acuerdo que todos los derechos deben ser aplicados a todas las niñas y niños sin excepción alguna y es obligación de los estados tomar las medidas que sean necesarias para proteger a sus niños y niñas de cualquier tipo de discriminación. Reconoce que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren su dignidad.
	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990)..	Prueban el objetivo de la "Educación para todos en el año 2000", así como prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje y el fomento de la equidad entre todos los seres humanos. Se hace la recordación explícita de prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas y tomar las medidas necesarias para garantizar su acceso a la educación como parte integrante del servicio educativo.

Nivel	Normatividad	Sustento
Internacional	Conferencia Mundial de Derechos (Viena, 1993).	En esta conferencia se establece la ampliación del concepto de universalidad de los Derechos Humanos.
	La Declaración de Managua (Nicaragua, 1993).	Establece: "Para asegurar el bienestar social para todas las personas, las sociedades se tienen que basar en la justicia, igualdad, equidad, integración e interdependencia, y reconocer y aceptar la diversidad. Las sociedades deben también considerar a sus miembros por encima de todo, como personas y asegurar su dignidad, derechos, autodeterminación, acceso total a los recursos sociales y la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria".
	Normas uniformes de la Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994).	Buscan garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás.
	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994).	Señala que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales. El principio formulado en el Marco de Acción de Salamanca señala que "las Instituciones Educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones personales e impulsar prácticas efectivas para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos" (artículo 2 de la Declaración).
	Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996)	Se recomienda fortalecer las condiciones y estrategias para que las Instituciones Educativas puedan atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a causas como la discapacidad, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados.
Reunión regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos (Santo Domingo, 2000)..	Se establece el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, priorizando en cada país a la población más excluida, y establecer marcos legales e institucionales que permitan hacer de la inclusión una responsabilidad colectiva.	
Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, (UNESCO, 2000).	Este marco establece que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015.	

Nivel	Normatividad	Sustento
Internacional	VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba, 2001).	Se hace explícito el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad como factor de enriquecimiento de los aprendizajes y se recomienda que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer los aprendizajes, la comprensión mutua y la convivencia armónica.
	Declaración de educación para todos: Un asunto de derechos humanos (UNESCO, 2007).	Este documento es el soporte para las deliberaciones de la Segunda Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada en marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina. El tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.
	Acta final IV jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. (Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, 2007).	Concluye "que la inclusión, más allá de los marcos legales internacionales y nacionales, supone una responsabilidad ética que compromete a todo sistema educativo a situar en el centro de su quehacer la existencia de todas y cada una de las personas".
	La Constitución Política de Colombia, 1991. Artículo 13, 16, 25, 26, 44, 47, 54, 67, 68, 70.	Reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida. El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación, e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se les prestará la atención especializada que requieran.
Nivel	Normatividad	Sustento
Nacional	La Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Art. 1, 45, 46, 47, 48 y 49.	Señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Promulga la integración de las personas con discapacidad al sistema educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales, o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

Nivel	Normatividad	Sustento
Nacional	El plan sectorial 2002 – 2006. La Revolución Educativa.	Se propone adelantar proyectos que mejoren la pertinencia de la educación en beneficio de los grupos poblacionales más vulnerables con el fin de corregir los factores de inequidad, discriminación o aislamiento.
	A través de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional, el programa de Etnoeducación apoya y promueve la educación para grupos étnicos.	Una de las funciones de dicha dirección es "velar por el cumplimiento de las leyes decretos y reglamentos que rigen la educación educativa de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad" <sup>3</sup> , para que de esta manera se reconozca la diversidad en su condición étnica, cultural, social y personal, en un contexto de equidad y solidaridad.
	La Ley 324 de 1996.	Reconoce la lengua de señas colombiana, como idioma propio de la comunidad sorda del país.
	La Ley 361 de 1996	Dispone el acceso de las personas con limitación al servicio de educación estatal o privada en cualquier nivel de formación, sin discriminación alguna.
	La Ley 715 de 2001. Art. 21 y 12.	Por el cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias en los entes territoriales, para organizar la prestación de educación y salud entre otras.
	Ley 1098 de 2006. Art. 42.	Código de infancia y adolescencia. Obligaciones especiales de las instituciones educativas.
	La Ley 361 de 1997. Art. 10 al 17.	Por la cual se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.
	Decreto 1538 de 2005.	Por la cual se reglamenta parcialmente la Ley 361 de 1997. Planes y programas como el Plan Nacional A Personas con Discapacidad (PNAPD), 1999-2002, 2003-2006 y algunos programas de la presidencia de la república y el Ministerio de educación nacional.
	Decreto 1860 de 1994. Art. 47, 50 y 52.	Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
	Decreto 2082 de 1996. Art. 1, 2, 6 y 7.	Reglamenta la atención Educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
Decreto 2247 de 1997. Art. 8 y 12.	Prestación del Servicio Educativo Nivel preescolar.	

