

**Educación inclusiva y
diversidad funcional:
Conociendo realidades,
transformando paradigmas
y aportando elementos
para la práctica***

*Inclusive education and functional
diversity: Knowing realities,
transforming paradigms and
providing elements for practice*

Leidy Evelyn Díaz-Posada
Lilian Patricia Rodríguez-Burgos

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte
n° 24 enero-junio, 2016
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>

zona
próxima



HABITACIÓN DE LOS RECUERDOS OLVIDADOS
GISELA SAVDIE
<http://www.giselasavdie.com>
Todas somos muñecas rotas

LEIDY EVELYN DÍAZ-POSADA

Licenciada en Pedagogía Infantil y Psicóloga de la Universidad de La Sabana (Colombia). Magíster en Investigación aplicada a la Educación (como becaria de la Fundación Carolina, el Banco Santander y la Universidad de Valladolid, España). Ha sido joven investigadora de Colciencias y actualmente se desempeña como catedrática de la Facultad de Educación e investigadora del grupo "Cognición, Aprendizaje y Socialización" de la Facultad de Psicología en la Universidad de La Sabana.
leidy.diaz3@unisabana.edu.co; evel9022@hotmail.com

LILIAN PATRICIA RODRÍGUEZ-BURGOS

Profesora e investigadora de la Universidad de La Sabana (Colombia). Psicóloga, Magíster en Educación y PhD. en Psicología por la Universidad del Valle (Colombia).
lilian.rodriguez@unisabana.edu.co

*El presente estudio de revisión hace parte del proyecto de investigación "Educación Inclusiva, Desarrollo Humano y Formación Docente: Una propuesta de investigación desde la intervención", financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Colciencias), a través de la Convocatoria N° 617 de 2013.

<p>El presente artículo presenta los resultados de una investigación documental cuyo objetivo fue poner en evidencia indicadores relacionados con las realidades y la puesta en práctica de la educación inclusiva así como las transformaciones en el tiempo respecto al uso del lenguaje para referirse a la población con diversidad funcional y la detección de experiencias exitosas de inclusión para esta población. Se encontró que el enfoque que promueve la adopción del término “Diversidad Funcional”, como sustitutivo de “discapacidad”, es tendencia a nivel internacional en tanto se propone como una corriente de lenguaje y pensamiento que contribuye a la transformación de representaciones sociales desfavorables que hasta hoy se han transmitido con relación al objeto de estudio. Por su lado, se realiza una conceptualización de la educación inclusiva, acompañada de la identificación de sus factores determinantes y de pautas para la generación de contextos y procesos inclusivos de calidad, desde una perspectiva práctica.</p> <p>Palabras claves: inclusiva, diversidad funcional, representaciones sociales, cambio educativo.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This paper contains the results of a literature review aimed to highlight indicators related to the realities and the implementation of inclusive education, the changes over time regarding the use of language to refer to people with functional diversity and the identification of successful experiences of inclusion for this population. It was found that the focus of the “functional diversity” is the international trend and it is proposed as a stream of language and thought that contributes to a transformation of unfavorable social representations that have been transmitted until now, with relation to the study object. Finally, a conceptualization of inclusive education, their determinants and the description of guidelines based on experiences are included.</p> <p>Keywords: inclusive education, functional diversity, social representations, educational change.</p>
---	----------------	---

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) establece que la educación para personas con “limitaciones” es y debe ser parte integrante del servicio público educativo, ante lo cual las instituciones deben estar en capacidad de organizar acciones pedagógicas y terapéuticas que posibiliten una inclusión real a nivel educativo y social. Esto, reconociendo que la educación inclusiva se ve reflejada en un proceso en el cual los estudiantes en “condición de discapacidad”, o aquellos que presenten cualquier otro tipo de situación que les haga vulnerables, logren acceder a la educación en igualdad de condiciones y derechos, y con equidad en los procesos y servicios, siendo formados de manera integral.

De allí que la educación inclusiva se presente como una necesidad al considerar que, según lo establecido por el gobierno Nacional y las múltiples políticas de inclusión a nivel nacional e internacional (ver Tabla 1), esta permite mejores condiciones para el desarrollo humano. Esto debido a que se enfoca en principios de accesibilidad y diseño universal y en la generación de contextos de igualdad y equidad, en que no se discrimine por cuestiones de estatus o por características físicas, cognitivas, psicológicas o emocionales de las personas y mucho menos por el tipo de institución, vivienda u otro tipo de condición sociodemográfica en que estas se encuentren.

