



RECIBIDO EL 18 DE SEPTIEMBRE DE 2019 - ACEPTADO EL 19 DE DICIEMBRE DE 2019

PRIMERAS APROXIMACIONES SOBRE LA REALIDAD DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

FIRST APPROACHES ON THE REALITY OF INCLUSIÓN IN EDUCATION IN COLOMBIA

· 8 5 ·

Leidy Ximena Guevara Salazar¹

Luz Amparo Vélez Villaquirán²

Universidad Santiago de Cali

RESUMEN

Este artículo tomó como base lo expuesto en la Conferencia Mundial de Educación, (Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia Mundial de la UNESCO. (Salamanca, España, 1994) y Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 2000). A partir de esta lectura el documento presenta leyes, decretos y normas en contexto nacional,

¹ Estudios de Doctorado en Educación. Magister en Educación. Licenciada en Pedagogía Infantil. Correo institucional: leidy.guevara00@usc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-7303>

² Doctora en Historia. Maestra en Estudios de Población. Licenciada en Historia. Correo institucional: luz.velez03@usc.edu.co <http://orcid.org/0000-0003-1251-3930>

las cuales tienen como propósito garantizar la educación inclusiva de la población con Necesidades Educativas Especiales. Por lo tanto, el objetivo principal del presente artículo es construir un marco legal de la inclusión educativa en el ámbito nacional, desde una aproximación a los decretos, normas y leyes, algunos expuestos en la Constitución Políticas de Colombia de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Currículo



ABSTRACT

This article was based on the contents of the World Conference on Education (Jomtien, Thailand, 1990), the World Conference of UNESCO. (Salamanca, Spain, 1994) and World Education Forum (Dakar, Senegal, 2000). From this reading, this document presents laws, decrees and norms in a national context, which aims to guarantee the inclusive education of the population with Special Educational Needs. Therefore, the main objective of this article is to build a legal framework for educational inclusion at the national level, from an approach to the decrees, norms and laws, some of which are set forth in the 1991 Constitution of Colombia and the General Law of Education of 1994

KEYWORDS: *Inclusive Education, Special Educational Needs, Curriculum*

I. INTRODUCCIÓN

En América Latina y el Caribe existen alrededor de 40 a 60 millones de personas con alguna situación de discapacidad. Esto representa aproximadamente el 10% de la población de la región. Esta situación constituye un problema de interés público, pues solo el 2% al 3% de la población en situación de discapacidad tiene acceso a los servicios y programas de atención (educación, salud etc...). Lo anterior señala, que la población en situación de discapacidad no tienen la oportunidad de participar y compartir con el resto de las personas de su comunidad a través de los programas e iniciativas de desarrollo. Por lo general, son excluidos de los servicios públicos y en consecuencia, sus derechos humanos y dignidad no son reconocidos ni respetados³.

De la población infantil con discapacidad y en edad escolar, en Latinoamérica y el Caribe solo entre el 20 y 30 % asisten a la escuela (Banco

Mundial). Muchas son las causas que inciden en la baja escolaridad de esta población. Según las Metas del Milenio y la Iniciativa de “Educación para Todos” de la ONU, solo el 5% de los niños en situación de discapacidad en el mundo consiguen terminar la escuela primaria. La Convención Internacional de los Derechos del Niño, reconoce que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar abastecerse a sí mismo y faciliten su participación activa en la sociedad (Art. 23).

La educación del futuro y los cambios sociales a través de la historia, evidencian que la diferencia y la diversidad atribuidos a las distinciones (sociales, económicas, sexuales, raciales, de género, cultura o discapacidad y necesidades educativas especiales); generan conflicto en la sociedad. En ese contexto, el derecho de todos de tener acceso a la educación en condiciones de igualdad es un derecho del que goza todo ser humano sobre la base del reconocimiento de la diversidad humana.

Según Edgar Morin (1999) desde los *siete saberes necesarios de la educación*, nos dice que la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, donde se hace necesario reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano y así, velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad y viceversa. Esto a su vez, implica el reconocimiento de lo humano en la complejidad de la diferencia y está enmarcada por la diversidad.

³ *Aprender a Convivir con las Diferencias. La Importancia del Enfoque Inclusivo en las Escuelas. Ernesto Sábató. 2001.*



Hablar de necesidades educativas especiales⁴ es referirse a barreras que actúan obstaculizando o deteniendo los aprendizajes, lo cual abarca un amplio número de personas y situaciones. Sin embargo, existe una larga tradición que asocia la “educación especial” a los alumnos en situación de discapacidad exclusivamente, sin tener en cuenta otro tipo de niños y de sus necesidades. Tampoco puede decirse que todas las “necesidades educativas especiales” requieran ser atendidas a través de servicios especializados o materiales más sofisticados que los necesarios en un aula común. Muchos de los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales pueden resolverse a partir de una práctica docente transformada.

En este contexto, el presente artículo tiene como propósito central construir un marco legal de la inclusión educativa en el ámbito nacional. Para alcanzar este objetivo, partiremos de lo expuesto en la Conferencia Mundial de Educación, (Jomtien, Tailandia, 1990), en la Conferencia Mundial de la UNESCO. (Salamanca, España, 1994) y en Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 2000). Luego, describiremos los artículos, decretos y leyes nacionales presentadas en la Constitución de la República de Colombia de 1991, en la Ley General de Educación de Colombia de 1994. Así como algunos decretos que reglamentan la educación inclusiva en Colombia.

⁴ El cumplimiento de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia implica que ellos tengan igualdad de oportunidades “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, mentales y sensoriales, el nacimiento o cualquier otra condición en la que se encuentren ellos, sus padres o representantes legales” (Art. 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño).