Nivel	Normatividad	Sustento
Nacional	Decreto 2565 de 2003. Art. 3 y 5.	Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con Necesidades Educativas Especiales.
	Decreto 366 de 2009.	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales.

Fuente: adaptación teniendo en cuenta las diferentes referencias bibliográficas.

Las definiciones de inclusión, han sido múltiples y variadas (ver Tabla 6), la mayor parte de ellas, encierran conceptos que van desde las que la entienden como una extensión del área, alcance y responsabilidad de los centros ordinarios para dar una mayor cabida a la diversidad, hasta las que la consideran como un conjunto de principios para garantizar los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales. Algunas ponen el énfasis en la interacción humana, así por ejemplo, Forets y Pearpoint (1992) entienden la educación inclusiva como una forma de tratar con la diferencia, mientras Uditsky (1993) acentúa la valía de todos los alumnos como miembros de la comunidad escolar; hasta la fecha, ninguna de los conceptos propuestos goza de la aceptación suficiente, lo que sugiere que una tesis verdaderamente satisfactoria está por llegar.

Tabla 6. Definiciones de inclusión.

• Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry & Sapon-Shevin, 1997).
• Forma de tratar la diferencia y la diversidad (Forest & Perapoint, 1992).
• Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes (Rouse & Florian, 1996).
• Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar (Uditsky, 1993, pp. 78-93).
• Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad (Clark, Dyson & Milward, 1995).
• Las escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría (Ballard, 1995).
• Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes (Potts, 1997).
• Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículo y su impartición (Sebba, 1996).
• Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos (Tomas, 1997, pp. 103-107).

Fuente: adaptación parcial de Tilstone, Florian y Rose, citados en Cardona (2006, p 120).

El término educación inclusiva, comienza a gestarse a partir de la de la Declaración de Salamanca (España) 1994, con motivo de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE): Acceso y calidad (Unesco, 1994, como se sita en Echeita, 2007); en la que se hace evidente, la importancia de cambiar los lineamientos y directrices bajo las que se orientan los procesos de los sistemas educativos, para estar en condición de responder con igualdad, justicia, equidad y calidad a los desafíos que plantea la diversidad de problemáticas de los estudiantes, que se convierten en una barrera para alcanzar procesos eficaces de enseñanza aprendizaje.

Teniendo como referente la Declaración de Salamanca, el principio rector de este marco de acción se fundamenta en comprender que:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (Unesco, 1994, p. 59).

Se promueve y apoya un cambio global de enfoque o de perspectiva, en la educación del alumnado considerado con NEE en todo el mundo. Se enfatiza principalmente en el acceso y calidad de la prestación del servicio educativo y frente a esto se busca que:

Los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales tienen que tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberían incluirlos, en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con capacidad para dar respuesta a sus necesidades. Allí se mantuvo que las escuelas, los colegios e instituciones con orientación inclusiva el medio más efectivo para combatir las actitudes de discriminación, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar el objetivo de una verdadera educación para todos (Echeita, 2007, p. 12).

Se refleja un cambio en el paradigma educativo, en cuanto a que las instituciones escolares, deben encontrar la manera de brindar con éxito sus servicios a toda la población estudiantil, exigiéndoles

redoblar sus esfuerzos en la generación de procesos de investigación, que les permitan identificar y conocer su realidad, para de esta forma plantear estrategias para vincular a la población vulnerada por razones de capacidad, procedencia, situación sociofamiliar y de distintos tipos. Es ahí donde se incorpora el concepto de inclusión, relacionado con un proceso que permite identificar y remover las barreras que obstaculizan el aprendizaje, como una tarea inagotable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad biopsicosocial, sentando las raíces de un modelo para aprender a vivir con y desde la diferencia.

