

Ser docentes en contextos educativos pluralistas

Being teachers in pluralistic educational contexts

Javier Moreno Valero¹
Diana Cecilia Navarrete C.²

Resumen

El artículo describe la propuesta *Educación inclusiva para la formación inicial de docentes* desarrollada en la Fundación Universitaria Panamericana, en el marco del convenio entre la Unipanamericana y la Fundación Saldarriaga Concha y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), llevada a cabo durante el año 2011. Durante este periodo la Facultad de Educación caracterizó, formuló y desarrolló una propuesta a partir de una exploración inicial de las valoraciones de docentes y el análisis de los currículos de las licenciaturas, así como de la experiencia de la impartición de la asignatura electiva Formación inclusiva y la observación de la práctica pedagógica para formular un proyecto de formación pluralista mediante una pedagogía dialogante, dialógica y reflexiva, en la que se fortalezca en el docente la capacidad de leer los contextos educativos de modo particular, comprendiendo la diversidad inherente a estos, e identificando condiciones particulares de aprendizaje en los grupos con los que realizaría su ejercicio docente.

Palabras claves: educación inclusiva, formación docentes, contextos educativos.

Abstract

The article describes the proposal "Inclusive education for initial teacher training" developed within the Fundación Universitaria Panamericana under the agreement between Unipanamericana, Fundación Saldarriaga Concha and the Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), held in 2011. During this period the Faculty of Education formulated and developed a proposal from an initial exploration of teachers' assessments, the analysis of the curricula of the degree courses, the experience of the impartation of an elective subject in Inclusive Formation and the observation of the teaching practice in order to develop the project in pluralistic education through an open, dialogical and reflective teaching method, in which is strengthened in the teacher ability to read educational settings in a special way, understanding the diversity inherent in these, and identifying conditions of learning in the groups in which he would teach.

Keywords: inclusive education, training teachers, educational contexts.

1. Antropólogo Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Colombia). Docente de la Fundación Universitaria Panamericana, Facultad de Educación. Correo: fjaviernorenov@unipanamericana.edu.co
2. Magíster en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional - CINDE, sede Bogotá (Colombia) 2011. Docente de la Fundación Universitaria Panamericana, Facultad de Educación. Correo: diananavarrete@unipanamericana.edu.co

INTRODUCCIÓN

El presente documento recoge la memoria del proceso adelantado por el equipo delegado por la Facultad de Educación y el Área de Investigación de la Unipanamericana, con el fin de realizar una exploración de alternativas que permitan incorporar los principios de la educación inclusiva en sus procesos de formación inicial de docentes. Este proceso se realizó en el marco del convenio firmado con la Fundación Saldarriaga Concha y el Instituto para el Desarrollo de la Innovación Educativa, IDIE, encargado de la formación docente, y contó con el acompañamiento de los asesores del equipo nacional de la OEI durante el periodo comprendido entre los meses de septiembre de 2010 hasta diciembre de 2011.

Para la Facultad de Educación de la Unipanamericana asumir esta propuesta significó todo un reto. No solo conllevó la caracterización de los procesos de formación con el lente de la inclusión y las consecuentes discusiones sobre propuestas pedagógicas que logran un docente menos excluyente, durante los quince meses de acompañamiento el proyecto propició también la reflexión sobre cómo una educación basada en competencias –modelo adoptado por la institución–, puede articularse con los principios de la educación inclusiva e impactar el ejercicio profesional de sus futuros licenciados.

De esta manera la metodología propuesta por el equipo nacional buscó propiciar espacios de análisis y exploración de propuestas que surgieran desde las condiciones educativas de cada una de las instituciones. El horizonte investigativo permitió delinear el curso de una propuesta a ensayar y la cual fundamentara las acciones pertinentes para impactar los procesos de formación inicial desde los principios de la educación inclusiva en el interior de la Unipanamericana.

En la primera parte del presente documento se describe la construcción del camino para la propuesta en la Unipanamericana, de modo que el lector pueda percibir las rutas transitadas para lograr madurar el enfoque que actualmente se presenta como propuesta pedagógica a implementar en la formación inicial de docentes. Este tránsito que comienza en las valoraciones socioculturales sobre la diversidad –haciendo la revisión de los programas tradicionales y los basados en competencias de las licenciaturas de la Facultad

de Educación– culmina con un enfoque basado en postulados que conducen hacia una formación docente pluralista.

En la segunda parte se expone la propuesta pedagógica *Giro discursivo: de necesidades educativas especiales hacia una formación inicial acorde con la educación para todos y la pluralidad*, la cual se considera pertinente para lograr un impacto en los futuros docentes de la Unipanamericana, que conduce hacia una formación pluralista.

En la tercera parte se esboza la estrategia pedagógica de largo aliento y algunos de los resultados obtenidos en los ejercicios de pilotaje realizados durante el año 2011. Se describen también las tres fases propuestas a llevar a cabo en la Unipanamericana.

En la cuarta parte, a modo de conclusión, se imparte una mirada a la viabilidad de la propuesta de formación inclusiva en la formación inicial de docentes, en la Facultad de Educación, al interior de la Unipanamericana.

Construcción del camino para la propuesta en la Unipanamericana

Desde un comienzo no se adoptó una noción de educación inclusiva que asumiera la diversidad solamente como las necesidades educativas especiales de los sujetos que están en condición de discapacidad. Las condiciones actuales de desplazamiento forzoso de comunidades indígenas y campesinas hacia las ciudades, así como el rechazo de personas que optan por otras identidades de género diferentes a la heterosexual o que no comparten creencias religiosas, hizo que la mirada se centrara en cómo lograr impactar un ejercicio docente consciente de las muchas formas de exclusión a partir del reconocimiento de una escuela diversa, plural, democrática y, por supuesto, inclusiva.

Durante el primer semestre de 2011 se consideró que se podría impactar a través de una cátedra que introdujera temáticas relacionadas con discapacidad, identidades, interculturalidad e inclusión. Sin embargo, si bien el conocimiento de estos temas es importante en la formación de cualquier sujeto que pertenezca a una sociedad plural, introducir una asignatura en el currículo no garantiza avanzar en prácticas pedagógicas menos excluyentes ni que el futuro docente parta de la diversidad propia de su aula.

Algunos de los interrogantes que se buscaron responder desde aquel momento, pero que no estuvieron explícitos para nuestra comprensión en ese entonces fueron: ¿cómo

lograr que los futuros docentes no asuman la diversidad como un problema en su praxis y ejercicio profesional? ¿Cómo transformar las actitudes excluyentes que los docentes tienen respecto a sus alteridades? ¿Cómo transformar las tendencias homogenizantes propias de la pedagogía convencional que atentan contra el reconocimiento de la diversidad en la escuela y una formación que respete su libre desarrollo?