II. CONTEXTO INTERNACIONAL: CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN, (JOMTIEN, TAILANDIA, 1990), CONFERENCIA MUNDIAL DE LA UNESCO. (SALAMANCA, ESPAÑA, 1994), FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN (DAKAR, SENEGAL, 2000)

La Conferencia Mundial de Educación, (Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia Mundial de la UNESCO. (Salamanca, España, 1994) y el Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 2000) demuestran que existe un compromiso mundial por la educación inclusiva, en especial por aquella que va dirigida a la población con Necesidades Educativas Especiales.

En la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (Salamanca, España, 1994) en su declaración final, así como en el Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 2000) donde se enunció la Declaración del Milenio y se definió un marco de acción con objetivos de desarrollo para el mismo, coincidieron en afirmar que el medio más eficaz para alcanzar la educación para todos es la escuela inclusiva.

Esto lo reafirma la evaluación de las reformas en términos de inclusión educativa, fomentadas por la UNESCO. En su balance de 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, señalaron que las modificaciones más frecuentes durante la década de los ochenta fueron el diseño del currículo por objetivos, la globalización de áreas curriculares y la introducción, en algunos casos, de la educación ambiental, educación y población y la educación para el trabajo. Algunos países del Caribe elaboraron currículos de primaria que tenían como eje la incorporación de la propia lengua y cultura.

Estos cambios estuvieron acompañados de otras medidas, como la formación de docentes, la producción y distribución de material



didáctico, guías metodológicas y libros de texto. Sin embargo, en algunos países estos cambios curriculares no llegaron a implementarse o fracasaron por dos razones: falta de recursos y por la formación insuficiente de los docentes o su escasa participación en la formulación de las reformas. No obstante y a pesar de los esfuerzos, en varios casos, el nuevo currículo se implementó en escuelas piloto, sin llegar a generalizarse.

En esta dirección, la Conferencia Mundial de Educación celebrada en Jomtien en 1990 también influyó en los procesos pedagógicos que mencionamos anteriormente. Uno de sus propósitos fue satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, universalizar el acceso, promover la equidad, concentrar la atención en el aprendizaje y generar un contexto de políticas de apoyo.⁵ Estas políticas permitieron que en los noventa, los currículos fueran pensados y contruidos a través de procesos participativos. Esto con el fin de buscar consensos entre diferentes sectores, especialmente entre docentes.

Es importante mencionar que la UNESCO continúa reformando los currículos latinoamericanos, los cuales comparten las siguientes características:⁶

«Currículos abiertos y flexibles, que favorecen una mayor descentralización y autonomía en la toma de decisiones pedagógicas a los gobiernos locales y las escuelas **Currículo por capacidades o competencias establecidas para un ciclo de 2 ó 3 años de duración.** En la mayoría de los países se ha superado el modelo curricular basado en objetivos muy operativos graduados

⁵ Marco de acción Dakar, Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes. Aprobado en el Foro Mundial sobre Educación. Dakar, Senegal. [www. Campus-oei.org/revista/rie](http://www.Campus-oei.org/revista/rie) 22 a09. 2000.

⁶ UNESCO. Desafíos de la Educación, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires Argentina, 2000.

por año escolar... **Incorporación de contenidos relacionados con habilidades y valores.** La tendencia general ha sido introducir diferentes tipos de contenido; conceptos, habilidades o procedimientos y valores y actitudes. **Introducción de temas transversales** como educación para la democracia, educación para la paz, equidad de género, prevención, salud y drogadicción, o educación para el consumo **Enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.** Este enfoque es el marco fundamental adoptado en las reformas curriculares en marcha. **Mayor atención a la diversidad.** Se observa una mayor presencia de principios, objetivos y contenidos dirigidos a la atención de las diferencias culturales e individuales.

III. CONTEXTO NACIONAL: MARCO LEGAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

En Colombia, se ha ido adelantando acciones para brindarle a cada persona de acuerdo a su condición de discapacidad, la atención requerida para potenciar sus capacidades y habilidades. Un trabajo que ha sido y es sujeto de transformaciones, pues día a día se enmarca la importancia de romper las barreras que le impide a esta población desenvolverse como seres humanos activos y participativos en la sociedad.

La Constitución Política de 1991, consagró el papel del Estado, en la protección especial para los grupos "marginados o desventajados de la sociedad" que en razón a su situación suelen ver limitado el ejercicio y el goce efectivo de sus derechos. En el artículo 47, la Constitución establece que el Estado debe adelantar una política de integración social para las personas en situación de discapacidad. De esta manera su acción se desarrolla bajo los preceptos y



principios constitucionales y en respuesta a la preocupación internacional y regional sobre la igualdad de oportunidades para esta población. En desarrollo del mandato constitucional, en el país se ha expedido un número importante de normas a favor de la población en situación de discapacidad⁷. Esto, ha permitido que se tenga un avance significativo en cuanto a la atención de la discapacidad, el respeto por los derechos de las personas en esta condición y el establecimiento de responsabilidades del Estado (en sus diferentes niveles nacional, regional y local), de las comunidades, las familias y de las personas en situación de discapacidad.

En efecto, son múltiples los campos sociales a fortalecer para con la población en discapacidad, pero el de la educación, una “locomotora” transversal para el progreso individual y colectivo, inquieta el hecho de no tener recursos humanos suficientes que promuevan una educación pedagógica de calidad acorde a las necesidades educativas especiales de cada niño, niña, joven, adulto y adulto mayor.

Una población que requiere un sistema educativo adecuado y que transforme el saber, el quehacer, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los ambientes educativos, y por sobre todo que incentive a la incorporación a un establecimiento educativo, y el conocimiento y respeto por este derecho que debe prevalecer tanto en cobertura como en calidad.