Frente al estilo educativo de todos haciendo de todo al mismo tiempo, las propuestas están marcadas no sólo por el respeto, sino por el activo tratamiento educativo de la diversidad; ésta en niveles de desarrollo, de culturas familiares, de estilos de aprendizaje, de Necesidades Educativas Especiales, NEE. Para poder dar respuesta a esta diversidad, se revisa el estilo educativo, la metodología del aula, la evaluación, la relación con las familias, y el trabajo en equipo (Paniagua & Palacios, 2005).

Hoy en día, se habla del paradigma emergente de la llamada educación inclusiva, que se dirige a todos los niños, niñas y jóvenes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar y, no sólo a aquellos diagnosticados con NEE. Según Ainscow, Booth y Vaughan (2002), han precisado el concepto de educación inclusiva y, evidenciado los riesgos de aquellas propuestas educativas, que no son sino modificaciones superficiales y que se resisten al cambio:

La inclusión es un proceso. La inclusión no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos – en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (Ainscow, Booth & Vaughan, 2002, p 230).

Según Echeita (2007), la inclusión es un proceso que busca responder a la diversidad de los alum-

nos, enfatizando en que hay que aprender a vivir con y desde la diferencia. Ello supone identificar y remover barreras, a partir de recopilar, ordenar y evaluar información de una amplia variedad de fuentes, para planificar mejoras en las políticas y en las prácticas educativas. La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes:

La presencia se vincula con donde son educados los niños y jóvenes y cuan fiables son las instituciones escolares en las cuales son atendidos; la participación hace referencia a la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que incorporar la opinión de los propios aprendizajes. El rendimiento es acerca de los resultados del aprendizaje a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones (Echeita, 2007, pp. 13 -14).

Con motivo de la Conferencia Mundial sobre NEE, Bent Lindqvist (citado por Echeita, 2007), señala la tarea que tenían por delante quienes dedicaban su trabajo a la educación especial:

El desafío consiste ahora en formular ahora las condiciones de una escuela para todos. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos, los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños (p. 21).

Asimismo, se retoma el trabajo del sociólogo de la discapacidad Bartón en 1996, como un elemento importante para comprender los fenómenos de marginación o desventaja a partir del modelo social o sociocrítico. Modelo que visualiza el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, desarrollado por Ainscow, Booth y Vaughan (2002), para la conceptualización de lo que es una educación inclusiva:

El uso del concepto barreras de aprendizaje y la participación, para definir las dificultades que el alumno encuentra, en vez del término necesidades educativas especiales, implica un modelo social respecto a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras de aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y

las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (...) Consecuentemente la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se puede encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Ainscow, Booth & Vaughan, 2002, p. 231).

El paradigma de la escuela inclusiva, se perfila como el camino hacia donde deben dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos, interesados en ofrecer una educación integral y de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus características personales y, de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal.

La Unesco en el año 2005, plantea que es un proceso que busca identificar y responder a la diversidad de necesidades que se presenta en las instituciones educativas, promoviendo el trato equitativo, con el firme propósito de minimizar las barreras, a través de una mayor participación del aprendizaje de los estudiantes con limitaciones físicas, mentales, emocionales, familiares, sociales, contextuales y culturales; permitiendo así la consolidación de una comunidad educativa que reduce al máximo los niveles y formas de exclusión, defendiendo los derechos de los niños y jóvenes con NEE y problemáticas psicosociales.

Durante estas últimas décadas, la diversidad está adquiriendo una mayor relevancia, debido a la presencia en el sistema educativo ordinario, de estudiantes con discapacidades, extranjeros, minorías étnicas, y poblaciones vulnerables. Para Díez y Huete (1997), la diversidad inherente al ser humano se manifiesta a través de varios factores que pueden agruparse en tres grandes bloques:

Los **factores físicos** que pueden ser analizados a través de: a) la diversidad de sexos bajo su dimensión biológica que asume que el funcionamiento de cada sexo es diferentes; psicológica que atribuye a los distintos sexos diferente evolución y ritmo de desarrollo; y sociológica, bajo la que se atribuyen determinados roles a disciplinadas y estudiosas que los niños; b) la edad cronológica puede generar diversidad en la medida que en la misma aula podemos encontrar alumnos de diferente edad con di-

ferentes intereses y nivel de desarrollo (repetidores, alumnos que han nacido en los meses extremos del año ...); c) el desarrollo corporal genera diversidad en cuanto la diacronía existente entre el desarrollo de los chicas y los chicos en determinadas edades, incluso dentro de un mismo sexo, lo que configura unas características psicológicas en función de la edad y de las relaciones interpersonales.