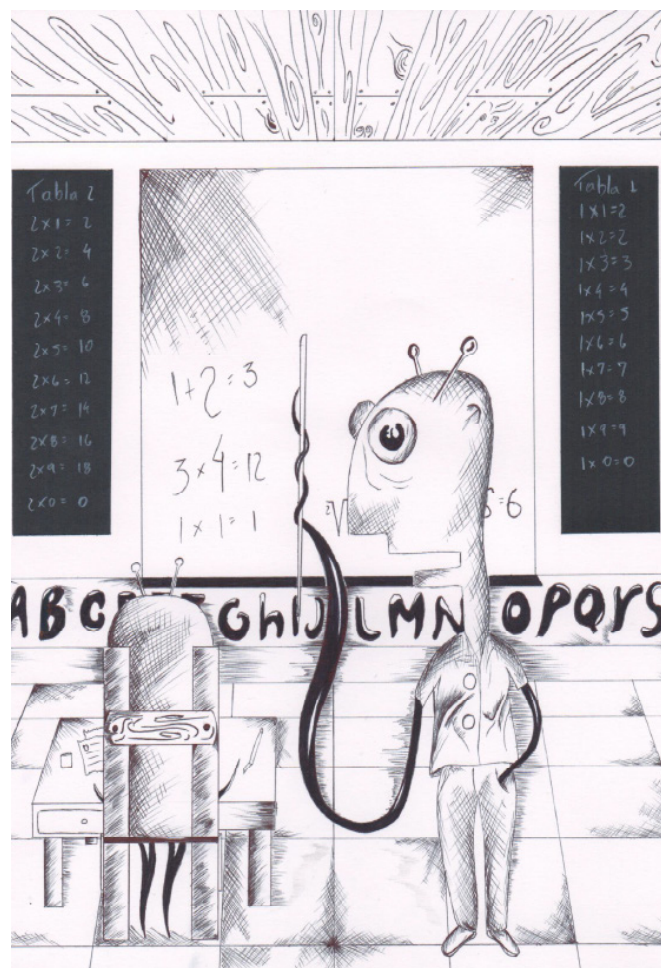
Además de las reflexiones expuestas anteriormente, una de las expectativas propuestas por el equipo nacional en los primeros encuentros versó sobre cómo avanzar en iniciativas que lograran transformar las mentalidades de las comunidades educativas —específicamente las de los docentes—, frente a los modos como asumen la diversidad en el aula. Dado que uno de los presupuestos de los que se partió fue el hecho según el cual en las instituciones en las que se han abierto las puertas a estudiantes con limitaciones físicas, corporales o cognitivas, la respuesta por parte de los maestros ha sido en un comienzo de rechazo, debido en parte a que tradicionalmente la

pedagogía ha estado orientada a masas de estudiantes que si bien no son homogéneas, sí se ha buscado unificar mediante la aplicación de ciertos criterios de selección que pueden ser de orden académico, socioeconómico, de pertenencia a ciertas comunidades, de desarrollo de ciertas capacidades o habilidades, entre otros.

En un primer momento, la asesora de equipo propuso un ejercicio en el que buscaba rastrear las concepciones que como docentes teníamos sobre la diversidad, la discapacidad, sus implicaciones en el aula y los modos como considerábamos que se debía responder frente a ellas en nuestro ejercicio profesional. A partir de este ejercicio se notó desde el comienzo que las asociaciones que cada uno hacía en ese momento sobre la diversidad diferían, ya fuera por las trayectorias y perfiles profesionales de los integrantes del equipo o por las experiencias personales que cada uno había tenido en relación con lo que consideraba alteridad.

De igual manera, al referirnos a los modos como considerábamos que debíamos responder como docentes frente a la diversidad en las aulas, del mismo modo hubo diferencias entre posturas que defendían un trato igualitario que no excluyera a ningún estudiante por ningún tipo de razón y posturas que propugnaban por un trato especial que orientara de manera particular la relación con cada sujeto según ciertas condiciones. No obstante, este debate llevó a señalar que las diferencias no se podían generalizar, ni mucho menos homogenizar, puesto que las características en las que se basa la alteridad son de diverso orden.

Pensar unas alternativas pedagógicas con el propósito de ajustar los procesos formativos para el reconocimiento de sujetos con discapacidad, así como la consecuente adecuación de las metodologías de enseñanza y los procesos evaluativos de acuerdo con las necesidades educativas especiales de estos estudiantes, dejaba de lado el debate sobre cómo transformar la praxis docente hacia el reconocimiento, no solo de la discapacidad, sino de cualquier otro tipo de condición particular que pudiese acompañar a un estudiante. En otras palabras, como equipo asumimos que la inclusión demandaba una mirada más amplia sobre la diversidad, lo que complejizaba las acciones a proponer puesto que no se trataba de desarrollar acciones que incorporaran cátedras sobre educación especial, ni de repertorios de metodologías y didácticas para estudiantes con necesidades educativas especiales; el reto se centraba en vislumbrar acciones que transformaran las valoraciones que los docentes tienen respecto a las



diferencias y los consecuentes modos de interacción cotidiana con las alteridades, especialmente en la escuela y durante su ejercicio docente.

Dado que en un comienzo el propósito consistía en caracterizar los procesos de formación inicial de docentes de la Facultad de Educación de la Unipanamericana, para posteriormente poder formular una propuesta pedagógica que propiciara un enfoque incluyente en su formación y así observar los avances o limitaciones en relación con una formación inclusiva, los interrogantes planteados en un comienzo fueron: ¿cuáles son las características de los procesos de formación inicial de docentes de la Facultad de Educación de la Unipanamericana? y ¿qué alternativas permitirían propiciar un enfoque incluyente en su formación?

Un camino sería lograr el diseño de herramientas pedagógicas con un enfoque diferencial, lo que implicaría una discriminación denominada ‘positiva’ en el ejercicio docente, pero acentuando las diferencias y, de cierto modo, reproduciendo cierto tipo de segregación o exclusión.

¿Otro camino sería no centrar el debate en las diferencias porque generan exclusión, sino crear condiciones igualitarias que permitan un ejercicio pedagógico equitativo para que todos los sujetos alcancen su realización personal, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, económicas y políticas?

Posiblemente la alternativa y definitivamente el reto en el ámbito educativo, político y social sería lograr un ejercicio docente con una comunicación intercultural, que no ignore las diferencias sino que reconozca las múltiples alteridades y que sea capaz de establecer diálogos entre los diferentes actores sociales y comunidades que integran la sociedad colombiana.

A partir de todo lo anterior se consideró que la propuesta pedagógica consistía en identificar las valoraciones sociales que tienen los actores de la comunidad universitaria sobre la diversidad sociocultural y la inclusión educativa, puesto que dependiendo de la forma como los sujetos valoran las diferencias, asimismo serán los modos como se relacionen con estas. En un comienzo se realizaron entrevistas y grupos focales con docentes de los programas de la facultad. En el primer instrumento de recolección de información que se realizó se registraron las valoraciones que un grupo de once docentes manifestó respecto a la diversidad y la discapacidad, lo que para ellos representaba la normalidad y lo anormal, sobre el tratamiento de estas diferencias en el aula, sobre sus aportes frente a cómo impactar los

currículos y las alternativas que consideraban pertinentes para lograr un enfoque incluyente.

