

***Aspectos críticos en la relación educación y vulnerabilidad de poblaciones***  
***Critical issues in the relationship between education and population vulnerability***

***Luis Alexander Castro Miguez<sup>1</sup>***

Universidad Francisco José de Caldas

***Resumen***

En el presente artículo se hace una reflexión sobre los aspectos críticos que emergen de una educación en contextos de diversidad que acogen poblaciones en situación de vulnerabilidad. Una educación que reconoce a cada uno de los estudiantes desde sus diferencias, como sujetos activos en su proceso de formación; que procura procesos de inclusión al promover la eliminación de todo tipo de barreras que pueden limitar su presencia, su aprendizaje, participación y promoción en la vida escolar y que desarrolla una didáctica que se caracteriza por considerar: prácticas de enseñanza y aprendizaje y prácticas sociales de cada cultura en la producción de conocimientos; campos de conocimiento que reconocen poblaciones en situación de vulnerabilidad; exigencias de orden práctico que vincula la acción cultural en un contexto escolar con la diversidad de condiciones para aprender de poblaciones en situación de vulnerabilidad; exigencias de orden ético en las transformaciones sociales desde los aprendizaje escolares y exigencias de orden tecnológico que promueven ambientes de aprendizaje accesibles en escenarios escolares.

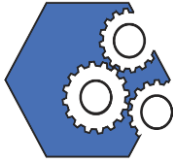
***Palabras claves:*** Educación; inclusión; diferencias; diversidad; vulnerabilidad.

***Abstract***

This article reflects on the critical aspects that emerge from an education in contexts of diversity that host vulnerable populations. An education that recognizes each of the students from their differences, as active subjects in their formation process; that seeks inclusion processes by promoting the elimination of all types of barriers that may limit its

---

<sup>1</sup> Magister en Docencia de las matemáticas, Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas [lacastrom@correo.udistrital.edu.co](mailto:lacastrom@correo.udistrital.edu.co) – [juancamca@gmail.com](mailto:juancamca@gmail.com)



presence, its learning, participation and promotion in school life and that develops a didactic that is characterized by considering: teaching and learning practices and social practices of each culture in the production of knowledge; knowledge fields that recognize vulnerable populations; practical requirements that link cultural action in a school context with the diversity of conditions to learn from vulnerable populations; ethical requirements in social transformations from school learning and technological requirements that promote accessible learning environments in school settings.

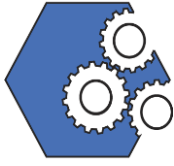
**Keywords:** Education; inclusion; differences; diversity; vulnerability.

### **Introducción**

Reconocer la educación como derecho fundamental y como servicio público que procura una función social, no solo desde los establecimientos educativos, sino desde la propia familia en particular y de la sociedad en general, implica crear las condiciones necesarias para que todos los niños y jóvenes puedan acceder a ella sin excepción alguna, aspecto que se corresponde con lo planteado durante el Foro Mundial de Educación para Todos, realizado en Dakar: abril de 2000, pues “se señala la urgencia de brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y la exclusión” (MEN, 2005, p. 21), y con la Declaración de Buenos Aires – E2030: educación y habilidades para el siglo 21:

La educación es un derecho humano fundamental de toda persona, y la base para la realización de otros derechos. La educación es una condición esencial para la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento socioeconómico, el trabajo digno, la igualdad de género, la prevención de la discriminación en todas sus formas, la ciudadanía responsable, la salud y el bienestar. (UNESCO, 2017, p. 8)

Velar por el acceso a una educación de calidad y cumplir con el principio de igualdad de oportunidades, demanda que el sistema escolar no sólo tome en consideración las necesidades de la mayoría sino que exista una respuesta educativa para los estudiantes que provienen de distintas etnias, culturas, ambientes deprivados socio-económicamente o marginados, para los niños y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad o aquellos



que tienen un talento excepcional, entre otros (Tenorio, 2005); es decir, se requiere “la reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes” (Ainscow & Miles, 2008, p. 23); de tal manera que se pueda asegurar la presencia, participación, aprendizaje y promoción escolar de todos los niños vulnerables a las presiones sociales de marginación desde una educación que reconoce las diferencias y procura procesos de inclusión (Durán & Giné, 2011).

