

La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos¹

CARLOS ANDRÉS LOAIZA RENDÓN²

Resumen

El Ministerio de Educación Nacional en concordancia con sus políticas y con el objetivo de fortalecer la capacidad institucional en la atención a la diversidad, le propone a la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas, realizar un pilotaje a nivel departamental para dar inicio al proceso de inclusión en Caldas. Para tal gestión, la Secretaría realiza un convenio con la Universidad de Manizales para prestar los apoyos complementarios requeridos para una educación incluyente con calidad, responsabilidad que fue asumida a través del Programa de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, la cual inicia el proyecto: “Caldas camina hacia la inclusión” desde el 2007 hasta la fecha. En el marco del presente proyecto se realiza la investigación: “Capacidad en inclusión de las instituciones educativas, en las que se implementa el Proyecto Caldas camina hacia la Inclusión”, con el fin de que a través del instrumento del Índice de inclusión, propuesto por el Ministerio de Educación, se realizara una autoevaluación con el propósito de que las instituciones educativas se sientan apoyadas en el proceso de transformación a escuelas inclusiva. A partir de los resultados de este momento, la investigación abordó de manera comprensiva las dimensiones: prácticas, políticas y cultura inclusiva.

En el presente artículo emerge de la reflexión realizada a partir de los resultados cualitativos obtenidos en los grupos focales con los cuales se analizó la dimensión de “culturas inclusivas”. El estudio a partir de un recorrido histórico de los procesos de integración y la propuesta de inclusión educativa, muestra los cambios que se han dado en la cultura escolar en lo atinente a las percepciones sobre el quehacer cotidiano de los maestros inclusores, la equidad en los procesos pedagógicos y rescata igualmente, la importancia del trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa en torno a los procesos inclusores que se desarrollan en las instituciones analizadas. **Palabras claves:** Integración educativa, inclusión educativa, índice de inclusión, cultura de la inclusión.

1 Recibido: 02 de febrero del 2011. Aprobado: 22 de abril del 2011.

2 Carlos Andrés Loaiza Rendón. Ingeniero de Sistemas y Telecomunicaciones de la Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.



Cultural diversity: the backdrop for inclusion in education with and for all

Abstract

The Ministry of National Education in accordance with its policies, with the objective of strengthening institutional capacity in dealing with diversity, proposes to the Ministry of Education, Department of Caldas, do a pilot at the departmental level to begin the process inclusion in Caldas. For this management, the Secretariat made an agreement with the University of Manizales to provide the additional support required for a quality inclusive education, a responsibility that was taken through the Education Program of the Faculty of Social Sciences and Humanities, which starts project: "Caldas walking toward inclusion" from 2007 to date. As part of this research project is: "Capacity including educational institutions, in which the project is implemented Caldas walks towards Inclusion", so that through the instrument of inclusion index, proposed by the Ministry of Education, conduct a self-assessment so that educational institutions feel supported in the process of transformation for inclusive schools. From the results of this time, the research addresses comprehensively the dimensions: practice, policy and inclusive culture.

In this paper emerges from the reflection made from the qualitative results obtained in the focus groups with which they analyze the dimension of "inclusive cultures." The study from a historical overview of the integration process and the proposed inclusion in education, shows the changes that have occurred in the school culture as it pertains to the perceptions of teachers' daily work entraining, equity in pedagogical processes and also rescues the importance of collaborative work across the educational community around entraining processes taking place in the institutions analyzed.

Key words: Inclusive education, inclusive education, inclusion rate, a culture of inclusion

1. Introducción

Con el fin de confrontar los resultados del proceso de la implementación de la política de inclusión en el país y, atendiendo a las políticas internacionales de verificación de resultados (UNESCO, 2002), en el año 2009 el Ministerio de Educación Nacional implementó en el país el *Índice de inclusión* como un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implicó una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas y así mismo, se constituyó en un

proceso de investigación, dando rigén al proyecto: **La capacidad en inclusión de las instituciones educativas, en las que se implementa el proyecto caldas camina hacia la inclusión**; cuyos objetivos fueron: Evaluar la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la Inclusión, a través del instrumento Índice de Inclusión e interpretar el sentido que los actores educativos vienen construyendo en torno a las prácticas, políticas y cultura incluyente.