Como resultado, luego de haber hecho el ejercicio de exploración de las valoraciones sociales de algunos docentes, se identificó que se asume la igualdad como la alternativa para el tratamiento de cualquier tipo de estudiante en el aula. Sin embargo, al abordar el tema de los impactos pedagógicos y académicos, aunque no existe un consenso sobre las implicaciones de un tratamiento igualitario en el ejercicio docente, se comparte la idea según la cual es necesario que el docente conozca y domine herramientas pedagógicas para lograr acompañar idóneamente los procesos de desarrollo y aprendizaje de cada uno de los sujetos que se encuentren en el aula, lo que sugirió la necesidad de incorporar dichos conocimientos especializados en los procesos de formación inicial. No obstante, al hacer la revisión de los procesos formativos, esta información no fue suficiente para identificar posibilidades o barreras para incorporar los principios de la educación inclusiva, quizás porque aún no los comprendíamos cabalmente y, por ende, no lográbamos dimensionar lo que se debía caracterizar.

Por otro lado se identificaron en la Unipanamericana las potencialidades y barreras que existían en ese momento que permitieran lograr un enfoque institucional incluyente. Se planteó inicialmente hacer una revisión de los programas curriculares, para posteriormente analizarlos en relación con el PEI y con las posibilidades de acción a las que se tuviera lugar a nivel administrativo.

Lo primero que se pudo identificar es que los procesos de formación se encontraban en un momento de transición, en tanto que la institución había adoptado un nuevo modelo educativo basado en competencias y ciclos propedéuticos, razón por la que se estaban transformando los currículos y diseñándose nuevas propuestas con esta perspectiva.

En consecuencia, para observar las potencialidades o barreras presentes en ese momento se hizo un contraste entre los planes curriculares de los programas tradicionales cuyas cortes estaban culminando (licenciaturas en educación preescolar y en educación básica con énfasis en informática), y de los programas diseñados con el enfoque por competencias y que estaban iniciando con sus primeras cortes (licenciaturas en pedagogía infantil y en tecnología e informática). El propósito fue analizar cinco escenarios en la formación de los estudiantes

que considerábamos estratégicos para formular nuestra propuesta pedagógica a pilotear durante el primer semestre de 2011:

1. Las asignaturas afines a contenidos que fortalezcan un enfoque incluyente.

2. Los contenidos transversales que puedan existir con perspectiva incluyente presentes en otras asignaturas disciplinares.

3. Reflexiones y potencialidades desde la formación investigativa.

4. Reflexiones y posibilidades desde la experiencia en las prácticas docentes

5. Otras actividades extracurriculares relacionadas con el tema.

Para contrastar los anteriores aspectos se revisaron las mallas curriculares de los cuatro programas y se identificó, que uno de los principales cambios consistía en la transformación de una perspectiva pedagógica tradicional dividida en núcleos del saber pedagógico y diez semestres, por un diseño que estructura los programas de todas las facultades de acuerdo con componentes que organizan las competencias necesarias para el desarrollo de las funciones profesionales de cada programa; diseños realizados para un menor tiempo de formación (ocho semestres).

Para los currículos tradicionales: en el currículo (...) se ven reflejados los núcleos Básicos y Comunes del Saber Pedagógico; importantes en la formación de los futuros profesionales de la educación. De esta manera el currículo gira alrededor de los Núcleos del saber: *Enseñabilidad, Educabilidad, Saber Pedagógico, Realidades y Tendencias Sociales y Educativas nacionales e internacionales*; cada núcleo se hace evidente en el desarrollo del currículo, incorporando explícitamente el estudio de diferentes enfoques teóricos, referidos a la capacidad y necesidad humana de la educación, en contextos específicos de cada cultura y facilitando el acceso al conocimiento de los aspectos evolutivos, bio-psíquicos y culturales del aprendizaje humano y de la constitución de la personalidad. (Unipanamericana Documento del Programa de Preescolar, pp: 29. 2009)

Programas académicos vigentes por culminar	
ÁREAS DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN INFORMÁTICA	
	Núcleo de saber pedagógico dimensión histórico-epistemológico de la pedagogía
	Núcleo Educabilidad
	Núcleo Enseñabilidad
	Núcleo realidades y tendencias sociales, educativas, institucionales, nacionales e internacionales

Programas académicos por competencias por iniciar	
ÁREAS DE LAS LICENCIATURAS EN PEDAGOGÍA INFANTIL Y EN TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA	
	Formación profesional Disciplinar - Pedagógica
	Fundamentación Científica - Tecnológica
	Formación Socio-humanística

Para los currículos basados en competencias: si bien es innegable la validez de trabajar por Módulos directamente asociados a cada Competencia (...) el trabajo con Materias o asignaturas se hace más viable, cercano y plausible, procurando transformaciones metodológicas y de interrelación e interdisciplinariedad. Por ello, desde la Fundación Universitaria Panamericana, se ha optado por definir aquellas asignaturas que se estiman como más pertinentes, válidas y requeridas en función de las competencias definidas. Las asignaturas se han organizado en tres grandes bloques: de *Formación Específica (profesional disciplinar - pedagógica)*, de *Fundamentación científico - tecnológica*, y de *Formación socio - humanística*. (Unipanamericana Documento del Programa de Pedagogía Infantil, pp: 44. 2010)

Este cambio en el enfoque pedagógico y en los componentes que estructuran los currículos de las licenciaturas ha conducido al debate de cómo articular los programas de educación con el enfoque de formación empresarial adoptado por la institución; lo que ha generado algunas tensiones entre componentes generalizados para las demás facultades y los propósitos específicos relacionados con la formación de docentes. Por ejemplo, el componente de 'Fundamentación científico - tecnológica' que está compuesto por asignaturas relacionadas con la formación investigativa y el manejo de TIC o el de 'Formación socio - humanística' que está orientado a la formación de competencias transversales entre las que se destacan la comunicación efectiva, el dominio de una segunda lengua, la responsabilidad social y ecológica y el emprendimiento. Debido a esta transición, se discutió la pertinencia de hacer un pilotaje con las cortes de los programas tradicionales para lograr impactar los nuevos currículos, puesto que los procesos de formación obedecen a enfoques completamente diferentes.

No obstante, en los programas tradicionales se identificó una desarticulación entre las asignaturas y los procesos de formación, razón por la que el rediseño de los programas ha buscado no solo el cambio al modelo pedagógico de la Unipanamericana, sino además cerrar

estas brechas para lograr un currículo más articulado y centrado en procesos de formación más activos y participativos por parte de los futuros docentes. Por lo tanto, se consideró que dado este rediseño curricular, en el que se están diseñando guías académicas, estableciendo lineamientos para la formación investigativa y la práctica pedagógica, así como la articulación de contenidos y metodologías de aprendizaje entre los semestres y a lo largo del proceso formativo, el pilotaje a llevarse a cabo podría constituirse en un insumo para lograr incorporar los principios de la educación inclusiva en los nuevos currículos.