Los **factores socioculturales** relativos a la diferente procedencia social, cultural o geográfica de las familias pueden generar diversidad en el aula, puesto que representan diferentes costumbres, sistemas de valores, etc. Asimismo, la pertenencia a determinadas minorías étnicas genera diversidad puesto que puede representar diversas religiones, creencias, hábitos, costumbres, idioma, etc. Tener en cuenta estas características supone dar una respuesta específica adecuada que compense las desigualdades y garantice los principios de igualdad y equidad. El nivel socio-económico-familiar (profesión de los padres, nivel de estudios) puede producir diferencias de valores, riqueza de vocabulario y expresión, nivel de relación, de acceso a experiencias y vivencias, hábitos extraescolares, etc.

Los **factores académicos** hacen referencia a una serie de elementos como pueden ser: a) la capacidad de aprendizaje entendida como una capacidad permeable a las experiencias educativas; b) los conocimientos previos de los alumnos pueden ser diferentes a pesar de haber recibido las mismas enseñanzas y estar escolarizados en un mismo curso; por esto podemos inferir que no todos los alumnos de un aula tienen que realizar los mismos aprendizajes escolares al mismo tiempo y se han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje; c) la motivación constituye una de los factores que genera mayor diversidad, especialmente, en los cursos superiores y está en estrecha relación con la historia y los fracasos de los alumnos, y la forma de presentación de los contenidos académicos con mayor o menor lógica y funcionalidad (pp. 3-4).

La atención a la diversidad se establece en el conocimiento de las características de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje. "La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales" (Jiménez & Vilá, 1999, p. 38).

**3.3. Educación inclusiva bajo enfoque curricular**  
Con el fin de dar respuesta al fenómeno de la

diversidad que se presenta en las instituciones educativas, se exige una educación en valores y, una actuación en el ámbito de los recursos y de la política educativa, que implica según Sáez (1997), considerar la diversidad desde un punto de vista ético, respetar su carácter axiológico, darle un valor positivo, reconocer que es inherente a la naturaleza humana y, posibilitar la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones tanto sociales como culturales entre personas y colectivos sociales (1997).

De esta forma, se estará contribuyendo a responder de acuerdo con las expectativas y necesidades del contexto, teniendo la posibilidad de abarcar las problemáticas desde su diversidad y de forma personalizada, acorde a las circunstancias desencadenantes, bajo un modelo más flexible.

El enfoque curricular está fundamentado desde un punto de vista curricular y dirigido a crear escuelas eficaces, cuyo interés se centre en comprender las dificultades de los niños a través de su participación en las distintas experiencias escolares, permitiendo ayudar a una variedad más amplia de alumnos y a los profesores. Parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando modelos que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos: “se basa fundamentalmente en el intento de comprenderá las personas [...] desde dentro de su propio marco de referencia, el cual no es el de un miembro estereotipado o de una categoría, sino el de un individuo condicionado por su propia experiencia personal (Balbás, 1998, p. 291).

El enfoque curricular se basa en cuatro supuestos según Ainscow (1995):

Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela. Este supuesto considera que experimentar dificultades de aprendizaje es un aspecto normal de la escolaridad, más que la indicación de que algo marcha mal en un niño. Sólo es necesario prestar especial atención cuando las dificultades de aprendizaje son motivo de angustia para el niño, el profesor o los padres. Un niño cuyos progresos son por lo general más lentos que el resto de la clase puede tener un buen desempeño y sentirse globalmente satisfecho de su trabajo. Por tanto, todos los niños pueden entrar en algún momento en este supuesto (p. 44).

**3.4. Características de las escuelas y aulas inclusivas**  
Stainback Susan y Stainback William (1999), definen una escuela inclusiva como:

Aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales. Esto implica pasar de una institución basada en valores de competencia a valores de cooperación (citado por el Ministerio de Educación Nacional – Subdirección de Poblaciones. República de Colombia. Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad.) (p. 21).

Según Cardona (2006), entre las condiciones que forman la base de la educación inclusiva están: el ofrecimiento de iguales oportunidades a los alumnos para participar, una actitud positiva hacia las capacidades de aprendizaje de todos, un conocimiento básico por parte del profesor de las diferencias individuales y de grupo, la aplicación de métodos y procedimientos de adaptación de la enseñanza y de diferenciación del currículo, el apoyo de los padres y profesores.