El enfoque mixto que oriento el diseño de la investigación permitió que se realizara una aproximación con pretensión



objetivista a través de la aplicación del Índice de Inclusión propuesto por el MEN y, una con pretensión no comprensiva en la que se intentó recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias, a través de la realización de grupos focales con padres, docentes, estudiantes y directivos, en tres instituciones educativas que reportaron en el Índice de inclusión valores de bajo, medio y alto. Las discusiones teóricas en dichos grupos giraron entorno a tres categorías: prácticas, políticas y cultura escolar.

Para la reflexión del presente artículo, se utilizaron los resultados reportados en los grupos focales de la categoría cultura escolar. Inicialmente se realiza un breve recorrido histórico de los procesos de integración y la propuesta de inclusión educativa, como marco de análisis de los cambios que se han dado en la cultura escolar en lo atinente a las percepciones sobre el quehacer cotidiano de los maestros inclusores, la equidad en los procesos pedagógicos y rescata igualmente, la importancia del trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa en torno a los procesos inclusores que se desarrollan en las instituciones analizadas.

2. La inclusión educativa vs la integración educativa

Específicamente en la educación colombiana, en los años noventa se constata un nuevo énfasis en las políticas educativas y que da origen a las reformas de «segunda generación». Estas se dirigen «hacia dentro». (Martinic, 2001). Es decir, hacia los modos de gestión y evaluación del sistema y los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Estos cambios se propusieron desde la gestión de la educación reforzando la descentralización, tratando de llegar con ella hasta el propio centro educativo, dándole mayores atribuciones de responsabilidad a las escuelas, a los usuarios y

a los docentes a cargo de la educación local y alentando la desconcentración de las decisiones.

El conjunto de todas estas iniciativas plantea nuevas estrategias para superar constantes crisis sociales, con la educación en medio de ellas, y de estar en sintonía con las nuevas circunstancias internacionales. Su universo evidencia, sin duda, una mayor voluntad y una mayor conciencia pública sobre la necesidad y la importancia de una educación calificada “para todos” en toda estrategia de desarrollo.

La Ley General de Educación (Ley 115) y la expedición de la Ley 60 representa un notable avance sobre las normas que rigieron la educación colombiana a finales del siglo XX, ya que introdujo un conjunto de reformas con enorme capacidad de hacer cambios importantes en la educación a mediano y a largo plazo. Esta reforma educativa puso en marcha la dirección colegiada, el gobierno escolar, los PEI y la autonomía escolar. También incluye muchos temas que preocupaban a los educadores y al conjunto de la sociedad como son: los fines del sistema educativo, estableció las modalidades de atención a poblaciones especiales y a grupos étnicos promoviendo su integración al sistema de educación regular e impuso al Ministerio de Educación la obligación de elaborar planes decenales. Igualmente, creó mecanismos de participación en la formulación de políticas para la sociedad civil, como las juntas y los foros educativos.

En el mismo año de promulgación de la ley General de Educación (1994) se reunieron en Salamanca (España) los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, con la participación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, en consonancia con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), reconocieron la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas



especiales dentro del sistema común de educación.

En este marco de consenso internacional, se abre un nuevo capítulo de la educación colombiana, donde a través de los parámetros de integración educativa de todos los niños y las niñas al sistema educativo se promulga la Ley 361 de 1997,

...constituyéndose como el más grande de los esfuerzos legislativos para estructurar una acción coherente y unificada en aspectos fundamentales para las personas con discapacidad: acceso de la persona al servicio educativo estatal o privado, en cualquier nivel de formación sin discriminación alguna (artículo 11); establecimiento de metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual, según el tipo de limitación de las personas (artículo 12); obligatoriedad de las instituciones educativas de cualquier nivel de contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa (parágrafo, artículo 13) (Soto Builes, 2007).

A partir de la legislación expuesta, en Colombia se empezaron a desarrollar la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular, cumpliendo con dos requisitos básicos: el menor debe de presentar necesidades educativas especiales y su atención debe de estar siendo apoyada por personal de educación especial. De esta manera, la integración escolar comienza a configurarse como un modelo pedagógico que tiene en el centro de la intervención didáctica al niño; las dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales son el pretexto idóneo para la búsqueda del perfeccionamiento docente y para la mejora substancial de las instituciones educativas regulares y a la vez se planteó el reordenamiento institucional del sistema de los servicios de educación especial

adaptadas a las necesidades de apoyo solicitadas por la educación regular.