Ahora bien, como los programas fueron aprobados en el año 2010, más que diseñar nuevas asignaturas especializadas en inclusión, se seleccionaron aquellas que por sus contenidos permitieran abordar temáticas relacionadas con la diversidad de poblaciones y metodologías de enseñanza especializada. Cabe resaltar que la lectura que se realizó en aquel momento sobre los currículos fue de tipo conceptual y temática, sin tener en cuenta metodologías de enseñanza, didácticas y sistemas de evaluación, debido a la falta de formación pedagógica que teníamos los integrantes; por este motivo, la mirada se centró en el análisis de los contenidos de las asignaturas con el propósito de incorporar elementos que ampliaran el conocimiento que los futuros docentes tenían sobre diversos tipos de poblaciones que podrían encontrarse en la escuela.

Por consiguiente, se revisaron las asignaturas de los currículos tradicionales y los diseñados por competencias y se seleccionaron potenciales asignaturas con base en tres criterios: primero, aquellas cuyos contenidos fueran afines con las temáticas relacionadas con diversidad de poblaciones, con el desarrollo de los sujetos y con dinámicas escolares; segundo, aquellas relacionadas con la formación investigativa, de modo que se pudieran

estimular y desarrollar investigaciones y trabajos de grado relacionados con la inclusión; y tercero, aquellas relacionadas con las prácticas pedagógicas, puesto que son el escenario en el que se confronta al futuro docente con las realidades, posibilidades y tensiones que genera la inclusión. A continuación se relacionan las asignaturas seleccionadas para cada programa, contrastando las vigentes del programa tradicional con las que están en diseño para el nuevo currículo.

Tabla 2

Escenarios de formación investigativa y práctica pedagógica que permitirían impactar el futuro ejercicio docente	
Lic. Educación Preescolar	Lic. Pedagogía Infantil
Metodología de investigación 1 ●	Fund. para practica pedagógica ●
Estadística ●	Activ. básicas cotidianas 0-3 ●
Diseños de investigación ●	Activ. Pedagógicas niños 3-5 ●
Trabajo de grado ●	Metodología de investigación ●
	Escenarios de articulación 5-8 ●
	Diseño de investigación ●
	Centros rurales educativos lyC ●
Seminario de práctica ●	Invest. y trabajo de campo ●
Práctica 1 ●	Práctica pedagógica I ●
Práctica 2 ●	Anteproyecto de grado ●
Práctica 3 ●	Práctica pedagógica II ●
Práctica 4 ●	Proyecto de grado ●
	Práctica pedagógica III ●
	Socialización proyecto grado ●
10 Semestres	8 Semestres

Tabla 3

Escenarios de formación investigativa y práctica pedagógica que permitirían impactar el futuro ejercicio docente	
Lic. Educación Básica E.I.	Lic. Tecnología e Informática
Estadística ●	Investigación y Práctica Pedagógica
Metodología de investigación 1 ●	IPP I Observ. contexto escolar ●
Diseños de investigación ●	IPP II Observ. aula ●
Trabajo de investigación ●	IPP III Observ. Aula Tecnó e Info. ●
	IPP IV Intervención Pedag. C4 ●
	Metodología de la investigación ●
Seminario de práctica docente ●	IPP V Intervención Pedag. C5 ●
Práctica 1 ●	IPP VI Intervención Pedag. T-Inf ●
Práctica 2 ●	IPP VII Diseño evaluación mater. ●
Práctica 3 ●	IPP VIII Proyecto de grado ●
10 Semestres	8 Semestres

Tabla 1

Potenciales asignaturas especializadas que permitirían un impacto con contenidos y métodos de la educación inclusiva	
Lic. Educación Preescolar	Lic. Pedagogía Infantil
Antropología ●	Infancia nociones y perspectivas ●
Sociología de la Educación ●	Electiva I y II ●
Epistemología ●	
Sociolingüística ●	Fundamentos de educación ●
Comunidad y Familia ●	Desarrollo dl primera infancia ●
	Dilo. Neurológico y cognitivo ●
Ayudas Educativas I y II ●	Dilo valorativo y actitudinal ●
Literatura Infantil y Juvenil ●	Nutrición y salud en la PI ●
Diseño de MECs ●	NTIC ●
Salud y desarrollo ●	Legislación y gerencia educat. ●
Nutrición ●	Didáctica dis ciencias sociales ●
Dilo. Valorativo y Actitud. ●	Respons. Social y ecológica ●
Democracia y legislación ●	Democracia y ética ●
Gerencia de la educación ●	
Ética profesional ●	
10 Semestres	8 Semestres

Tabla 4

Potenciales asignaturas especializadas que permitirían un impacto con contenidos y métodos de la educación inclusiva	
Lic. Educación Básica E.I.	Lic. Tecnología e Informática
Infancia y adolescencia ●	Cultura, educación y sociedad ●
Antropología ●	Electiva Pedagógica I ¿? ●
Sociología de la Educación ●	
Epistemología ●	Fundamentos de educación ●
Comunidad y Familia ●	Psicología de la adolescencia ●
Educación Soc. y Cultura ●	Ciencia, Tecnología y Socied. ●
	NTIC aplicadas a educación ●
Ayudas educativas ●	Creatividad e innovación aula ●
Dilo. Hab. Comunicativas y Lit. ●	Diseño ambientes educativos ●
Multimedia educativa ●	Políticas educativas ●
Salud y Nutrición ●	Respons. social y ecológica ●
Dilo. Valorativo y Actitud. ●	
Gerencia en educación ●	
Democracia y legislación ●	
10 Semestres	8 Semestres

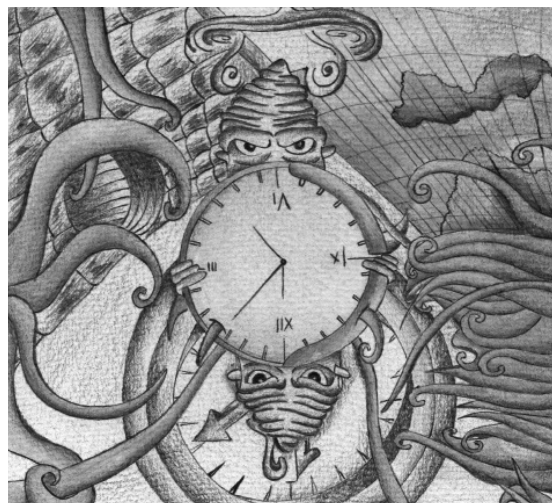
Figura: En las tablas 3 y 4 se encuentran las asignaturas cuyos contenidos son afines con las temáticas relacionadas con diversidad de poblaciones, con el desarrollo de los sujetos y con dinámicas escolares; en las tablas 2 y 4 se encuentran aquellas relacionadas con la formación investigativa y las relacionadas con las prácticas pedagógicas.