La escuela inclusiva ofrece a los niños y niñas aceptación, comprensión, adaptaciones curriculares, infraestructura, metodologías, buen trato, expectativas de desarrollo, de acuerdo a las potencialidades de los niños y las niñas.

La institución, debe elaborar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) con enfoque inclusivo, además, formular indicadores inclusivos, así como también, asegurarse de cumplir con ellos. A continuación se presenta la Tabla 7. Comparativo de Integración e Inclusión Educativa, elaborado por el Ministerio de Educación del Perú (2007), que permite de forma clara y sencilla, vislumbrar las diferencias radicales que existen entre estos dos enfoques.

Tabla 7. Comparativo de Integración e inclusión educativa.

Campos	Integración Educativa	Inclusión Educativa
Percepción de la niña y el niño.	Orientada a un trato más igualitario en la medida de lo posible.	La niña y el niño se miran como son y se sienten aceptados en sus diferencias.
Relaciones entre niños y niñas.	En la práctica se alientan relaciones sólo entre niños y niñas con habilidades diferentes.	Alienta relaciones entre niños y niñas con discapacidad y sus compañeros y compañeras de clase sin discapacidad.
Tipos de escuela.	Una escuela regular seleccionada.	Cualquier escuela de la comunidad.
Currículo y metodología.	Especial para niños con alguna discapacidad.	Diversificación curricular y metodologías que respeten diversos ritmos de aprendizaje.
Características del sistema educativo.	Adaptar al niño o a la niña a una escuela regular.	El sistema educativo se adapta al niño o niña.
Con quiénes aprenden.	Los niños y niñas con NEE aprenden entre ellos.	Todos los niños y niñas aprenden juntos, incluyendo a quienes tienen alguna NEE.
Docente.	Es un docente regular o especialista.	Docente de aula, o de recursos, o especialista.
Efectividad docente.	Especialidad para atender estudiantes típicos en su desarrollo.	Con capacidad para incluir a todos los niños y niñas en el proceso de aprendizaje.
Oportunidades de participación de niños y niñas.	Parcial.	Igual para todos los niños y niñas.
Otros enfoques que se manejan.	Aprenden entre iguales.	Aprenden en la diversidad.
Participación de la familia.	Limitada.	Permanente.
Tipo de acompañamiento.	Sólo docente y familia.	El equipo SAANEE acompaña todo el proceso.
Tipo de políticas.	Se atiende a un sector de niños y niñas con discapacidad.	Se requiere políticas integrales.

Fuente: se toma de la adaptación realizada por el Ministerio de Educación del Perú (2007, p. 22).

Diversos estudios han demostrado que la educación inclusiva, implica un cambio en la cultura, las políticas y las prácticas. Para llevar a efecto cada una de estas dimensiones, es necesario for-

mular indicadores que den cuenta de cada uno de los procesos y procedimientos implícitos en la educación inclusiva.

Con el fin de mostrar qué es y cómo se desarrolla cada una de estas dimensiones, a continuación se presenta a manera de ejemplo, el modelo de apoyo estratégico para la educación inclusiva en Rumania (2007):

Tabla 8. Modelo de Apoyo Estratégico para la Educación Inclusiva en Rumania.

Dimensiones	Teniendo en cuenta estas definiciones, los indicadores inclusivos asociados con cada dimensión son los siguientes:
<p><b>Dimensión 1</b> <b>Cultura</b></p> <p>Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar y a aquellos que ingresan a la escuela. También da mucha importancia a los aprendizajes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La escuela da la bienvenida a todos.</li> <li>2. La escuela busca activamente establecer una relación con las comunidades locales.</li> <li>3. La comunidad educativa se organiza y propone cambios sustanciales.</li> <li>4. La diversidad de los estudiantes se considera un valioso recurso.</li> <li>5. Los maestros conocen y valoran a todos los niños como individuos.</li> <li>6. Todos los estudiantes se valoran por igual.</li> <li>7. Todos los padres se valoran por igual.</li> <li>8. Todos los miembros del personal se valoran por igual.</li> <li>9. Los alumnos saben qué hacer cuando se encuentran en problemas.</li> <li>10. Los alumnos se apoyan mutuamente.</li> <li>11. El personal se apoya mutuamente al enfrentarse a dificultades.</li> <li>12. El personal participa en la toma de decisiones.</li> <li>13. Las personas se tratan de forma que confirman su valor como individuos. El personal colabora con los padres.</li> </ol>
<p><b>Dimensión 2</b> <b>Políticas</b></p> <p>Se trata de garantizar que se incluya la preocupación sobre la inclusión en todos los aspectos de la planificación escolar.</p> <p>La escuela implementa estrategias asumiendo políticas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existe una coordinación general de políticas de apoyo.</li> <li>2. Las políticas sobre necesidades especiales promueven la participación en actividades de clase regulares.</li> <li>3. Las políticas de apoyo a niños cuyo idioma materno no es el idioma de instrucción promueven la participación en actividades de clase regulares.</li> <li>4. Las políticas relacionadas con problemas de comportamiento se encuentran vinculadas con políticas de apoyo al aprendizaje.</li> <li>5. Existe una abierta y equitativa distribución de recursos en la escuela.</li> <li>6. Existe una política que alienta a los padres a ser partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos.</li> <li>7. Los servicios externos (psicólogos, paramédicos) apoyan los esfuerzos encaminados a intensificar la participación de los alumnos.</li> </ol>