El proceso de integración bajo el principio de normalización es considerado como la base ideológica de la integración escolar. Desde ésta perspectiva de atención, se ha pasado por múltiples interpretaciones y prácticas las cuales han generado una integración que segrega. El hecho de abrir las posibilidades de que los niños y las niñas en situación de discapacidad (llamados desde entonces con necesidades educativas especiales), fuesen recibidos en la escuela regular con apoyos brindados desde la educación especial y la falta de preparación de los docentes hizo que los procesos de integración educativa fuesen creando en los ámbitos institucionales una mirada a los niños y las niñas integrados al aula regular, desde el déficit, lo cual proporcionó la construcción de imaginarios colectivos que incluyeron a los niños y las niñas en categorías como: necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, vulnerables, enfermos, discapacitados, etc. Como puede apreciarse, a pesar de sus buenas intenciones, el modelo de integración conservaba unas concepciones basadas en el enfoque médico sobre déficit, discapacidad y minusvalía, partiendo de que los niños y las niñas presentaban una enfermedad y que ésta evolucionaba a una deficiencia, que le hacía discapacitado para realizar una serie de tareas específicas, y que era fundamental recibir una terapia para “curarle” (Egea y Sarabia, 2004).

Debido al etiquetamiento de los alumnos que ha consolidado la integración, se ha seguido reflexionando sobre la mirada segregadora de ésta, a su vez, este fenómeno ha permitido que se fortalezca el debate sobre la normalidad de la diferencia, mas, éste no es un asunto simple. Según Skliar (2005), la escuela no se ha preocupado realmente por las diferencias sino que se ha obsesionado por los diferentes, es decir por los

extraños, cuestión que ha permitido inventar y reinventar la colonización del otro como deficiente (Soto, Builes, 2009).

Desde estas perspectivas la intención de la inclusión educativa es más amplia y comprometida que la de la integración, ya que mientras que la intención de la integración es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser examinados (Blanco, 2008), permitiéndoles convertirse en ciudadanos activos, críticos y participativos. Así lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia:

La educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho. MEN (2005)

En esta coyuntura la “atención a la diversidad” asume un lugar privilegiado en las políticas educativas, que aspiran

atender la pluralidad, armonizando la prestación de los servicios educativos con las resonancias del discurso multicultural que proclama la celebración de las diferencias. Esto se evidencia en los sentidos que los docentes le dan a la diversidad, la cual es leída, por muchos de ellos como un indicador de extrema o de discapacidad; no engloba a la diferencia propia de cada uno de los seres humanos, sino que remite a la desigualdad total sobre la que hay poco por hacer.

Lo llamativo es que, al contrario de algunas medidas de acción afirmativa o discriminación positiva realizadas en países centrales en relación con sectores tradicionalmente excluidos –por ejemplo, la integración de las minorías étnicas al sistema de educación superior en los Estados Unidos a partir de los años sesenta–, estas políticas focalizadas no interrogaron las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión ni se propusieron exceder la forma de la caridad pre-política o del clientelismo. La “atención a la diversidad” se volvió muchas veces un eufemismo de la educación para los pobres, de la distribución compensatoria de recursos en un contexto de desigualdad que se dio por sentado (Dussel, Inés).

Frente a este panorama de la educación colombiana el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el marco del programa del gobierno denominado la “Revolución Educativa”, en el 2005, elaboró los lineamientos de política para la atención educativa poblaciones vulnerables del país entendidas como aquellas “personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden”; a partir de los siguientes indicadores: marco jurídico, acciones para la atención, aplicación de los criterios del plan de acción y seguimiento y evaluación, con el fin de



consolidar los esfuerzos que fomenten la equidad en términos de cobertura, calidad y eficiencia y garantizan a niños y jóvenes el acceso al sistema y la permanencia en él para responder a las necesidades de estas poblaciones.