Para impactar el quehacer docente desde la formación inicial, se consideró necesario definir unas competencias plurales e inclusivas que, además de incorporar contenidos, propiciaran en el docente habilidades y reflexiones sobre su praxis pedagógica en contextos diversos. Por lo tanto, durante el segundo semestre la Unipanamericana considera que la apuesta a lograr es que sus docentes logren durante la formación inicial comprender el escenario educativo y el ejercicio pedagógico como un campo complejo y pluralista que conlleva partir del respeto y entendimiento de lo plural, promover la construcción de procesos colectivos mediante la participación de todos los estudiantes, así como la toma de decisiones desde las capacidades y condiciones de posibilidad que proporciona el contexto educativo en el que desarrolla su ejercicio docente. Se le apuesta a una formación inicial que no fomente en el docente una idea de caridad ni conmiseración frente a la diferencia, sino el avance en la constitución de subjetividades capaces de reconocerse entre la diversidad y la pluralidad.

En este sentido, una transformación curricular que logre una formación inclusiva ha conllevado no solo a consolidar asignaturas con temáticas relacionadas con inclusión y sociedad pluralista, sino a pensar cómo lograr que el futuro docente se apropie de una reflexividad permanente sobre su praxis pedagógica en los escenarios en los que se desenvuelve. Ya que no se trata de proporcionarle herramientas para que diseñe didácticas personalizadas para los “estudiantes de inclusión”, sino que sea capaz de proponer estrategias pedagógicas plurales en las que logre diseñar ambientes de aprendizaje que avancen en el reconocimiento de la diversidad propia del aula, pero tomando decisiones a partir de las posibilidades de acción que tenga de acuerdo con sus contextos educativos. No obstante, esta tarea apenas comienza, ya que lograr este impacto implica empezar por la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes que hacen parte de la facultad, y que ellos se apropien de estos ejercicios reflexivos en los que dimensionen qué implica en su praxis lograr una formación de futuros docentes

inclusivos y pluralistas. En este sentido, el camino a seguir se traza por el reto de lograr transformar la facultad en espacio incluyente, que avanza en el reconocimiento de la diversidad propia de sus aulas, para proseguir en la innovación de ambientes de aprendizaje plurales que le permitan a los futuros docentes unas experiencias de formación acordes con los principios de la educación inclusiva.

Este ejercicio propició una idea general de pretender transformar las mentalidades de los docentes en formación, pero no se había logrado definir qué aspectos



concretos se buscaban transformar, más allá de los programas ofrecidos por parte de la Facultad. Esto como consecuencia en parte a la variedad de interpretaciones que se tenían sobre la inclusión, así como a la diversidad de poblaciones a de condiciones particulares de aprendizaje discutidas hasta aquel momento. Es por esta razón que la pretensión de diseñar una propuesta en la que se involucre tanto a los docentes en formación y a la comunidad académica de la universidad, comienza a gestar la propuesta pedagógica: formación docente plural.

Giro discursivo: de necesidades educativas especiales hacia una formación inicial acorde con la *Educación para todos* y la pluralidad

Luego de los resultados obtenidos en esta experiencia de pilotaje exploratorio, se discutieron los riesgos que proporcionaba generar en el docente la idea de que la inclusión consiste en el desarrollo de pedagogías especializadas para sujetos particulares. Ahora bien, cuando consideramos pertinente definir las necesidades educativas específicas de los sujetos que históricamente

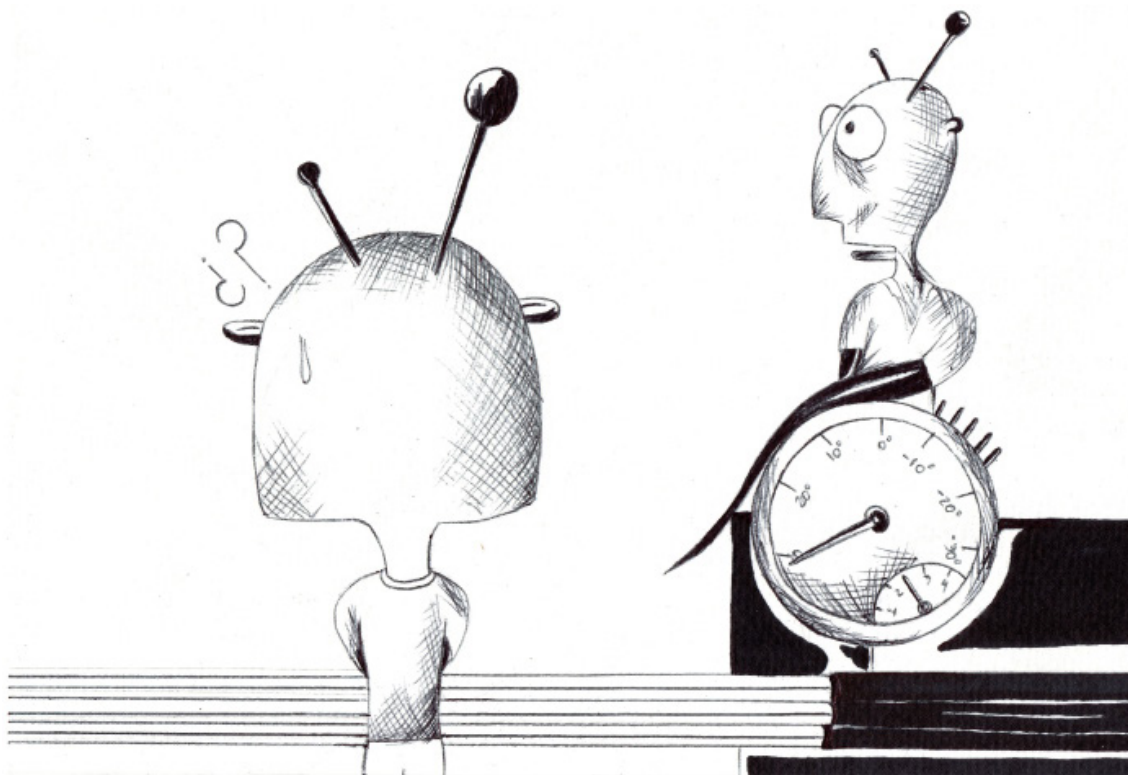
han estado relegados de la escuela, notamos que partíamos del enfoque que orientó la integración escolar, pretendiendo transformar el concepto de necesidades educativas especiales por uno más amplio que permitiera asumir de modo diferencial las condiciones particulares de poblaciones pertenecientes a comunidades étnicas o en situación de vulnerabilidad social, cuyas ‘necesidades educativas’ son de otro orden.

Sin embargo, así se pretendiera definir una ruta pedagógica genérica para que un docente trabaje con cualquier tipo de estudiante, esta perspectiva conducía indefectiblemente a una propuesta pedagógica especializada; no se pensaba la inclusión como un proceso educativo en el que confluyen sujetos que si bien tienen características particulares y diversas, lo que prima son estrategias en las que se logren dirimir dichas diferencias en aras de construir procesos sociales y educativos equitativos en lo diverso. Este balance hizo que se revisaran de nuevo los derroteros planteados por el movimiento de *Educación para todos*, EPT (2009), en contraste con los resultados obtenidos, para encontrar un enfoque más coherente con lo propuesto como educación inclusiva.