Sustentando lo anterior, en el gobierno colombiano se han establecido normas

⁷ En la constitución del 1991: Artículos 13, 20, 25, 47, 48, 49, 52, 54, 67, 68, 70, 366. Las siguientes normas jurídicas, contemplan a esta población dentro de algunos artículos: Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia: Art. 36, 39, numeral 15; 41, numeral 14; 42, numeral 6; 43, numeral 1; 44, numeral 8; 46, numeral 12. Ley 982 de 2005. Decreto 1538 de 2005. Decreto 1660 de 2003. Ley 762 de 2002. Ley 582 de 2000. Decreto 276 de 2000. Ley 397 de 1997. Ley 361 de 1997. Ley 324 de 1996. Ley 333 de 1996. Ley 335 de 1996. Ley 119 de 1994. Decreto 1860 de 1994. Decreto 2082 de 1996. Decreto 3012 DE 1997. Decreto 2369 DE 1997. Ley 582 de 2000. Ley 715 de 2001.

educativas que orientan y determinan la atención en esta área. Una de ellas, y base de otras normatividades del sector educativo es la Ley 115 de 1994:

La Ley General de Educación, en el artículo 46 establece que:

“La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educando [...]”;

Lo que se traduce al requerimiento de profesionales formados en la atención a la población con NEE y de su intervención en este escenario que contribuye al alcance de este propósito. Cabe anotar, que la Ley no solamente promueve restablecer los derechos, sino que su aplicación genera una cultura de inclusión a la sociedad.

Por otro lado, en el sector educativo se han expedido los siguientes decretos y resoluciones:

-Decreto 1006 de 2004. Modifica la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos-INCI.

-Decreto 1860 de 1994. “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos”.



-Decreto 2082 de 1996⁸. Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, en desarrollo del cual se formuló lo correspondiente al Plan de Cubrimiento Gradual de Atención Educativa para las personas con limitaciones o capacidades excepcionales⁹.

-Decreto 2369 de 1997. Da recomendaciones de atención a personas con limitación auditiva.

-El Decreto 2247 de 1997. Indica que el ingreso al nivel de preescolar no está sujeto a ninguna prueba de admisión o examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental.

-El Decreto 3012 de 1997. Reglamenta la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores y establece que éstas tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las poblaciones de las que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.

-Decreto 3011 de 1997. Orienta sobre la adecuación de instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones.

-Decreto el 672 de 1998. Relacionado con la educación de niños sordos y la lengua de señas.

-Ley 324 de 1996. "Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda", en la cual el Estado reconoce la lengua de señas y plantea

la investigación y difusión de la misma.

-Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001. Señala que para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN. Además, indica que los profesionales que realicen acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social sean ubicados en las instituciones educativas que defina la entidad territorial para este propósito.

-Decreto 366 del 9 de Febrero de 2009. Expone las funciones de las instituciones educativas, profesionales públicos, maestras de apoyo, que están vinculadas con la inclusión educativa por limitación. Para ello, ofrece apoyo técnico y pedagógico, buscando consolidar la organización del servicio educativo y que se apliquen las políticas vigentes sobre el tema y las orientaciones pedagógicas para la atención de la población con necesidades educativas especiales. Obtener la caracterización de la población en mención, a través de la aplicación de instrumentos como la Resolución 166 de 2003 y el Registro de Población con Discapacidad.

-Existen además las Normas Técnicas: 4595, establece los requisitos para el planeamiento y diseño físico-espacial de nuevas instalaciones escolares, acogiendo los temas de accesibilidad, seguridad y comodidad; el 4596 establece requisitos para diseñar y desarrollar un sistema integral de señalización en las instituciones educativas, que contribuya a la seguridad y fácil orientación de los usuarios dentro de éstas, dispone el uso de señales para personas con discapacidad; 4732 y 4733, especifican los requisitos que deben cumplir y los ensayos a los que se deben someter los pupitres y las sillas destinadas para uso de los estudiantes

⁸ El Decreto 2082 es de gran importancia en cuanto que a través de éste se indican aspectos relacionados con principios y orientaciones curriculares, organización para la prestación del servicio, formación de educadores, apoyo financiero, entre otros.

⁹ Este documento contiene los criterios generales para que las autoridades de las entidades territoriales elaboren el Plan de Cubrimiento Gradual para la adecuada atención de las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales de los departamentos, distritos o municipios, articulándolo a los Planes de Desarrollo correspondientes.



con parálisis cerebral y en sillas de ruedas, respectivamente¹⁰.

Se destaca de lo anterior, las especificaciones de algunos decretos que han modificado las disposiciones de la ley general. Así, en el Artículo 48, *Aulas especializadas*, las entidades territoriales establecerán aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones.

En este punto, se entrevisté la importancia del decreto 366 del 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 en el marco de la educación inclusiva”. Una iniciativa para reconocer que el progreso de esta población radica en el núcleo familiar y la educación de calidad que brinden las instituciones educativas, permitiéndoles un acceso oportuno y a su vez, proporcionando a cada individuo a su alrededor bases para incluirse en su lenguaje y conocimiento del mundo.

Atendiendo a estas políticas, la Educación infantil está trabajando en el proceso de inclusión de niños y niñas con características particulares; pero muchos de estos intentos han sido fallidos, no han sido del todo exitosos, dado que aunque existen normas de ley para incluir en el aula de clase, el proceso desarrollado no impulsa procesos de creación e innovación educativa que propicien verdaderos cambios en la concepción de inclusión; por consiguiente se puede evidenciar que las prácticas pedagógicas, los procesos de evaluación, la naturaleza de la relación profesor-alumno, entre otras,

¹⁰ 4Las Normas Técnicas citadas fueron expedidas en noviembre de 1999.

se han actualizado pero no intervenidos, ni transformados.

El propósito, se enmarca en la formación de profesionales que construyan una sociedad donde se reconozca la diversidad, se promueva y respete los derechos humanos y se transformen las políticas y cultura, entendiendo que la inclusión es un ejercicio que integra, valora y respeta la condición de personas que descubren la vida de otra manera y se hacen parte de ella a través de las habilidades y competencias que desarrollan para desenvolverse eficazmente con quienes los rodean. Una formación significativa que debe iniciar desde el empoderamiento de la comunidad para la construcción equitativa y solidaria de la sociedad.