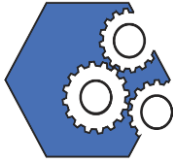
Una educación en contextos de diversidad que acoge poblaciones en situación de vulnerabilidad desarrolla una didáctica que se caracteriza por considerar: prácticas de enseñanza y aprendizaje y prácticas sociales de cada cultura en la producción de conocimientos; campos de conocimiento que reconocen poblaciones en situación de vulnerabilidad; exigencias de orden práctico que vincula la acción cultural en un contexto escolar con la diversidad de condiciones para aprender de poblaciones en situación de vulnerabilidad; exigencias de orden ético en las transformaciones sociales desde los aprendizajes escolares y exigencias de orden tecnológico que promuevan ambientes de aprendizaje accesibles en escenarios escolares (O. León et al., 2014; Á. López, Calderón, Escalante, Sáiz, & León, 2016).

### ***Educación desde el reconocimiento de las diferencias***

Hasta hace algunos años, la búsqueda de la escuela por una educación “ideal” se había convertido en un dispositivo útil para normalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde su homogenización; sin embargo, hoy en día este ideal se intenta alcanzar desde el reconocimiento de las diferencias presentes en cada uno de los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad educativa; aunque aún falte un largo camino por recorrer el campo de reflexión está abierto. En correspondencia con lo que afirma Guido (2010):

(...) decir ahora que se respeten la lengua, los ritmos y las formas de aprender, el pensamiento propio, los otros cuerpos con sus maneras de percibir, de andar, de estar, implica empezar a derribar la columna vertebral sobre la cual ha caminado la escuela desde su creación. (p. 67)

Hay un llamado constante a repensar las prácticas pedagógicas en donde el reconocimiento del *otro* desde su diferencia cobra una vital importancia; ese *otro* que desde

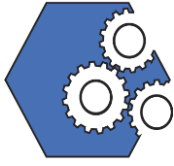


su modo de estar en el mundo cuestiona la pedagogía, porque hace tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (Skliar & Larrosa, 2009). Esto hace necesario una transformación de las relaciones con el *otro* y por ende el de proponer opciones educativas distintas que permitan reconocer las condiciones de relación con ese *otro* e identificar sus distintas formas de comunicar, de sentir, de pensar, etc. Skliar (2000, citado por Guido, 2010) concibe algunos aspectos que caracterizan la idea de diferencia:

(...) no se constituye en una obviedad cultural; se construye histórica, social y políticamente; siempre es diferencia, no se la puede entender como algo impropio que debe volver a la normalidad; es política y no atiende solo a diferencias formales, textuales o lingüísticas; no puede verse como totalidad, no se permea de fácil manera ni pierde de vista sus propias fronteras; no depende de una autorización o de un permiso otorgado desde la normalidad sino de su reconocimiento político y práctico. (p. 69)

Si bien los niños son pasajeros en la institución educativa, el trabajo profesional que realicen los profesores debe procurar que se teja una estructura escolar que implique una educación en donde se involucre a *todos*, en donde los niños “reciban todo el apoyo necesario considerando sus diferencias en los ritmos de aprendizaje, intereses, expectativas y necesidades específicas” (Á. López et al., 2016, p. 40). Definitivamente hay que superar espacios de marginalidad y romper con las barreras de la normalidad, como afirma Skliar (2002) es necesario dejar de preocuparnos por normalizar las anormalidades; hay un discurso de incluir al *otro*, pero al mismo tiempo hay una enorme precaución para hacer que el *otro* se parezca a uno mismo. Quizás se pensaba que con la presencia del *otro* en las aulas de clase ya era suficiente para iniciar un camino educativo; el reto es mayor, hay que vivir una educación desde las diferencias en donde el proceso de enseña y aprendizaje a “cualquiera”, independientemente de su condición, procuré un *ser estar con sentido en el ahí y en el ahora*. Un ser (el profesor) que actúa profesionalmente y unos seres (los estudiantes) que enriquecen una experiencia de vida; los dos se están afectando por un fenómeno que los supera: el reconocimiento de algo que no saben cómo enfrentar, *una población diversa* (Skliar, 2009).