La Unesco (2009), plantea que la educación inclusiva, más allá de considerarse como una “manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la

educación regular”, “tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación para todos signifique realmente todos”.

Por consiguiente, entender la inclusión como una educación para todos supone ampliar la perspectiva de los procesos de integración escolar centrados en la atención del sujeto con necesidades educativas especiales y la articulación de la educación regular con saberes médicos especializados en el tratamiento de las enfermedades que conllevan las limitaciones físicas. La educación inclusiva plantea una transformación en los procesos educativos de modo tal que se logren superar las dificultades educativas frente a poblaciones entre las cuales, además de poblaciones con limitaciones físicas y/o capacidades particulares, se encuentran estudiantes de distintas comunidades étnicas con condiciones socioeconómicas diferenciadas, con impactos del conflicto armado pertenecientes a familias con diversos credos religiosos o creencias e incluso con diversas orientaciones sexuales.



Al ponerse el énfasis en que los estudiantes son sujetos con necesidades específicas y condiciones educativas particulares, “la educación inclusiva se propone flexibilizar las didácticas, los currículos, intervenir la cultura escolar y, en general transformar las prácticas y las concepciones de la enseñanza con el fin de que las diversas maneras de aprender tengan un lugar en nuestros colegios” (OEI-FSC pp: 07. 2010). En este sentido, el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa de la Organización de Estados Iberoamericanos y la Fundación Saldarriaga Concha, IDIE, – Formación Docente de la OEI, le proponen a escuelas normales y facultades de educación desarrollar iniciativas que permitan “construir alternativas y estrategias para la ‘inclusión’ del enfoque inclusivo en los procesos de formación inicial de maestros” (OEI-FSC pp: 04. 2010). En tanto que se asume que buena parte del éxito de esta transformación inclusiva comprende los modos como los docentes asumen “la reestructuración y la transformación de las formas tradicionales de hacer escuela y de ser maestro, para garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos según sus necesidades” (OEI-FSC pp: 07. 2010).

De acuerdo con lo anterior, el equipo ha considerado desde el inicio del proyecto que el concepto de inclusión no puede ser asumido solo como la incorporación de grupos y sujetos a un sistema educativo que no los reconozca en su particularidad ni heterogeneidad, ya que en una sociedad pluriétnica, multicultural y diversa como la colombiana, garantizar el acceso de todos a la escuela podría paradójicamente ir en contra de la libertad de los pueblos y las minorías a tener procesos de educación propia.

La situación de familias pertenecientes a comunidades étnicas en las ciudades colombianas –en su gran mayoría en situación de desplazamiento forzado–, reta los procesos de enseñanza en las escuelas que incluyen a estudiantes de estas comunidades, puesto que al buscar preservar las identidades de las minorías étnicas de acuerdo con lo establecido en la Constitución Nacional de 1991, se hace necesario no solo transformar los métodos, lenguajes, didácticas y modos de evaluación, sino además se relativiza la pertinencia de muchos de los contenidos y logros que deberían alcanzar estos estudiantes. ¿Será posible propiciar procesos escolares capaces de reconocer las identidades de las minorías y, por ende, transformarse de acuerdo con las condiciones particulares de aprendizaje de estudiantes de comunidades étnicas que se encuentran en las ciudades?

Al abordar los retos de la inclusión desde las minorías étnicas y no desde las poblaciones con limitaciones físicas, se confirma que la inclusión no se reduce solamente a incorporar en los procesos de formación inicial métodos de enseñanza especializados, propios de la educación especial, ni a incorporar cátedras sobre saberes especializados en limitaciones físicas. Esto no quiere decir que se considere que para una educación inclusiva los docentes no requieran de un mayor conocimiento sobre las condiciones de discapacidad física y los métodos desarrollados desde la educación especial, aunque esto tampoco implica que un docente tenga que especializarse en todas y cada una de las limitaciones físicas ni en todos los métodos de enseñanza de la educación especial.

A primera vista pareciera que los retos que tiene que enfrentar un docente con estudiantes que tengan alguna condición física particular son del orden del cómo enseñar, en cuyo caso la preocupación gira en torno a los métodos y técnicas de enseñanza, por lo que se consideraría pertinente incorporar talleres o asignaturas que formen al docente en estrategias de enseñanza especiales. Sin embargo, se presentan los siguientes interrogantes: ¿la transformación curricular consistiría en incorporar cátedras sobre todas las limitaciones físicas, las enfermedades que las ocasionan y sus tratamientos médicos? ¿Cómo incorporar cátedras sobre todos los métodos de enseñanza especiales cuando ni siquiera los licenciados en educación especial las manejan todas? ¿Cuáles serían los métodos a privilegiar en la formación inicial de docentes y con base en qué parámetros no excluyentes? ¿El propósito consistiría en que los docentes además se conviertan en especialistas en todas las áreas de la educación especial? Más aún, ¿cómo lograr trascender el enfoque desde las capacidades físicas particulares para dar cabida a otras condiciones específicas como las derivadas de las condiciones identitarias o las relacionadas con situaciones de vulnerabilidad social?

Como se puede intuir, la educación inclusiva implica una revolución en las maneras de observar y de comprender la Escuela como institución social y las dificultades educativas que en ella se viven a diario. Este cambio se fundamenta en que las adaptaciones y la flexibilidad metodológica y organizativa que se introducen en el mundo escolar para atender las necesidades de alumnos con necesidades particulares pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos, dado

que generan entornos y ambientes de aprendizaje y de participación más ricos. (OEI-FSC pp: 07. 2010).

Para tratar de girar la mirada, el párrafo anterior deja ver que el propósito de la educación inclusiva es entender que los procesos educativos pueden enriquecerse si se asumen las diferencias como posibilidades para crear entornos de aprendizaje más variados, en los que confluyen estrategias pedagógicas provenientes no solo de la educación especial, sino también de los procesos de etnoeducación y educación propia de comunidades étnicas, así como métodos desarrollados con poblaciones vulnerables o con cualquier otro tipo de grupo poblacional con características específicas. Ahora bien, esto no indica que el impacto a lograr en la formación inicial se oriente hacia unas transformaciones casi enciclopédicas sobre todos los tipos de pedagogías desarrollados hasta el momento; pero si sugiere que una transformación en el ejercicio docente no solo pasa por enriquecer la praxis pedagógica con una multiplicidad de herramientas y estrategias utilizadas hasta la fecha de manera aislada y especializada, sino que es indispensable que el futuro docente asuma la diversidad más que como un problema, como la posibilidad de explorar, experimentar e innovar con el uso de métodos que, aunque existiendo para poblaciones especiales, se hacen útiles en un escenario educativo inclusivo.