En este marco de política, la Universidad de Manizales a través de sus programas de Educación en convenio con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas, inicio desde el año 2006 en 19 Municipios del Departamento y en el año 2008 en los 8 Municipios restantes el proyecto **CANASTA DE APOYO: CALDAS CAMINA HACIA LA INCLUSIÓN**, cuya finalidad en cada Municipio, atendiendo los lineamientos ministeriales a través de la política de calidad ha sido mejorar la prestación del servicio educativo a las poblaciones vulnerables. Para ello, se han desarrollado estrategias para combatir la deserción con esquemas de aprendizaje y de motivación de los niños por el acceso al conocimiento a través de la implementación de modelos educativos flexibles, herramientas pedagógicas y didácticas, canastas educativas, formación de funcionarios, directivos docentes y docentes, entre otros, que permitan el reconocimiento desde la escuela, de la diversidad y heterogeneidad en el marco de la descentralización, orientando y proponiendo acciones para prestar una atención educativa acertada y oportuna con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad con estas poblaciones.

En el marco del presente proyecto la inclusión educativa se comprende desde la definición dada por la UNESCO (2005), para quien la inclusión es:

un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los

enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p.13).

3. La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos

Pérez-Gómez (2005) define la cultura escolar como:

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula (p.162).

De esta manera, la cultura escolar permanentemente en la cotidianidad de la escuela se está resignificando y transmitiendo cotidianamente tanto las reglas explícitamente concertadas en la dinámica escolar, como aquellas que implícitamente orientan las actuaciones de los actores sociales implicados en los actos educativos. Ossa (2008) señala que la cultura escolar se encarga de inculcar a los nuevos e inexpertos aprendices las soluciones cotidianas que históricamente han sido construidas y compartidas por la comunidad de manera colectiva. De esta manera, en la escuela se presentan encuentros y mixturas de diferentes formas de comprensión de la realidad escolar

tanto individuales como institucionales que dan origen a lo Pérez- Gómez (2005) llama *cruce de culturas*.

Desde lo mencionado, en el escenario de las prácticas inclusoras institucionales se puede identificar un choque entre la cultura de la educación especial y la cultura de la educación integradora pues cada una conserva su historia, su cotidianidad y sus significados. (Sarasola (2007)

En términos de la información reportada por los maestros que participaron en los grupos focales se perciben los procesos de incertidumbre que genera el cambio de la cultura escolar. Al respecto una maestra expresa: *La verdad es que yo en un principio, cuando empezamos con el programa, yo creo que a casi todos nos dio mucho miedo yo le decía que uno no sabía nada de eso, que uno no estaba preparado, que jamás nos habían capacitado, pero yo creo que hoy por hoy, personalmente uno no necesita tanto la capacitación, yo creo que es mas querer y estar sensibilizado. [E:2:2]*

Este sentimiento se evidencia según Romo (2001) por la pérdida del espacio íntimo que involucra el salón de clases ya que los procesos de inclusión se deben de someter a los criterios institucionales y los proyectos que los generan, lo cual implica el debate público frente a la comunidad educativa, hecho que genera el temor asociado a la crítica y a la inseguridad.

Frente a los temores expresados por la falta de formación, Guajardo (2008) se refiere que los procesos de formación inicial de los docentes en América Latina no evolucionan a la misma velocidad que los modelos educativos propuestos y exigidos en las políticas de Estado; de esta manera, la formación de los docentes de educación especial se centra en la formación para atender discapacidades específicas y por otro lado, los docentes de la educación regular se han formado en modelos homogenizantes. Todo ello ocasiona que los profesores experimenten dudas e incertidumbres sobre su hacer cotidiano.

A pesar de los sentimientos expresados por los docentes, se percibe en los alumnos que la inclusión es más que la declaración de intenciones o acciones puntuales, es un sentir y un vivir el ambiente educativo y esto lo tiene que traslucir toda la institución. La siguiente es expresado por un estudiante ... *me parece muy importante la implementación de este proyecto en la comunidad ya que aparte de mejorar la calidad de la institución, mejora la convivencia en las aulas y es algo que nos favorece a todos los estudiantes [E 1:3].*

La inclusión es más que la declaración de intenciones o acciones puntuales, es un sentir y un vivir el ambiente educativo y esto lo tiene que traslucir toda la institución... *me parece muy importante la implementación de este proyecto en la comunidad ya que aparte de mejorar la calidad de la institución, mejora la convivencia en las aulas y es algo que nos favorece a todos los estudiantes [E 1:3]... sentimos que si somos de la Normal, que somos importantes, porque es que el rector se integra [E 1:18]... y se socializan, aprende a manejar buenas relaciones humanas, trabajan la parte humanística, la convivencia que es muy importante, comparten, se reúnen, todos quieren trabajar, ya no encuentran como tanto obstáculo para hacer los trabajos [E 1:26]...siempre que hay reuniones generales de padres de familia, nos dan información sobre todos esos programas [E 1:49]*

Un aspecto de carácter cultural importante es desarrollar la cultura del servicio sin generar dependencia... *estamos muy pendiente todos los docentes asesores de grupo, ellos nos pasan la relación de qué estudiantes necesitan y qué necesitan, también en cuanto a los medicamentos, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos [E 1:6].* En este sentido, la colaboración se convierte en el punto central de un creciente consenso administrativo e intelectual en torno a las orientaciones deseables para constituir escuelas inclusivas.