Además, es importante tener presente lo planteado por Skliar (2008) cuando intenta aclarar la confusión que se presenta en el campo educativo con el uso de los términos las



“diferencias” y los “diferentes”. Este último se refiere a “sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial” (p. 14), convirtiéndose ello en una forma de categorización y separación; mientras que las diferencias “no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc.” (p. 14). De ahí que Skliar (2008) afirme que:

(...) “*en el pensamiento de la diferencia no existen sujetos diferentes*”. Y es que si hablamos de las diferencias de cuerpo, todos los cuerpos forman parte de ella; si hablamos de las diferencias de aprendizaje, todos los modos de aprender caben en ella; si hablamos de las diferencias de lenguaje, todos los modos de producción y comprensión están allí. (pp. 13–14)

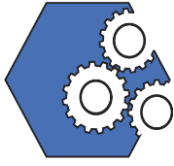
Poder ver el mundo a través de la conciencia de los estudiantes, en contextos de diversidad, permitirá comprender sus necesidades y pensar en una educación desde las diferencias donde se les brinde diferentes herramientas y se les permita fortalecerse como seres sociales. “La diferencia destaca el conflicto, la lucha, la negociación. Es decir, consiste más en una relación que una atribución a sujetos y grupos. Es un asunto de todos, no de los diferentes o de los que estudian a los diferentes” (Guido, 2010, p. 69).

### ***Educación inclusiva***

Se puede afirmar que la inclusión, desde el campo educativo, es un fenómeno que no cuenta con una comprensión única (Tenorio, 2005; Ainscow & Miles, 2008). González (citado por Ramirez, 2016) afirma que:

“La inclusión es una lucha política y una poderosa herramienta de reconstrucción ciudadana”, por ello, sigue siendo un tema pendiente su discusión. La importancia de la educación inclusiva es tal que, en palabras del autor: “... a través de la lucha por la inclusión en todos los campos del desarrollo ciudadano nos jugamos la posibilidad de co-construir un modelo de sociedad más humanizador, de mayor felicidad y equidad”. (p. 11)

Algunas investigaciones destacan que existe una actitud positiva hacia procesos de inclusión, “aunque ésta no funciona de forma óptima debido fundamentalmente a la falta de

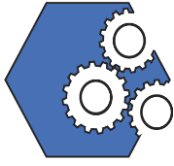


recursos y estrategias adecuadas” (Álvarez, Castro, Campo-Mon, & Álvarez-Martino, 2005, p. 601). Es importante tener presente que “nunca se llegará a la inclusión total, porque siempre aparecerán tendencias a excluir a los diferentes. Pero, sí es necesario entenderla como un objetivo irrenunciable al que avanzar, si queremos una educación de calidad” (Durán & Giné, 2011, p. 167). Ainscow & Miles (2008) afirman que desde algunas investigaciones de carácter internacional se identifica, en el campo educativo, una tipología de por lo menos cinco perspectivas sobre inclusión, estas son:

- a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales;
- b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias;
- c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión;
- d) la inclusión como promoción de una escuela para todos;
- e) la inclusión como Educación para Todos. (p. 19)

Desde lo planteado anteriormente, se puede afirmar que hablar de educación inclusiva implica abordar un concepto muy controvertido impregnado de problemas de definición. En sus inicios se tomó como denominación alternativa a la “educación especial” para niños y jóvenes que se encuentran en situación de discapacidad o que presentan dificultades de aprendizaje. Con el transcurso del tiempo el concepto de educación inclusiva se ha ampliado, de tal manera que ahora hace referencia a todos y cada uno de los estudiantes que pueden ser excluidos o marginados por los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como lo afirma Spratt & Florian (2015), el término se usa indistintamente para significar cosas diferentes, desde un nuevo nombre para educación especial hasta una nueva forma de pensar acerca de la educación general. De ahí que sea necesario reconceptualizar la idea que se tiene de educación especial, no como aquella que se proyecta a un “grupo de alumnos denominados ‘especiales’ por sus características o déficit personales, sino más bien como contribución al desarrollo de formas de enseñanza que respondan positivamente a la diversidad del alumnado en el contexto de una escuela para todos” (Echeita, Duk, & Blanco, 1994, p. 53).