Lo que importa en este proyecto no es desarrollar alternativas para que todos los sujetos ingresen al sistema educativo, porque aun cuando es uno de los propósitos *sine qua non* de la inclusión, si se parte del principio según el cual se llegará a garantizar el acceso de todos los sujetos al sistema educativo, esto no garantiza la transformación de los procesos de enseñanza de tal modo que respondan a las condiciones particulares de aprendizaje de todos los estudiantes.

Este cambio de perspectiva implica de la misma manera nuevos enfoques en lo relacionado al derecho a la educación. Se trata no solo de la necesidad de diseñar y poner en marcha opciones y modalidades educativas para dar acceso para que todos, más allá de sus condiciones o situaciones individuales, se puedan adaptar a un sistema educativo que se considera inalterable u homogéneo. También implica, tal y como propone la educación inclusiva, el hacer posible una transformación de la institucionalidad educativa en su conjunto, de manera que aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo o en situación de vulnerabilidad aprendan y participen en condiciones de equidad. Por eso la inclusión educativa no sólo propende por la

puesta en marcha de acciones diferenciadas o de discriminación positiva “focalizadas” en ciertas necesidades educativas particulares, sino que promueve la flexibilización de los currículos y de las formas organizativas de la Escuela en su conjunto. Lo que se propone es no preguntarse tanto por las limitaciones o dificultades de unos determinados estudiantes sino, sobre todo, reflexionar y actuar a partir de la identificación y mitigación de los efectos de las barreras de distinto tipo que ha levantado a su alrededor el sistema educativo y que, en gran medida, condicionan las posibilidades de aprendizaje y de participación en la vida escolar de todos los estudiantes. Es, por tanto, la Escuela la que se adapta a las necesidades de los estudiantes y no al contrario. (OEI-FSC pp: 08. 2010)

Si la transformación que sugiere la educación inclusiva es que es todo el sistema educativo el que se debe adaptar a las condiciones diversas de los sujetos, y no que sean los estudiantes con sus particularidades los que se deban ajustar a los paradigmas homogenizadores



y uniformizados con los que históricamente se ha constituido la escuela, implica que uno de los principios que se deben lograr formar en el futuro docente es la capacidad para asumir la escuela como un escenario heterogéneo, diverso y pluralista. Esto supone cuestionar, discutir y analizar las limitaciones que los paradigmas convencionales sobre la educación ponen a una apuesta pluralista como la que sugiere la EPT, así como a considerar nuevas posibilidades pedagógicas partiendo ya no de sujetos abstractos a formar de modo uniforme, sino de las realidades de los grupos poblaciones y los contextos socioculturales a los que pertenecen los estudiantes.

Si la idea es lograr levantar las barreras que el mismo sistema educativo ha erigido sobre sujetos con condiciones diferenciadas a los de las supuestas mayorías (exclusión que no solo se ha presentado en la escuela sino que ha sido una tendencia histórica en la conformación de las sociedades), posiblemente la apuesta de este proyecto estaría en lograr transformar la visión que los futuros docentes tienen sobre la sociedad en la que vivimos y concientizar sobre su papel como actor social de la misma. Más que conocer y dominar alternativas didácticas o metodológicas especializadas, el impacto estaría en lograr que el futuro docente reflexione sobre los diversos modos como nuestra sociedad excluye cotidianamente a sujetos catalogados con condiciones particulares, identificar los modos como interactúa con la diferencia y las tendencias excluyentes en las que participa, así como cuestionar el papel de la educación al respecto y las posibilidades que estarían a su alcance para lograr contrarrestar las exclusiones desde su papel como docente.

Pensar la sociedad colombiana a partir de las diferencias inherentes que la constituyen desde el ámbito humano, social, político, religioso y multicultural, conduciría a cuestionar los paradigmas homogenizadores sobre los que se ha erigido la educación en Colombia, con la pretensión de que el futuro docente sea capaz no solo de reconocerse como miembro de una sociedad diversa, entre identidades y alteridades de diversa índole, sino con la capacidad de explorar alternativas pedagógicas que con el tiempo se constituyan en innovaciones coherentes con las diversas formas de aprendizaje de la gran variedad de sujetos y poblaciones que confluimos en el territorio colombiano.

En este sentido, consideramos que se transforma la hipótesis que orientaría este proceso exploratorio a pilotear:

La incorporación de principios de educación inclusiva que permitan la transformación de la mentalidad de los futuros docentes para lograr un ejercicio profesional con esta perspectiva, debe iniciar por acciones pedagógicas que les permita reconocerse como actores sociales pertenecientes a una sociedad pluralista como la colombiana, a través de la reflexión sobre la identidad, la alteridad, sobre los modos como interactúan cotidianamente con la diversidad, y específicamente sobre las implicaciones que tienen sus valoraciones, actitudes y posturas frente a la diferencia en su ejercicio docente.

De este modo, se realizó un giro en la óptica con la que se estaba asumiendo la educación inclusiva, en tanto que el énfasis ya no se ubicaba en el reconocimiento de la diversidad y en la necesidad de conocer herramientas especializadas para abordarla, sino en el reconocimiento de Colombia como una nación pluralista, es decir, formando en el futuro docente la capacidad de entenderla como una sociedad que respeta y promueve entre sus ciudadanos las diferencias de pensamiento, creencias, expresiones, credos y personalidades, pero que a su vez parte del principio de igualdad para todos dado el enfoque de derechos y la condición humana de cada sujeto, independientemente de sus características particulares. En este sentido, el futuro docente debe estar en capacidad de comprender que el papel de la educación colombiana debe estar orientado a satisfacer las necesidades concretas de los sujetos a partir de sus realidades determinadas, de analizar las posibilidades y limitaciones presentes en los contextos educativos en los que se desenvuelva como profesional, así como de identificar las posibilidades de acción que desde su papel como docente pueda llegar a desarrollar en dichos escenarios educativos para aportar en la mitigación de las exclusiones sociales identificadas.

Estrategia pedagógica en el largo aliento

Lograr una formación de docentes dialogantes, dialógicos y reflexivos no se obtiene solamente con la incorporación de una asignatura en el currículo, sino que demanda de varias acciones que logren consolidar esta propuesta pedagógica con un eje estructural del currículo. En esa medida se considera que para lograrlo, no es posible hacer el pilotaje de todas las acciones durante el semestre restante, dada la complejidad y magnitud de cada una; no obstante,

una propuesta es desarrollarla en tres fases que se describen a continuación.

La primera fase, se enfocaría en tres acciones: la primera consiste en definir lo que posiblemente podría convertirse en una competencia transversal, que oriente los propósitos a alcanzar durante la formación inicial y que todos los docentes, tanto en formación como en ejercicio en la facultad, debemos estar en capacidad de dominar. La segunda acción consiste en el diseño de una asignatura que profundice en las reflexiones y temáticas relacionadas con la educación inclusiva, la sociedad pluralista, las alteridades y las tensiones presentes en el ejercicio docente. Y la tercera, consiste en articular las reflexiones y discusiones llevadas a cabo en la asignatura con las dinámicas que tienen los estudiantes en las prácticas pedagógicas, de manera tal que se puedan aterrizar tanto las reflexiones como las lecturas de los escenarios educativos y las propuestas pedagógicas que realicen durante dicho semestre.