La individualización real de la evaluación e intervención educativa acorde con los últimos avances científicos es una de las claves de esa mejora. Los apoyos o ayudas individuales que necesita cada niño deben ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinarios. Junto a la importancia tradicionalmente asignada a los conocimientos académicos debe también prestarse gran atención otras dimensiones del comportamiento del individuo: conducta adaptativa; participación, interacciones y roles sociales; salud física y mental; y el contexto.

La evaluación educativa llevada a cabo por los profesores y otros profesionales de la educación (psicólogo, terapeutas, etc.) es un aspecto determinante del éxito en el proceso de Inclusión Escolar. Las funciones que puede tener la evaluación educativa son muy diferentes, y el proceso varía de acuerdo con el propósito perseguido. Hoy se puede entender que las principales funciones de la evaluación educativa en los niños en situación de discapacidad y otros problemas similares son el diagnóstico, la clasificación y la planificación de los apoyos (Asociación Americana sobre Retraso Mental, 2002).



Otro de los aspectos más relevantes hoy en día son las tareas desempeñadas por los profesionales en las organizaciones y en la sociedad. Las actuaciones a nivel del mesosistema (Schallock y Verdugo, 2002) desempeñan un rol de gran importancia para mejorar la planificación y eficacia de las organizaciones, incrementando la calidad de los servicios que prestan. La gestión de programas y servicios por un lado, y la evaluación de los mismos por otro, pueden mejorar ostensiblemente con la participación de los profesionales de la educación en esos procesos. De hecho, esa intervención psicosocial que actúa no solo dentro del aula está ocurriendo así ya en la realidad española y de otros países. Pero, debe ampliarse esa participación aún más, pasando a examinar críticamente los resultados de los proyectos educativos en las aulas y escuelas.

La principal razón para defender una finalidad y tareas transformadoras de la realidad estriba en la dificultad que muestran los servicios educativos para adaptar su funcionamiento a los avances científicos en la comprensión y en la evaluación de las necesidades de las personas en situación de discapacidad, así como a las tendencias más actuales de intervención y apoyo. Sin una dirección clara hacia el cambio, los profesionales son “neutralizados” por la inercia del sistema tradicional de funcionamiento. Sin estrategias claras para la transformación, sin una formación específica de los profesionales, e incluso sin alianzas profesionales compartidas, las posibilidades de fracaso son muy amplias. Y esta situación descrita adquiere características dramáticas cuando la administración educativa no tiene como objetivo mejorar la atención de los alumnos con limitaciones, y renuncia a impulsar acciones específicas de reflexión, evaluación e intervención. Y es justo está la situación en la que nos encontramos.

Pese a la coincidencia general en identificar estos rasgos, tanto las políticas de formación

como el debate pedagógico, soslayan la misma complejidad que proclama y sus respuestas al problema oscilan entre el tecnicismo y la improvisación, donde al plantear esos cambios, se hace necesario pensar que la diversidad enfrenta a los educadores con un gran desafío; diseñar currículos que no solamente sean sensibles a la diversidad de contenidos que precisan las necesidades educativas especiales, sino también sensibles a los procesos y distintos ritmos de aprendizaje que esto implica, lo que demuestra además, que las necesidades educativas especiales merecen un apoyo terapéutico o especializado¹¹ como una constante que debe ser leída por el Estado en pro de la estabilidad del maestro y el óptimo proceso educativo de cada niño@.

En Colombia según fuentes consultadas¹² tan solo el 43% de la población en situación de discapacidad o cualquier tipo de necesidad llámese común, individual o especial¹³ tiene

11 Gerda Hanko. *Grupos de apoyo al profesorado*. Editores Pensar. 1998.

12 *El cumplimiento de los derechos de la infancia y la Adolescencia implica que ellos tengan igualdad de oportunidades “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, mentales y sensoriales, el nacimiento o cualquier otra condición en la que se encuentren ellos, sus padres o representantes legales” (Art. 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Impulsar políticas jurídicas de protección a la identidad del niño, niña y adolescentes que incluyan todos los aspectos relacionados con su nombre, nacionalidad, su pertenencia familiar, y conservar sus raíces étnicas culturales. Las Políticas deberán promover todas las medidas apropiadas para garantizar que la niñez y adolescencia tengan las oportunidades de desarrollo para su autorrealización y sean protegidos contra toda forma de marginación y exclusión social o castigo por causa de la condición económica, social, cultural y política en la cual ellos y su familia se encuentren.*

13 *Necesidades Educativas Comunes: Se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que hacen referencia a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo regular (PEI, plan de estudios) y posibilitan el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación contemplados en la ley general de educación (Ley 115/94) Necesidades Educativas Individuales: Las necesidades educativas individuales hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan el proceso de aprendizaje haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de lo que podríamos llamar “buenas prácticas pedagógicas”. Necesidades Educativas Especiales: Se refieren a aquellas necesidades educativas*



acceso a la educación. Garantizar que cada vez un mayor número de niños y jóvenes en situación de discapacidad o limitación sensorial, social, cultural y política acceda a la educación no es suficiente, ésta debe brindarse dentro de los conceptos de calidad educativa y de educación inclusiva. La transformación del futuro de este tipo de población, exige contar con oportunidades viables y de la participación, pertinencia, valoración e inclusión en la comunidad como resultado de una educación de calidad, que propone resultados a corto, mediano y largo plazo a partir de la diversidad.

Actualmente, las instituciones formadoras de docentes se están viendo obligadas a preparar a sus estudiantes para la diversidad educativa que se presenta en el aula de clase y que exige el marco regulativo general¹⁴ y decretos reglamentarios¹⁵ en los que se establece una educación para todos en igualdad de condiciones en búsqueda del respeto hacia lo diverso .

individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes, Así: Medios de acceso al currículo. Adaptaciones curriculares. Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula. Servicios de apoyo especial.