Es importante señalar que la educación inclusiva contribuye a desarrollar la ansiada cohesión social convirtiéndose en un elemento indispensable para que la sociedad pueda progresar desde una justicia social. Siguiendo a Garzón (2011, citado por Arnaiz, 2012) “ahora es el momento de construir una sociedad más libre, inclusiva, democrática y en paz

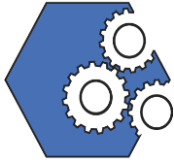


en la que todos asumamos el respeto a la diversidad en una sociedad universal” (p. 41). La educación inclusiva debe procurar respuestas al cómo, el dónde, el por qué y con qué consecuencias se educa a todos los estudiantes bajo políticas educativas claras que garanticen una igualdad de oportunidades (Pérez, García, & Tiana, 2002). Puede afirmarse que desde un enfoque de derechos, debe ser “una educación eficaz y de alta calidad para todos los niños y jóvenes; constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos del mundo entero, ya se trate de los países en desarrollo o de los países desarrollados” (Ainscow & Miles, 2008, p. 7).

Otro aspecto clave, en el marco de la educación inclusiva, es el reconocer a cada uno de los estudiantes como sujetos activos en su proceso de formación, donde constantemente se busca eliminar las barreras de todo tipo que pueden limitar su presencia, su aprendizaje y participación en la vida escolar de los establecimientos educativos, con particular atención a aquellos más vulnerables (Echeita et al., 2008, citados por M. López, Echeita, & Martín, 2009). Es decir, como lo afirma Vitello & Mithaug (1998 citado por Ainscow, 2004) “el objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades” (p. 2) e incluir a todos los ciudadanos, donde se supere “la concepción reduccionista que la define sólo como aplicable a los grupos vulnerables y enfocada a la educación especial” (Ramirez, 2016, p. 11).

De acuerdo con lo que afirma Marulanda et al. (2017), la educación inclusiva considera algunas “habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, cuyas acciones comportan el respeto a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad” (p. 17); de ahí que:

(...) entender la diversidad como un valor que estimula el desarrollo profesional de los docentes; entender que es posible ayudar a todos los alumnos a ser capaces y competentes; sobre la base de la confianza en el educador como profesional que sabe cómo mejorar el aprendizaje del alumnado y que concibe la enseñanza como proceso de



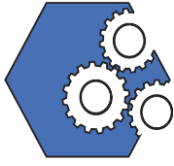
colaboración donde se comparte el conocimiento, las dificultades, los retos, los éxitos, los errores, la incertidumbre.... (Forteza, 2011, p. 142)

Finalmente, es necesario aclarar que al hablar de *educación inclusiva* se trasciende la idea de *integración* planteada en este campo de estudio en la década de los noventa, pues las “tendencias pedagógicas actuales de la sociedad indica la necesidad de generar escuelas inclusivas a las que pueda asistir todo el alumnado, independientemente de cuáles sean sus características. Este hecho supone dar un paso más allá de lo que se denomina *integración*” (Barrio de la Puente, 2009, p. 28).