Durante la Fase 2 el propósito es lograr ajustar y fortalecer las tres acciones adelantadas durante la primera, así como avanzar en el pilotaje de otras dos acciones a desarrollarse conjuntamente con el apoyo de otras áreas como la de Sociohumanística, Investigación, Bienestar Universitario y Proyección Social. Por una parte, en el diseño y realización de actividades académicas extracurriculares que permitan sensibilizar y reflexionar sobre las temáticas relacionadas con la exclusión social y los retos para consolidar una sociedad pluralista; entre estas actividades se contempla como posibilidades la creación de un cineclub coordinado por estudiantes de la facultad, cuyas propuestas aborden problemáticas afines a la inclusión social, de modo tal que suscite

la reflexión y el debate sobre la educación inclusiva, así como la realización de algunos conversatorios en los que se puedan realizar diálogos entre la comunidad universitaria y específicamente la de la facultad, con personas con trayectorias cercanas a las dinámicas de la educación inclusiva. Por otra parte, se propone el diseño y pilotaje de otras asignaturas electivas que profundicen en temáticas y problemáticas afines a la EI, tales como discapacidad y estrategias pedagógicas especiales, identidades y diversidad cultural en Colombia, vulnerabilidad social y exclusión, entre otras.

Finalmente, durante la Fase 3 se propone no solo evaluar y consolidar las acciones de las fases anteriores, sino adelantar acciones a nivel institucional pertinentes para lograr posicionar la propuesta. En primer lugar, en articulación con el Centro de Formación Docente de la Unipanamericana, diseñar y desarrollar espacios de formación de los docentes de la facultad, de tal modo que se pueda impactar la formación inicial mediante el desarrollo de un ejercicio docente inclusivo al interior de la facultad. En segundo lugar, se propone realizar los ajustes y transformaciones en los currículos y en el modelo educativo de la institución de acuerdo con los resultados obtenidos en los pilotajes de las competencias, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación; de las metodologías utilizadas en las asignaturas y en las prácticas, así como de los avances logrados en las discusiones en los conversatorios y demás actividades de investigación. Por último, se estima tener bases conceptuales, metodológicas y contextuales sobre las problemáticas y avances relacionados con la educación inclusiva, de tal modo que se puedan establecer unos campos temáticos que consoliden una línea de investigación y un semillero que fomenten proyectos de investigación que redunden en innovaciones pedagógicas de acuerdo con las dinámicas educativas inclusivas.

A modo de conclusión: posibilidades en el contexto formativo de los licenciados unipanamericanos

La viabilidad de la estrategia pedagógica propuesta se garantiza en la medida que la institución se encuentra en un momento de transición a nivel académico y administrativo. En relación con el modelo educativo y el perfil del docente unipanamericano, la propuesta es viable en tanto que se hace desde el enfoque de competencias, en la medida que mediante la definición de competencias que fomenten un ejercicio docente

inclusivo, así como de metodologías de aprendizaje y sistemas que permitan evaluar su dominio, se puede impactar los procesos de formación inicial. Los aspectos detallados del modo como la propuesta se articula con el modelo educativo se desarrollan en la descripción del pilotaje de la asignatura electiva. Ahora bien, en la medida que los resultados de los pilotajes muestren impacto en la formación de los futuros docentes, institucionalmente se contempla la posibilidad de consolidar la estrategia no solo para la facultad de educación, sino posicionarlo como un valor distintivo de la formación profesional unipanamericana, trasladándose a acciones que incluso se desarrollen con la formación de otros profesionales pertenecientes a las demás facultades.

Debido a la transición presente en el contexto formativo en el que se encuentran los programas de la facultad, las posibilidades para incorporar los principios de una educación inclusiva pluralista están dadas en tanto que en este momento se encuentran en proceso el diseño de guías académicas, la definición de metodologías de aprendizaje, la consolidación del sistema de evaluación, así como la maduración de los currículos. Claro está que si bien se cuenta con la voluntad institucional para realizar los pilotajes y transformaciones pertinentes, el mayor reto está en lograr consolidar unas prácticas educativas inclusivas al interior de la facultad, que depende no solo de las acciones que se logren llevar a cabo, sino de la transformación en las mentalidades y actitudes de los miembros que hacemos parte de la institución.

Referencias

- Booth. T, Ainscow. M, Kingston. D. (2006). *Índice de la inclusión, desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Traducido por la Universidad de Salamanca. Editado y producido por el Reino Unido.
- Caicedo. L. (1998) "Integración del niño con retardo mental y problemas de aprendizaje al aula regular: estrategias docentes para su implementación". Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico IDEP y la Sociedad Colombiana de Pedagogía SOCOLPE.
- Caicedo. L. (2011). "Formación inicial de docentes en inclusión" Inédito. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991.
- Freire. P. (1974). "Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia". Segunda edición. Asociación Editorial La Aurora. Argentina.
- Guber. R. (2001). *Capítulo 3 Observación participante. En Etnografía Método*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1996) Resolución número 2343, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2008) Índice de inclusión. Primera edición.
- NACIONES UNIDAS CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (2004). Los derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Derecho a la Educación. Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski. Bogotá.
- NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, (2008). La ciencia y la cultura "Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra.
- Narodowski, M. (2008) "La Inclusión Educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans". REICE - Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. vol. 6, no. 2.
- Pabón, R. (2011). *La inclusión educativa, ¿Utopía o realidad?* Inédito, Sin Publicación.
- OEI- Fundación Saldarriaga y Concha. Proyecto propuesto por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa de la Organización de Estados Iberoamericanos y la Fundación Saldarriaga Concha, para desarrollarse conjuntamente con Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, titulado: UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL, DE DOCENTES. PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA ESCUELAS NORMALES SUPERIORES Y FACULTADES DE EDUCACIÓN. Bogotá D.C. Marzo de 2010.
- UNIPANAMERICANA (2009) DOCUMENTO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. Facultad de Educación, Fundación Universitaria Panamericana. Bogotá: pp. 29.
- UNIPANAMERICANA (2010) DOCUMENTO DE PROGRAMA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL. Facultad de Educación, Fundación Universitaria Panamericana. Bogotá: pp. 44.

WEBGRAFÍA

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. (Publicación en línea) disponible desde Internet en <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL fundamentos conceptuales para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Guía número 12, 2006. (Publicación en línea) disponible desde Internet en http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS_POBLACION_NECESIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIALES.pdf.

UNESCO. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca. 1994. (Publicación en línea) disponible desde Internet en http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm.

UNESCO. Foro mundial sobre educación Dakar. Senegal abril 2000. (Publicación en línea) disponible desde Internet en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>