14 LEY 115 DE 1994. (Febrero 8. por la cual se expide la ley general de educación). De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

15 DECRETO NUMERO 2082 DE 1996. (Noviembre 18) por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. LEY 115/94 TITULO III. Modalidades de atención educativa a poblaciones. DECRETO NÚMERO 1860 DE 1994. (Agosto 3) Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales

Las políticas de Estado sobre educación reconocen la profunda influencia que las instituciones formadoras (Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores¹⁶) y el ejercicio profesional que los maestros ejercen sobre la calidad de los sistemas educativos, donde dichas entidades atienden esta realidad y desarrollan temas o materias que cubren la formación profesional, sus propósitos académicos y se caracterizan por establecer un plan de estudio que de forma general lee la realidad educativa, mediante discursos y prácticas concretas.

El Ministerio de Educación, es un ente que emana las políticas y algunos proyectos que realiza en convenio con universidades e instituciones educativas; las secretarías de educación en los departamentos, operan como asesoras para la implementación de las políticas, planes y proyectos en cada región, contratan la capacitación con universidades y sistematizan la experiencia, las de orden municipal, diseñan, ejecutan y evalúan sus propias propuestas. De estos trabajos se resalta EL DE APOYO A LA INTEGRACIÓN, que desde 1998, se realiza en convenio con la OEA participan países como Uruguay, Chile, México, Nicaragua, Perú, Argentina y Colombia, en el año 2000, trabajaron en torno a adaptaciones curriculares en autismo, sordos, ciegos, parálisis cerebral y retardo mental.

16 Se hace pertinente revisar la documentación referida a la historia de las escuelas normales en el país; para ello, ver: Herrera, M. Low, C. Historia de la Escuela Normal en Colombia, en: Revista Educación y Cultura No. 20, Bogotá, 1990, pp. 41 – 48; Martínez Boom, Alberto. La formación del maestro. Historia de una paradoja. En: Revista Educación y Cultura No. 20, Bogotá, 1990, pp. 5 – 8; Revista Educación y Cultura No. 16, Universidad de Antioquia, Medellín, 1996; Parra Sandoval, Rodrigo. Los maestros colombianos, Editorial Plaza y Janes, Bogotá, 1989, segunda Edición. Asimismo, incluir la apropiación y el análisis del marco legal presente en la Ley 115 de 1994, Decreto 0709 de 1996, Decreto 3012 de 1997 y demás normas legales relacionadas con los compromisos formativos de la Escuela Normal Superior.



Con el surgimiento de los decretos 2028, de 1996 y 272 de 1997, se promueve en ambos, la necesidad de formar la nueva generación de maestros, a partir de currículos que den respuesta a la diversidad; en los núcleos de formación de la estructura curricular de estos programas de formación como, educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, realidades y contexto, práctica e investigación, se deben incluir elementos que le permita a estos maestros, presentar actitudes menos segregadoras y más propositivas.

El Decreto 2082 de 1996 en su artículo 13, determina que el plan gradual de atención deberá incluir la definición de los establecimientos educativos estatales que organizarán aulas de apoyo especializadas, de acuerdo con los requerimientos y necesidades previamente identificados. También establece que dicho plan podrá de manera alterna, proponer y ordenar la puesta en funcionamiento de unidades de atención integral (UAI) o semejantes, como mecanismo a disposición de los establecimientos educativos, para facilitarles la prestación del servicio educativo que brindan a estas poblaciones. Además concibe las aulas de apoyo especializadas como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y en su artículo 15, se refiere a las unidades de atención integral (UAI) como un conjunto de programas y servicios profesionales interdisciplinarios que las entidades territoriales ofrecen a los establecimientos educativos que integran en sus aulas estudiantes con necesidades educativas especiales.

En el Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001, el cual es el decreto más reciente sobre las necesidades educativas especiales, establece que serán criterios para fijar las plantas de personal las particularidades

de las regiones y grupos poblacionales, las condiciones de las zonas rurales y urbanas y las características de los niveles y ciclos educativos. Así mismo, dispone que para fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, o que cuentan con innovaciones y modelos educativos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional o con programas de etnoeducación, la entidad territorial atenderá los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio. Además establece que los profesionales vinculados en propiedad a la planta de personal como docentes o administrativos, realicen acciones pedagógicas y terapéuticas que permiten el proceso de integración académica y social, serán ubicados en los establecimientos educativos que defina la entidad territorial para este propósito y no serán tenidos en cuenta para la aplicación de los parámetros establecidos.

El modelo del maestro transmisor conserva su vigencia en sectores muy amplios del magisterio y ha demostrado capacidad para sobrevivir a ciclos completos de formación universitaria, al aprendizaje de numerosas teorías pedagógicas de signo contrario y a sistemáticas experiencias de capacitación en servicio. El secreto de semejante longevidad e inmunidad tal vez radica en su simplicidad, en su enorme legitimación en el sentido común de una gran parte de la sociedad que no puede imaginar todavía una manera distinta de enseñar y en el hecho de no requerir demasiada ciencia para funcionar.¹⁷ Si antes, por lo menos, suponía cierta erudición en el maestro, además de alguna capacidad oratoria, ahora ya no es un prerrequisito el dominio genuino de una determinada área del conocimiento; basta aprenderse un discurso y repetirlo a infinitud y mandar transcribir las ideas de un filósofo o los datos de un libro de historia.

¹⁷ Bernstein, Basil. *Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo*. Revista colombiana de Educación. No.15 Primer Semestre de 1985. UPN. Bogotá.



Desde esta perspectiva, la orientación como atención individual a los alumn@s tiene la finalidad de adquirir sus propios objetivos. De este mismo modo, se considera necesario un perfil caracterizado por la reflexión e investigación sobre la propia práctica y, en segundo lugar, la interacción de forma grupal y asociada con los demás profesionales implicados. Respecto a lo primero, cabe destacar como valores la capacidad de generar procesos de innovación y mejora institucional, la alta adaptabilidad a las constantes variaciones en el proceso educativo, y la posibilidad de creación de nuevo conocimiento, ya que la atención a la diversidad es un área emergente sobre la que aún son necesarias muchas más aportaciones.