Dimensiones	Teniendo en cuenta estas definiciones, los indicadores inclusivos asociados con cada dimensión son los siguientes:
<p><b>Dimensión 3 Práctica</b></p> <p>Esta dimensión se refiere a garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela.</p> <p>Su objetivo es que el programa de estudios y las prácticas dentro y fuera del aula fomenten la participación de todos los estudiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las actividades de aprendizaje se planifican pensando en todos los alumnos.</li> <li>2. Las actividades de aprendizaje desarrollan la comprensión y el respeto por las diferencias.</li> <li>3. A los alumnos se los motiva a responsabilizarse por su propio aprendizaje.</li> <li>4. Las explicaciones de los maestros ayudan a sus alumnos a encontrar el significado de las lecciones.</li> <li>5. Los maestros emplean una diversidad de estilos y estrategias de enseñanza.</li> <li>6. A los alumnos se les motiva a trabajar juntos durante el proceso de aprendizaje.</li> <li>7. A los alumnos se les alienta a compartir sobre sus experiencias de aprendizaje durante las actividades.</li> <li>8. Los maestros ajustan sus estrategias sobre la base de las reacciones de sus alumnos.</li> <li>9. El personal responde positivamente ante las dificultades de los estudiantes.</li> <li>10. Los alumnos experimentan sensaciones de éxito durante su proceso de aprendizaje.</li> <li>11. Los alumnos trabajan cooperativamente durante las lecciones.</li> <li>12. Los maestros ayudan a sus alumnos a revisar los aprendizajes.</li> <li>13. Las dificultades de aprendizaje son consideradas oportunidades para el desarrollo de la práctica.</li> <li>14. Todos los maestros se involucran en la evaluación y planificación de los avances en la práctica.</li> <li>15. El personal directivo participa en el desarrollo de los procesos a través del monitoreo y acompañamiento, promoviendo reuniones de interaprendizaje.</li> </ol>

Fuente: extracto de *Manual Estratégico de Apoyo a la Educación Inclusiva en Rumania* citado por el Ministerio de Educación del Perú (2007, p. 33).

Sin duda, el salón de clases y los procesos que allí se realizan, tienen lugar entre el profesor y los alumnos, siendo así, el ámbito que en mayor medida explica el éxito o fracaso de los educandos en su aprendizaje y, por tanto, da cuenta en definitiva de la calidad de la educación y, la capacidad de la escuela de potenciar al máximo los aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos.

Teniendo en cuenta lo anterior, las actitudes y estilos de enseñanza de los docentes, constituyen un factor clave para asegurar el éxito de todos los alumnos y alumnas. Pasar de las prácticas homoge-

neizadoras a prácticas que consideran la diversidad, supone encarar la enseñanza mediante una actitud docente abierta, flexible, y reflexiva sobre la propia práctica educativa.

Ainscow, Booth, y Vaughan (2002) esbozan un grupo de indicadores característicos de las prácticas inclusivas en el aula, fundamentales en el avance en este campo de acción:

- Las clases responden a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Los contenidos y actividades de aprendizaje, son accesibles para todos los alumnos.
- Se intencionan actividades que promueven la comprensión, la aceptación y valoración de las diferencias.
- Se promueve la participación activa y responsable de los alumnos en su aprendizaje.
- Las actividades favorecen el aprendizaje cooperativo entre los alumnos.
- La evaluación estimula los logros de todos los alumnos.
- La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.
- La planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza se realiza en forma colaborativa.
- Los profesores favorecen la participación y proporcionan apoyo al aprendizaje de todos los alumnos.
- Los profesionales de apoyo facilitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- Las tareas y trabajos para el hogar contribuyen al aprendizaje de todos los alumnos.
- Todos los alumnos participan de las actividades que se realizan fuera del aula.