### ***Educación y vulnerabilidad de poblaciones***

Al reconocer el significado que tiene el término vulnerar, desde el latín se considera que *vulnerāre* indica 'herir' u 'ofender', transgredir, quebrantar, violar una ley o precepto; dañar, perjudicar (RAE, 2014). Del cual se derivan palabras como: *vulnerabilidad* asociada más a las situaciones, circunstancias, estados, factores, condiciones, niveles; *vulnerable* que implica personas o la población en general y *vulneración* que hace referencia a los escenarios, a los derechos, entre otros. Algunas de las causas de vulnerabilidad de poblaciones tienen que ver con las situaciones o circunstancias (dinámicas y cambiantes) en las que se encuentra una persona o un grupo de personas en un momento determinado (A. León, Lander, Pineda, Arroyave, & Rodríguez, 2014). Factores como la “edad; discapacidad; pertenencia a comunidades indígenas; victimización; migración; pobreza; género; pertenencia a minorías y privación de libertad” (A. León et al., 2014, p. 15) hacen que el sujeto se encuentre en condición de vulnerabilidad, concepto que en el informe sobre la aplicación de las 100 reglas de Brasilia por parte de la Cumbre Judicial Iberoamericana, uno de los países participantes -el Salvador- define como “las características de una persona o grupos impopulares desde el punto de vista de su capacidad para anticipar, sobrevivir, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza natural [...]” (A. León et al., 2014, p. 46); si bien este concepto se relaciona con aspectos tales como garantía del derecho a la igualdad y la no discriminación es aún una noción muy difusa. La situación de vulnerabilidad puede aumentar si ocurren varias de estas condiciones en la misma persona





o grupo de población; por ejemplo: “personas privadas de la libertad con VIH perteneciente a la diversidad sexual, dentro de las cuales, un gran número de ellas se encontraba en situación de pobreza” (A. León et al., 2014, p. 23). La vulnerabilidad en las poblaciones puede presentarse a nivel institucional, ambiental, del entorno, de salud, de la cultura, de lo educativo, etc.

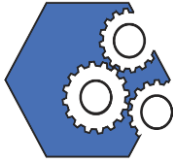
La situación de vulnerabilidad de las poblaciones puede agravarse por falta de reconocimiento de sus necesidades particulares de atención y protección; en particular desde campo educativo, se hace necesario como lo afirma R. Blanco (2006) que:

(...) todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos. (p. 13)

Ello implica pensar en una educación accesible; es decir una educación que posibilite la eliminación de todo tipo de barreras, tanto psicológicas como físicas, para favorecer el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Por lo tanto, responder a una educación desde las diferencias, la inclusión y la accesibilidad requiere de docentes capaces de:

diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca a priori lo que el alumno puede o no hacer, sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros; que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexione sobre su práctica; que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a su alcance y trabajar colaborativamente con otros. (Blanco, 1999, p. 20)

De ahí que se reconozca con Castiblanco & León (2018) que la accesibilidad es un fenómeno complejo que abarca múltiples escenarios, percepciones, representaciones y subjetividades, por lo menos desde cuatro dimensiones: a) accesibilidad a la educación como derecho, b) accesibilidad como atributo de los diseños didácticos, c) accesibilidad como compromiso y característica de las comunidades de prácticas pedagógicas y didácticas y d) accesibilidad como signo del desarrollo cultural y económico. Una



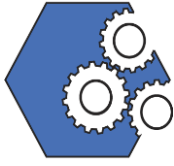
educación en contextos de diversidad que acoge poblaciones en situación de vulnerabilidad desarrolla una didáctica que se caracteriza por considerar:

*Prácticas de enseñanza y aprendizaje y prácticas sociales de cada cultura en la producción de conocimientos.* El reconocimiento y articulación de estas prácticas, al ser manifestaciones de la culturas, favorecen el proceso educativo de calidad al que tienen derecho todos los estudiantes en un escenario escolar (Duschatzky & Skliar, 2000; Ainscow et al., 2004; Verdugo & Parrilla, 2009; Blanco, Mascardi, & Narvarte, 2010); ello implica que los profesores tengan algunos “conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada” (Blanco, 2006, p. 13). Donde estas “diferencias individuales en cuanto etnia, cultura, sexo y discapacidad son entendidas como elementos que enriquecen el colectivo y no como una carga que haya que soportar” (Grau, 1998, p. 8).