En cuanto a la colaboración colectiva entre todos los profesionales implicados, es importante destacar que una buena coordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y del alumnado, lleva implícita una mejor oportunidad de evaluación y diagnóstico, una mejor capacidad de coordinación de las estrategias de intervención, y unas mejores oportunidades de formación continua e intercambio de conocimiento.

Los contenidos conceptuales han de centrarse en aquellos aspectos que concreten y delimiten el espacio conceptual epistemológico de la materia objeto de estudio, puesto que se detecta una cierta imprecisión, así como usos vulgares e incorrectos de terminología, en aras a una desestructuración de las categorías implícitas que sobre atención a la diversidad los estudiantes han asimilado mediante enculturación. Esto último es lo que permitirá, posteriormente, iniciar la construcción de un conocimiento científico y funcional sobre diversidad. Se avanza en estos criterios de selección de contenidos conceptuales que exigen necesariamente asumir implícitamente metodologías de trabajo a partir de técnicas e instrumentos que potencien la aparición de conflictos cognitivos.

Esto representa un reto a los sistemas educativos diseñados para aceptar a los niños en preescolar, primaria y canalizarlos por el bachillerato hasta la universidad, la capacitación vocacional o el lugar de trabajo. A diferencia de la mayoría de los niños, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a menudo no avanzan a través del sistema tan rápido y sin obstáculos como sus compañeros. De manera específica, desafían al sistema.

Los estudiantes incluidos en el aula regular son, ante todo, seres humanos; no obstante sus requerimientos, a menudo se les considera tan diferentes de sus semejantes, que se les suministra algo más de lo que por lo general se ofrece en el hogar, en el salón de clase y en la comunidad, con el fin de que logren el éxito. En el sistema educativo, ese “algo” lo suministra la educación especial. Puede ser cualquiera de una amplia gama de servicios educativos, terapéuticos y de rehabilitación ofrecida por las instituciones de servicios médicos y de asistencia, pública o privadas.

El niño se desenvuelve como un sujeto social que participa en todos los ejes de socialización pertenecientes a escenarios importantes para el ser humano. La escuela es uno de los contextos donde actúa el niño con necesidades educativas especiales al igual que la familia, la iglesia y la comunidad en general. Como se observa, el individuo antes de pertenecer a ente educativo, a interactuado en otros contextos de socialización, por ende, la escuela debiera crear un vínculo donde incluya todos los contextos inmediatos del niñ@ como un conjunto de alianzas en pro al bienestar e integridad como ser humano y social.

Es pertinente indicar que

La Educación Inclusiva, implica que escuelas y maestros se adapten a la diversidad y puedan responder a las necesidades individuales de sus estudiantes. La inclusión de lo diverso por sí sola



beneficia a la escuela, a los maestros y a todos los alumn@s, permite reconocer en las escuelas lo común y lo diferente como parte de una misma comunidad. Su objetivo último es una población saludable y productiva en la que todos y todas contribuyan y disfruten plenamente de la vida económica, social y cultural. La escuela inclusiva se construye con la participación y acuerdo de todos los agentes educativos y considera el proceso de aprendizaje del alumnado como una consecuencia de su inclusión en el centro escolar, a su vez, la escuela inclusiva se fundamenta en el derecho que tienen niñ@s tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos, como miembros de la comunidad a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, sexo, etnia o condiciones personales y otras como las derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobre dotación intelectual. *“La inclusión educativa nos conecta directamente con la tarea de comprender y respetar la diversidad en la sociedad, que al mismo tiempo se refleja en la propia escuela y en su comunidad educativa. Y ocurre frecuentemente que las dificultades aparecen, precisamente, cuando el sistema educativo falla en su tarea de atender a la diversidad del alumnado, lo que conduce a la exclusión y marginación de muchos”*.¹⁸

La formación de docentes, como un proceso surcado de preocupaciones, necesidades, políticas, reformas curriculares y administrativas, normas y exigencias perentorias, parece ser una constante del Sistema Escolar a través de distintos poderes y gobiernos, desde hace mucho tiempo. Por diversos motivos, y alegando las más diversas razones, siempre se ha hecho pública la crítica acerca de un sinnúmero de requisitos que supuestamente debe cumplir un programa de formación, de condiciones, de orden personal hasta social, familiar, político, pedagógico y ético, de desempeño pedagógico y de enseñanza, hasta cuánto debe hacer o

¹⁸ Fondo de inclusión escolar (FIE) mejoramiento de la calidad de la educación experiencia del Uruguay, 2003

no, dentro de la institución educativa y fuera de ella. Desde interpretar los resultados de unos exámenes practicados a los estudiantes como muestra eficiente de la calidad de la preparación y la docencia de un educador, hasta considerar la crisis del país reflejo directo de la calidad de la enseñanza que se imparte.¹⁹

El enfoque inclusivo promueve que las escuelas preparen a *todos los individuos* para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad, que a su vez reconozca las diferencias individuales y alcance el desarrollo integral y la inclusión en la sociedad. En el nuevo milenio, la educación inclusiva enfrenta grandes desafíos: democratización del conocimiento, promover un orden social que prevenga y revierta la exclusión y permita tener mejores posibilidades de vida, además entender que la diversidad compromete a legitimar el potencial humano de las diferencias, reconocer el ejercicio de los derechos humanos de las personas con o sin discapacidad y por lo tanto disfrutar de bienestar y calidad de vida, donde se le ofrece oportunidades y equidad.