Si bien se fomenta una cultura de participación y convivencia que permite integrar a personas con necesidades especiales, también es cierto que se fomenta una cultura del respeto y la equidad que debe ser aceptada por todos...*aquí hay unas normas hay unas reglas que hay que cumplir, en la calle pueden hacer lo que quieran, pero en la institución no, y funcionamos mucho con el dialogo, hablamos y tenemos un grupo directivo que ha sido muy abierto a esas nuevas tendencias de los jóvenes entonces eso se nos ha facilitado mucho que se adapten acá, y sabe que hacen los amigos, vámonos para la Normal que allá lo tratan a uno muy bien, allá es muy bueno estudiar, entonces ellos mismos están encargándose de generar esa, entonces a nivel cultural y a nivel de formación se evidencia en todos los aspectos [E 1:85]*

Como se ha analizado en párrafos anteriores, las posibilidades del modelo inclusor está centrado en la atención la diversidad de todos los alumnos desde una perspectiva de derechos que implica la posibilidad de participar en igualdad de condiciones sin segregación ni discriminación, haciendo uso del potencial de todos los alumnos, para el desarrollo de aprendizajes que les permita alcanzar una vida independiente.

Para que esto sea posible es necesaria la construcción de nuevas formas de organización de los centros escolares y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior significa que la política de inclusión tiene sentido si se convierte en parte de la cultura de las instituciones, pues de lo contrario será tan solo un programa más que tiene importancia mientras tenga asignados recursos específicos y se le haga seguimiento externo, mientras que si se integra a la cultura será permanente en el tiempo, tal como se presenta en la presente discusión, la cultura inclusiva debe ser el telón de todas las posibilidades educativas construidas y por construir para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos. Aun-

que al principio la inclusión hacía parte de "un programa especial" la cotidianidad y el trabajo constante de profesores, padres, directivos y demás estudiantes ha hecho que se pierda esa característica de manera que sea algo diario y normal...*yo pienso que la concientización, la sensibilización que cada uno tenemos, más que buena es excelente, porque la mayoría, mire que me amparo apenas empezó y mire que ella ha contado lo bueno que ella ha hecho, es todas tienen sus estrategias... incluir estos muchachos en las aulas regulares ya forma parte del proceso natural de educación de la escuela [E 2:28].*

Desde la cita la apreciación dada, se comprende que en la institución educativa la gestión debe ser parte de una cultura colaborativa. La inclusión reconoce que el contexto también lo conforman la institución y sus procesos, de tal forma que las barreras para el aprendizaje y la participación social son el resultado del tipo de prácticas, organización, administración y gestión de los servicios educativos.

Es importante destacar a la importancia del trabajo colaborativo en la atención a la diversidad, Moriña (2004) afirma que las prácticas inclusoras requieren docentes con una actitud flexible, abierta y tolerante, pues una escuela abierta a las diferencias permite el intercambio constante entre los docentes implicados, dejando de lado las diferencias en formación, experiencia y práctica.

Por lo tanto, la creación de culturas inclusivas se refiere a la construcción de

...una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Incluye además el desarrollo de valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa que se transmiten a los nuevos miembros de ésta. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las

decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, apoyando el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela (Booth y Ainscow, 2000).

Conclusiones

Los resultados analizados permiten evidenciar el cambio de la cultura escolar hacia los procesos de inclusión en las instituciones donde se desarrolla el proyecto “Caldas camina hacia la Inclusión” ya que se evidenciaron procesos educativos que facilitan la actitud de apertura y de respeto hacia todo ser humano, por muy diferente o distinto a nosotros que pueda parecer. Este proceso es fundamental ya que supone, en las reglas de juego democráticas, la aceptación de la primera de ellas: *nadie se queda fuera, nadie es excluido del proceso participativo contra su propia voluntad*, si está dispuesto a seguir todas las reglas (derechos y deberes) que hemos pactado.