## DISCUSIÓN

Se invita a las autoridades educativas, profesores, padres de familia, profesionales, estudiantes y comunidad en general, a discutir sobre la educación inclusiva como respuesta a la diversidad, teniendo en cuenta las siguientes preguntas orientadoras, con el fin de reflexionar entorno al rol que debe desempeñar la educación, para que las diferencias sociales, culturales e individuales, no se transformen en desigualdades educativas.

¿Qué se entiende por diversidad? ¿Cómo asumir las diferencias sociales, culturales e individuales?

¿Qué situaciones de discriminación sobresalen en su localidad? ¿Qué repercusiones tienen las actitudes y mensajes de los demás en el desarrollo personal? ¿Qué es la educación inclusiva? ¿De qué forma se está aplicando el concepto de educación inclusiva? ¿Los estudiantes y docentes están preparados para enfrentar este tipo de situaciones y responder ante ellas de la mejor manera posible? ¿Qué modificaciones o mejoras haría para dar cumplimiento en sus instituciones escolares estas necesidades? ¿Quién debe adaptarse, el estudiante o la institución educativa? ¿En su localidad las instituciones educativas están implementando el modelo de educación inclusiva? ¿Cómo lo hacen? ¿Cuáles son las principales dificultades evidenciadas? ¿Cuáles son los beneficios que se han generado a partir de su aplicación?

## CONCLUSIONES

A lo largo del siglo XX, se han elaborado una serie de reformas educativas que buscan dar respuesta a la diversidad que se presenta en los establecimientos educativos, lo que exige desarrollar nuevas competencias, acordes a las necesidades evidenciadas en forma individual y grupal. El objetivo central, ha sido definir un conjunto de criterios y estrategias para brindar atención a esta problemática, garantizando continuidad y coherencia del proceso educativo.

La raíz de la inclusión, comienza a visualizarse desde el mismo momento en que toma importancia la restitución de los derechos humanos, ya que éstos manifiestan que todas las personas son iguales y tienen las mismas oportunidades de vivir y gozar de unas condiciones similares, a través de la implementación de políticas escolares que brinden oportunidades para todos.

Para acceder a una educación de calidad, se debe contemplar la promoción y la inversión en educación inclusiva, como un modelo reconocido a nivel internacional para mejorar su calidad y, la accesibilidad; dejando atrás el esquema de discriminación y exclusión de la diversidad que profundizaba desigualdades. Es por eso, que los sistemas educativos, deben emprender una reforma estructural y organizada, flexible curricularmente para comprender mejor el contexto de acción donde se manifiestan las dificultades educativas.

Es urgente educar en el respeto a las particularidades de cada estudiante y, el reconocimiento de

las diferencias como resultado de un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural que interactúan entre sí; dando paso a la transformación que proporciona nuevas oportunidades y compensa las desigualdades sociales y culturales.

La inclusión posibilita comprender la sociedad actual, como un eje transversal que toca los diversos escenarios de la vida (social, familiar, educativa, personal, entre otros), como puntos clave del éxito del desarrollo de los procesos educativos, abordados desde una perspectiva social y humana, acorde a la realidad de su contexto, bajo valores y principios inclusivos.