*Campos de conocimiento que reconocen poblaciones en situación de vulnerabilidad.*

Algunos colectivos de personas comparten “injustos procesos de discriminación, desventaja y exclusión social que les afectan tanto en el ámbito educativo como en otras esferas de la vida personal y social” (Echeita & Simón, 2007, p. 29) convirtiéndolos en población vulnerable a todo sistema, en particular al educativo (M. López, Echeita, & Martín, 2010; Escudero & Martínez, 2011; Gallego & Rodríguez, 2014; Correa, Bedoya, & Agudelo, 2015). Desde diferentes campos como la salud, el transporte, la economía, la cultura, la educación, entre otros; se promueven “sistemas integrales de protección social que combinan prestaciones básicas universales con apoyos y recursos complementarios y adicionales para atender las necesidades de los grupos sociales y contextos en situación de mayor vulnerabilidad” (Blanco, 2011, p. 50).

*Exigencias de orden práctico que vincula la acción cultural en un contexto escolar con la diversidad de condiciones para aprender de poblaciones en situación de vulnerabilidad.* El aprendizaje de estudiantes “en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto al



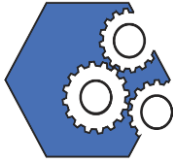
de los demás” (Durán & Giné, 2011, p. 158); de ahí que sea necesario dar voz al alumnado indagando qué piensa y cómo se siente (Blanco et al., 2011). En palabras de Rincón & Linares (2011) tener una comprensión de la “particularidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en condición de vulnerabilidad, permite al docente responder mejor a sus necesidades y adecuar a ellas las didácticas y estrategias de enseñanza aprendizaje favoreciendo la participación y el aprendizaje de todos” (p. 16)

*Exigencias de orden ético en las transformaciones sociales desde los aprendizajes escolares.* Para el profesor implica una gran responsabilidad ética y pedagógica las transformaciones sociales que se pueden obtener desde el proceso de enseñanza y aprendizaje (Camargo et al., 2004; Sánchez, 2009; Skliar, 2010), convirtiéndose en el “principal mediador entre el conocimiento y el estudiante a través de las propuestas curriculares, las concepciones de aprendizaje, las formas de interacción en el aula, la utilización de la tecnología, la creación de ambientes de aprendizaje y de socialización, etc.” (O. León et al., 2014, p. 100).

*Exigencias de orden tecnológico que promuevan ambientes de aprendizaje accesibles en escenarios escolares.* La población estudiantil que se encuentra en situación de vulnerabilidad educativa tiene derecho a ser atendida desde “la incorporación de elementos tecnológicos pertenecientes al campo de la información y la comunicación” (Á. López et al., 2016, p. 72), ante estas transformaciones tecnológicas se hace necesario “diseñar políticas que resignifiquen los modelos y experiencias escolares y de aprendizaje, a partir de la revisión de las condiciones y ambientes educativos” (UNESCO, 2017, p. 11) de tal manera que se pueda dar respuesta a cada una de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

### **Conclusiones**

A medida que el sistema educativo reconozca la diversidad como posibilidad de aprendizaje, las diferencias entre unos y otros no se constituirán en un obstáculo para la participación sino en un valor que enriquece las interacciones presentes en el aula escolar.



Este reconocimiento permitirá identificar que cada estudiante tiene algunas necesidades educativas por lo que se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Los estudiantes son diferentes en cuánto a sus motivaciones e intereses, sus capacidades, estilo y ritmos de aprendizaje, su procedencia cultural, su acceso a diferentes tecnologías de la información y la comunicación, entre otros; todo ello influenciado por el contexto sociocultural, educativo y familiar haciendo que sus procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles.

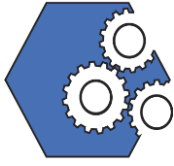
En este sentido, caminar en procesos de inclusión escolar implica dar un giro en las prácticas educativas para garantizar que *todos* contarán con la posibilidad de acceder al conocimiento, buscando siempre superar cada una de las barreras que se presenten; lo que constituye un paso en hacer de esta sociedad un ambiente más justo donde *todos* tienen la misma oportunidad e incluso los docentes tengan un rol ineludible que cumplir (Tenorio, 2011, p. 263). Siguiendo a Hopkins & Stern (1996), la actuación de los profesores para hacer posible una educación inclusiva requiere: compromiso, afecto, conocimiento de la didáctica de la materia enseñada, múltiples modelos de enseñanza, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas (citados por Durán & Giné, 2011), esto con el fin de obtener herramientas que les permitan reconocer las necesidades particulares de atención y protección de cada uno de los estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad educativa.