No hay duda de que esta aceptación profunda de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar supone cambios institucionales, incluyendo transformaciones en el currículo, los materiales de enseñanza, las actividades y, especialmente, cambios en las percepciones y las actitudes. En la práctica, significa pasar de *la tolerancia al reconocimiento*. Desde un enfoque intercultural, la tolerancia debe ceder paso *al reconocimiento*, cargándolo al tiempo de reciprocidad. Este reconocimiento es mutuo, significa volver a mirar a alguien a quien antes no se había conocido bien. Supone una postura inicial de humildad ante el otro, de querer descubrir elementos, dimensiones que, probablemente, estaban antes veladas, quizá por prejuicios o estereotipos. El reconocimiento como *proceso* activo conduce, si está bien orientado, a *la aceptación*. Y supone

entablar una lucha permanente contra la exclusión social.

Así, cobran importancia en las escuelas las dinámicas particulares, los afectos y las personalidades de quienes las habitan. Pero lo cierto es que la escuela sigue siendo una de las pocas instituciones que, no obstante su debilidad, permanece en pie, está obligada a escuchar dolores, padecimientos y demandas de una manera mucho más abierta que otras instituciones, y tiene que navegar en esas turbulencias.

Una de las preguntas que suscita esta situación es qué escuchan los docentes

“obligados a escuchar” el dolor y la injusticia: ¿escuchan una historia?, ¿escuchan un destino? ¿Qué significa incluir al otro, con todo lo que trae?

Más aún, nos preguntamos: ¿qué necesitan saber hoy los docentes para educar de otra manera? ¿Deben saber todo sobre las condiciones de sus alumnos, o más bien se trata de saber que pueden educar? Quizás es la pregunta por la justicia la que está faltando en el debate sobre la diversidad en la educación. Se trata de un interrogante político y ético que atraviesa al conjunto de la organización escolar y al currículo, y no se resuelve en el espacio de la “educación para los pobres” sino que exige replantear el horizonte de igualdad ciudadana que estamos proponiendo a las nuevas generaciones, e involucra al sistema en su conjunto. No despreciar al diferente, al diverso, significa confiar en que puede ser educado antes que dé pruebas de ello. Significa apostar a que el conocimiento y la experiencia escolar lo pondrán en contacto con otros mundos que modificarán el propio, y al hacerlo, enriquecerán también el mundo en común. En ese camino, será importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones para volver a instalar la igualdad y la justicia en el centro del debate educativo, renovando el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original de cada uno.



Bibliografía

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2004). *La educación inclusiva: Dilemas y desafíos*. Educación, Desarrollo y Diversidad. Vol. 7 (2), pp. 25-40.
- BLANCO, R. (2008). Marco conceptual sobre Educación Inclusiva. En CONFINTED (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. 25 a 28 de noviembre 2008, pp. 5-14.
- BOOTH T. Y AINSCOW M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en centros educativos*.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca*.
- DUSSEL, Inés. *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Flacso/Argentina. Consultado en:
http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/escuela_uno.pdf
- EGEA GARCÍA, C.; SARABIA SÁNCHEZ, A. (2004). *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*. Polibea, n. 73, pp. 29-42.
- GUJARDO, E. (2008). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 4 (1), 3- 11.
- MARTINIC, Sergio. (2001). *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No 27 Septiembre-Diciembre. Enero-Abril del 2001. pag. 17-41.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Educación para todos*. Altablero No. 43, SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2007. Consultado el 19 de marzo de 2009 en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2005) *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Consultado en:
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-90668_archivo_pdf.pdf
- MORIÑA, A. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Madrid: Grao.
- OSSA, C. (2008). *Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar*. *Horizontes Educativos*, 2 (13), 25-39.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. (2005). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- ROMO, B.R. (2001). *Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de psicología*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 43(14), 31-48.
- SARASOLA, M. (2007). *Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos*. *Archivos analíticos de política educativa*, 12 (57). Consultado en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.
- SOTO BUILES, Norelly. (2007). *La evolución de la atención educativa a poblaciones: de la integración educativa a la diversidad*. Consultado el 22 de junio de 2010 en:
http://64.76.85.60/tda2/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_2531.pdf
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París.
- UNESCO (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.