A partir del momento en que se toma conciencia de las desigualdades que se constituyen en factores excluyentes, se empiezan a desarrollar políticas de carácter internacional, promotoras de la creación de sistemas educativos con una orientación inclusiva, que dan origen a la fundamentación de propuestas que exigen un conocimiento inicial de la realidad, frente a las que, se formulan estrategias en las que se involucra la participación de múltiples iniciativas y disciplinas, que generan la realización de un trabajo interdisciplinario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995) *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- \_\_\_\_\_. (1999) Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 37-48. España: FEAPS.
- Ainscow, M., Booth, T. & Vaughan, M. (2002) *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Balbás, M. & Jaramillo, M. (1998) Calidad y flexibilidad frente a segregación como opción educativa. *Revista Bordón*, 50(3), 287-299. Madrid, España.
- Ballard, K. (1994) *Inclusion, paradigms and participation*. en Clark, A., Dyson & Milward (eds.) *Towards Inclusive Schools*. Londres: David Fulton.
- Blanco, R. (2004) La educación inclusiva en América Latina. Realidad y perspectiva. En Z. Jacobo, N. Araneda & R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración, IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Cardona, M. (2006) *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos para una enseñanza colaborativa*. Madrid, España: Pearson educación.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.
- Díez, A. & Huete, S. (1997) Educar en la diversidad. *Educar Hoy*, 60, 15-17. Madrid: Editorial Pirámide.
- Echeita, G. (2007) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (2ª ed.) Madrid, España: Ediciones Narcea S. A.
- Forest, M. & Peapoint, J. (1992) *Putting all Kids on the Map*. Educational Leadership.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Fundación HINENI. (2001) "Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas". Inclusión de Niños con Discapacida en la *Escuela Regular*. Recuperado el 10 de abril de 2012, de <http://www.google.com.co/>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Fundación HINENI. (2001) "Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas". Inclusión de Niños con Discapacida en la *Escuela Regular*. Recuperado el 10 de abril de 2012, de [http://www.google.com.co/#hl=es419&tbo=d&output=search&client=psyab&q=Hacia+el+Desarrollo+de+Escuelas+Inclusivas&oq=Hacia+el+Desarrollo+de+Escuelas+Inclusivas&gs\\_l=hp.3...2703.2703.0.3062.1.1.0.0.0.0.0...0.0...1c.1.2.hp.KUHixjmzxak&pbx=1&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.r\\_qf.&bvm=bv.41934586,d.eWU&fp=6799febf4ec4a788&biw=1069&bih=690](http://www.google.com.co/#hl=es419&tbo=d&output=search&client=psyab&q=Hacia+el+Desarrollo+de+Escuelas+Inclusivas&oq=Hacia+el+Desarrollo+de+Escuelas+Inclusivas&gs_l=hp.3...2703.2703.0.3062.1.1.0.0.0.0.0...0.0...1c.1.2.hp.KUHixjmzxak&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&bvm=bv.41934586,d.eWU&fp=6799febf4ec4a788&biw=1069&bih=690)
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Fundación HINENI. (2003) *Cada Escuela Es un Mundo, un Mundo de Diversidad. Experiencias de Integración Educativa*. Santiago de Chile, Chile: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Jiménez, F. (1997) *Pedagogía Diferencial*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Jiménez, F. & Vilá, M. (1999) *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, España: Aljibe.
- López, M. (1997) Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Ministerio de Educación del Perú. (2007) *La inclusión en la educación como hacerla realidad*. Foro Educativo. Lima, Perú.
- Mercosur. (2003) *Manual Educar para la Diversidad*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Meyer, H., Harry, B. & Sapon Shevin, M. (1997) School inclusion and Multicultural issues in special education. En J. A. Banks & C. A. McGreen (Eds.). *Multicultural education, issues and perspective* (3a ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
- Paniagua, G. & Palacios J. (2005) *Educación infantil respuesta educativa a la diversidad*. España: Editorial Alianza.
- Postt, P. (1997) Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country. Comunicación presentada en la European Conference on Education al Research, Frankfurt am Main, Alemania.
- República de Colombia. (1991) *Constitución Política de Colombia*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (1994) *Decreto 1860*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (1994) *Ley General de Educación 115*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (1996) *Decreto 2082*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (1996) *Ley 324*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (1996) *Ley 361*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (1997) *Decreto 2247*. Santa Fe de Bogotá Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (1997) *Ley 361*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (2001) *Ley 715*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (2003) *Decreto 2565*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (2005) *Decreto 1538*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (2006) *Ley 1098*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- República de Colombia. (2009) *Decreto 366*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Senado de la República de Colombia.
- Sáez, J. (1997) Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán & A. García (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, España: Aljibe.

- Sebba, J. (1996) *Developing inclusive school*. University of Cambridge, Institute of Education, 31, 3.
- Schalock & Verdugo. (2003) Modelo heurístico: medición, aplicación y valoración de la calidad de vida (p. 46). Citado por Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (2ª ed). Madrid, España: Ediciones Narcea S.A.
- Stainback, S & Stainback, W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3).
- Uditsky, B. (1993) From integration to inclusion: The Canadian experience. En R. Slee(Ed) *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Londres: Falmer Press.
- Vidal, J. & Manjón, D. (2000) *Evaluación psicopedagógica. Una perspectiva curricular*. Madrid, España: EOS.
- Warnock, H. (1978) *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, England: Her Majesty's Stationery Office (HmsO).