Decir que vivimos en una sociedad cada vez más diversa, no es nada nuevo. Lograr que esta diversidad sea enriquecedora para todos, es un desafío conjunto y será el gran reto. Para afrontarlo se exige apostar por nuevos planteamientos educativos, culturales, políticos, legales, tecnológicos y económicos mediante un esfuerzo global que haga viable y sustentable el mundo globalizado que emerge. Aunque ya existen experiencias que luchan por una Escuela Inclusiva aún hace falta articular más los planteamientos, estrategias y trabajo colectivo para llegar a una inclusión reconocida y visible en la educación.

La Inclusión Escolar se hace efectiva cuando un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad se organizan, planifican,

¹⁹ Díaz, Villa Mario. *La modernización Curricular y los Nuevos Enfoques Pedagógicos*. Universidad de Antioquia. ICFES. Medellín, 1996.



operacionalizan o adaptan para garantizar la no-exclusión y la aceptación de diferencias. Significa no sólo poner a un *alumn@* en situación de discapacidad u otras necesidades especiales en una clase regular, sino remover las barreras que impiden su participación en el aprendizaje, a modo de aceptación y celebración de las diferencias individuales.

se puede interpretar dentro de un ámbito formador de docentes, asumir que el tener como propósito de formación a seres humanos en crecimiento y desarrollo con personalidades diversas merece ser tratado con responsabilidad y ser abordado más de manera coherente y pertinente.

Es así como se llega a la necesidad de la sustitución de esquemas tradicionales del perfil del docente ideal (visión estable y roles fijos de desempeño) por conceptos que sugieren un sistema abierto de formación, que vaya requiriendo competencias profesionales del docente en función de la dirección del cambio educativo (profesionalización continua). La Inclusión es la transformación del sistema educativo, la manera de encontrar medios para alcanzar niveles que no habían sido contemplados, donde la inclusión se comprende como un proceso de tres niveles: el primero es la presencia, lo que significa, estar en la escuela, lo que resulta ser insuficiente sin la participación del *alumn@*; el segundo es la participación, donde el *alumn@* puede estar presente, pero no necesariamente participando. Es necesario entonces, dar condiciones para que el *alumn@* realmente participe en las actividades escolares. Y como tercer y último nivel está la adquisición de conocimientos donde el *alumn@* puede estar presente en la escuela, participando y no estar aprendiendo. Por lo tanto, inclusión significa que el *alumn@* esté en la escuela, participando, aprendiendo y desarrollando sus potencialidades.

IV. CONCLUSIONES

El objetivo general de este artículo fue construir un marco legal de la educación inclusiva. Partimos de lo expuesto en el contexto internacional, luego nos centramos en lo establecido en el contexto nacional, a partir de los documentos disponibles. Al respecto, podemos decir que existen grandes esfuerzos desde las obligaciones consagradas en las leyes, los decretos, las normas y en la Constitución Política de la República de Colombia de 1991. Estas diversas lecturas nos permiten evidenciar que en toda la región latinoamericana y caribeña, la escuela viene repensándose a partir de nuevos paradigmas y premisas, procurando introducir otras formas de razonar, de trabajar y de convivir. Hoy se reconoce que una educación pública de calidad es un derecho universal para todas las personas, además de ser un elemento fundamental de inclusión social; se reconoce también que todos los niños tienen capacidades y potencialidades singulares, por lo que distintas características exigen respuestas diversas.

Sin embargo esta revisión nos permite reflexionar sobre las problemáticas que de alguna manera detienen la inclusión educativa. Por ejemplo, las barreras culturales y actitudinales, que tienen que ver con comportamientos discriminatorios por parte de otros niños, de sus familias o integrantes del equipo docente; otra es la formación docente, que no siempre prepara al maestro para abordar las necesidades individuales de sus alumnos, también el diseño curricular y los sistemas de promoción y evaluación, que tienden a modelos estandarizados no inclusivos y finalmente la ausencia de recursos técnico-pedagógicos complementarios que refuercen la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad.

El reto general del futuro es tan sencillo y complejo a la vez como responder a estos interrogantes: *¿qué valores ha de transmitir la escuela en una sociedad cada vez más segregada, violenta y competitiva?*; *¿qué conocimientos se han*



de transmitir de forma prioritaria?, y ¿qué hay que hacer para avanzar hacia una escuela más igualitaria y de mayor calidad?

BIBLIOGRAFÍA

ARBELAEZ, Ruby et al. Reflexiones sobre la Pedagogía Universitaria. En: Revista Docencia Universitaria. Bogotá: ICFES. Vol. III, 2003.

BANCO MUNDIAL. Construyendo sociedad del conocimiento: nuevos cambios para la Educación Superior. Estados Unidos: Reporte del Banco Mundial. 2002.

BRASLAVSKY, C. (1986): Informe sobre la juventud colombiana, Bogotá, Colombia. CEAL.

“La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas”, Ponencia Seminario Internacional, San Pablo.

BERNSTEIN, Basil, La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados. Editorial PRODIC<<El Griot>> segunda edición, Bogotá, 1995.

Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural. Editor Cristian Cox. CIDE. Santiago. 1988.

Clases sociales, lenguaje y socialización. Revista colombiana de educación N° 15. Primer semestre de 1985. Bogotá.

Clasificación y Enmarcación del conocimiento educativo. Revista colombiana de educación N° 15. Primer semestre de 1985. Bogotá.

Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Vol. 2. Editorial Akal. Madrid 1988.

BUSTELO, Eduardo, MINUJIN Alberto.

Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. UICEF. Santillana. Primera edición. Santa fé de Bogotá. 1998. 276 Pág.

CASTAÑEDA Góez Beatriz. OSSA Londoño. Por los caminos de los semilleros de investigación. Fondo Editorial Biogénesis UdeA. Medellín 2005. 421 Pág.

CHACÓN, María A. El Docente: Profesional Reflexivo. En:www.isoc.org/apuntes/u-venezuela

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE ESCUELAS NORMALES SUPERIORES – CAENS. (2000). Formación de maestros: elementos para el debate. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – Ascofade - Asonen.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (1998). Lineamientos para la acreditación. Tercera edición. Bogotá: CNA.