### **Agradecimientos**

El autor agradece al Doctorado Interinstitucional en Educación, a la Doctora Olga Lucía León Corredor, a la Comisión Europea y a los socios del proyecto: ERASMUS+: Higher Education – International Capacity Building – ACACIA – (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPKA2-CBHE-JP), <http://acacia.digital> por los aportes recibidos.

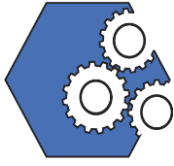
### **Referencias**

- Ainscow, M. (2004). El Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, ... Millward, A. (2004). *Understanding and developing inclusive practices in schools*.

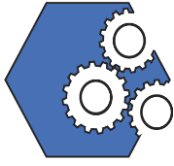


<http://doi.org/10.1080/1360311032000158015>

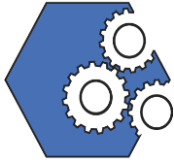
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17–44.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M., & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601–606.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25–44.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–31.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55–72.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(3), 59–68.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA*, 37–55.
- Blanco, R., Echeita, G., Tamarit, J., Torrego, J., Flecha, R., & Verdugo, M. (2011). VII jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. En D. Eroles (Ed.). Santiago de Chile: UNESCO.
- Blanco, R., Mascardi, L., & Narvarte, L. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad I SIRIED*.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79–112.
- Castiblanco, R., & León, O. (2018). *Fundamento conceptual accesibilidad*. (F. Bravo & O. León, Eds.). Bogotá: Proyecto ACACIA.
- Correa, J., Bedoya, M., & Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana educación inclusiva*, 9(1), 43–60.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva:



- Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153–170.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En R. Bordes (Ed.), *Cuadernos de Pedagogía* (pp. 1–13). Argentina.
- Echeita, G., Duk, C., & Blanco, R. (1994). Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. *Aula de innovación Educativa*, 31, 53–60.
- Echeita, G., & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 1103–1134).
- Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85–105.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 127–144.
- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48(1), 39–54.
- Grau, C. (1998). *Educación especial de la integración inclusiva escolar a la escuela inclusiva*.
- Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32, 65–72. <http://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- León, A., Lander, A., Pineda, A., Arroyave, M., & Rodríguez, M. F. (2014). *Asamblea Plenaria XVII Cumbre Judicial Iberoamericana. Informe Reglas de Brasilia*. Santiago de Chile.
- León, O., Bonilla, M., Romero, J., Gil, D., Correal, M., Ávila, C., ... Márquez, H. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de matemáticas en y para la diversidad*. (Á. López & M. Borja, Eds.) (1ª ed.). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López, Á., Calderón, D., Escalante, I., Sáiz, M., & León, O. (2016). *Modelo de validación*



- ALTER-NATIVA de objetos virtuales de aprendizaje en escenarios naturales.* (O. León & Á. López, Eds.). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 1–12.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 155–176.
- Marulanda, E., Jiménez, H., Roa, R., Pinilla, P., & Pinilla, J. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (1ª ed.). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Pérez, G., García, J., & Tiana, A. (Eds.). (2002). *Revista de Educación. Educación Inclusiva*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23 e.d.).
- Ramírez, I. (2016). *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar*. Buenos Aires: Praxis.
- Rincón, M., & Linares, M. (2011). Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que responden a dichas características. *Secretaría de Educación de Bogotá*, 7(14), 16–114.
- Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento (Tesis Doctoral)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (1ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 1–17.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista educación y*



*pedagogía*, XVII(41), 11–22.

- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar . A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Politica y sociedad*, 47(1), 153–164.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (Eds.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody”. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823–831.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, XXXVII(2), 249–265. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- UNESCO. (2017). Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para le Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Verdugo, M., & Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de educación*, 349, 15–22.