CUBILLOS, Constanza, Saldo rojo. Crisis en la Educación Superior, Santa fe de Bogotá, Planeta Colombiana Editorial S. A., 1998, p. 296.

DA SILVA, T. (1998):"Cultura y currículo como práctica de significación", Revista de Estudios de Currículos, Vol. 1. N°1.

DEL REGNO, P.M. (1997):"El rol del profesor orientador", Aula abierta, Bogotá, Colombia, Junio.

DELORS Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. España 1996.

DÍAZ, Mario, Modelo pedagógico integrado y propuestas educativas. Cuadernos del seminario. RAE, CIUP, Universidad



Pedagógica Nacional, Bogotá 1988.

De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Cuadernos del seminario. RAE, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 1988.

La Formación de Profesores de la Educación Superior Colombiana. Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias. Bogotá: ICFES. Agosto de 2002.

EZPELETA, J. (1986): "La Escuela y los Maestros: entre el supuesto y la deducción", Cuadernos de Investigación Educativa, México, Centro de Investigación, y Desarrollo de la Educación. Septiembre.

FERNÁNDEZ Enguita, M (1986) Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados, Barcelona, LAIA.

G. DIKER y F. TERIGI- La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.

GARDNER, Howard. Las estructuras de la mente. La Teoría de las Múltiples Inteligencias. México: F.C.E. 1983.

INFANTE, Miguel, "¿Cuál Educación Superior?", Revista Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Vol. 91:52 – 61.

"La educación encierra un tesoro", Informe a la UNESCO, Santillana Editores, UNESCO 1996, p. 106.

"La extensión o interacción universitaria", Espacio abierto, boletín Universidad Nacional de Colombia N° 3, 1998, pp. 19 – 24.

La formación de docentes universitarios, ICFES, Santa fe de Bogotá, 1997, pp. 9 –35.

"La formación de los educadores en Colombia", Compilación, Misión, Visión y Desarrollo, Santa fe de Bogotá, EDEP, 1995 p. 130.

KRICHESKY, Marcelo (1993): Trabajo infantil y escuela primaria: El caso Argentina, México, Universidad de Lima.

(1998) Transformación Educativa y retención escolar un análisis de la gestión. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

(1998) Los proyectos de orientación y tutoría. Enfoques para su gestión curricular e institucional, Documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Noviembre.

LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson E. Núcleos temáticos y problemáticos: Tránsito obligado para la creación de auténticas comunidades académica. Revista actualidad educativa N° 7. Bogotá 1996.

Retos para la construcción curricular. Revista actualidad educativa N° 7. Bogotá 1997.

La educación superior desde las exigencias del Siglo XXI: Lineamientos Curriculares. Congreso Nacional de Currículo Universitario. Medellín: FUNLAM. Junio de 1997.

La nueva normatividad de los educadores: Una invitación a la responsabilidad y a la excelencia académica. Bogotá: s.n. Junio de 1998.

M. C. DAVINI- La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Colombia 2001.

M. A. LUS-De la integración escolar a la escuela integradora. Barcelona 2006.

MARTÍN, E. y MAURI, T. (1996): "La atención a la diversidad en la educación secundaria", Cuaderno de formación del profesorado, Universidad Barcelona.

MARTINEZ Gustavo - Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado,



revista de currículum y formación del docente. 2005

MAX Neef Manfred. Desarrollo a Escala Humana. Documentos UNESCO. 1998.

MORIN Edgar. Introducción al Pensamiento Complejo. Documento guía UNESCO.

MORIN Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Por Ex director de l'École des Hautes **Études** en Ciencias Sociales. Paris. Presentación del texto publicado por UNESCO.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores: documento marco. Serie Documentos Formación de Maestros. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Serie Documentos Especiales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MOSQUERA, Ricardo, La Universidad ante los retos del futuro, Santa fe de Bogotá, Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1989, p.151.

MUÑOZ Carlos. Discapacidad, un reto para la educación y la sociedad. Artículo del El Tiempo. Mayo 10 de 2005. Bogotá.

OQUENDO Puerta Sergio René, González Sandra, Castañeda Góez Beatriz. Semilleros de investigación. Una emergencia en pos del conocimiento y la ciudadanía. Fondo editorial Biogénesis UdeA. Medellín. 110pág.

SALAZAR Carmensa. Desafíos de la integración escolar del alumno con discapacidad cognitiva. Una mirada a la persona con discapacidad desde la perspectiva ecológica.

SALINAS SALAZAR Marta Lorena. Propuesta Decanato Facultad de Educación 2007-2010“Facultad de Educación: interlocuciones para la creación de comunidades académicas”. Decana Facultad de Educación, Medellín, 2007.

Silvia Serra y Evangelina Canciano. Formación docente y riesgo social: La pobreza en el/del discurso pedagógico. Universidad Nacional de Rosario. 2001.

UNESCO (1997)“Seguimiento y evaluación de la transformación educativa”, Convenio con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

UNESCO. Declaración de la Habana: Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Palacio de las Convenciones, 18 al 22 de noviembre. Ciudad de la Habana, Cuba: Talleres UNESCO. 1996.

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. París: Talleres UNESCO. 1998.

UNESCO. Marco de Acción Dakar. Educación para Todos, cumplir nuestros compromisos comunes. Aprobado en el Foro Mundial sobre Educación, 26 al 28 de abril. Dakar, Senegal: Talleres UNESCO. 2000.

ZUBIETA, Leonor, “El maestro en la educación superior”, Revista Educación y Cultura CEID, FECODE, N° 8: 8 – 13, 1996.

Estrategias para satisfacer las necesidades de un alumnado diverso. Foro sobre Educación Inclusiva. Noviembre-Diciembre 2003. En: www.pasoapaso.com

Gemas Pedagógicas La integración Escolar en la mira... Vol. 6 No. 9 - Septiembre 2006. En: www.pasoapaso.com