En términos específicos, el Decreto 366 del gobierno de Colombia (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2009), destaca que

en el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o

talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente. (p. 1)

LA SITUACIÓN DE LA “DISCAPACIDAD” EN COLOMBIA

De acuerdo con el censo realizado en el año 2005 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y los resultados del Registro Para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RPLCPD), es claro que la realidad de la discapacidad en Colombia es –como lo denominan Cuervo, Pérez, y Trujillo (2008)– “discapacitante”, quienes citan el estudio realizado por Hernández y Hernández (2005), los cuales llevaron a cabo una revisión de los costos indirectos de la discapacidad en Colombia, con base en el análisis del RPLCPD y otros instrumentos que han sido aplicados en el país, y encontraron que:

La vulnerabilidad debida a la discapacidad es diferente según el género (mayor impacto en hombres), la edad (mayor impacto para los grupos de menor edad), el área (mayor en áreas rurales) y el nivel socioeconómico (más personas en situación de discapacidad pertenecen a los estratos más bajos). Es decir que el perfil de las personas en “situación de discapacidad” se caracteriza por tener bajo nivel educativo, percibir o vivir con menos de un salario mínimo mensual, estar desempleadas, ubicarse en los estratos uno y dos, hacer parte de los hogares calificados como pobres, ser varones y vivir en un área rural. Concluyen estos autores que la pobreza parece exacerbar la discapacidad a expensas de la vulnerabilidad, el riesgo y la restricción en las oportunidades para el bienestar. (Cuervo et al., 2008, p. 36).

Tabla 1. Principales reglamentaciones (a nivel internacional y nacional) en el marco de la educación inclusiva para población “en condición de discapacidad”

Contexto	Año	Reglamentación
Marco Legal Internacional	1948	Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
	1982	Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidad (1982).
	1989	Convención sobre los derechos del niño (1989).
	1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990).
	1992	Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana (1992).
	1993	Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993).
	1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994).
	1999	Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999).
	2000	Foro Mundial sobre la Educación – Dakar, Senegal (2000).
	2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) (adoptada por Colombia en el año 2009).
	2015	Declaración de Incheon: “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.
Marco Legal Nacional	1991	Constitución Política de Colombia (1991).
	1994	Ley General de Educación - Ley 115 de Febrero 8 de 1994.
	1994	Decreto 369 de 1994: “por el cual se modifican la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos, INCI”.
	1996	Decreto 2082 de 1996: “por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”.
	1997	Ley 361 de 1997: “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones”.
	1997	Decreto 2369 de 1997: “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996”.
	2003	Resolución número 2565 de 2003: “por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales”.
	2004	Conpes social: “Política Pública Nacional de Discapacidad” (2004).
	2005	Ley 982 de 2005: “Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones”.
	2006	Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - MEN (2006).
	2006	Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables – MEN (2006).
	2006	Ley de la Infancia y la Adolescencia – Ley 1098 de 2006.
	2006	Plan Decenal de Educación 2006 – 2016.
	2007	Política pública de discapacidad para el Distrito Capital – Decreto N° 470 de 2007.
	2009	Decreto 366 de 2009: “por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”.
2009	Ley 1306 de 2009: “Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados”.	
2013	Ley estatutaria 1618: “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”.	

Fuente: Elaboración personal de la autora

Ahora bien, además de los resultados anteriores, es de destacar que, pese a la caracterización realizada por el DANE (2005), no se conoce un diagnóstico actualizado y veraz en torno a esta población en la actualidad, por lo que este aspecto se presenta como una de las grandes dificultades y carencias encontrada. Según los datos obtenidos en el censo del año 2005, se detectó una prevalencia de 6,3% personas con alguna "limitación" sobre una población total de 42.090.502, lo cual indica que existían 2.651.701 personas con por lo menos una "limitación" en ese momento (CEIS & Fundación Saldarriaga Concha, 2008).

Sin embargo, los autores citados anteriormente (p. 5) señalan que "según el Conpes, el diagnóstico de la situación actual de discapacidad en Colombia presenta varias dificultades principalmente por las limitaciones de los sistemas de información, prevención y falta de articulación entre los diferentes sectores y el Estado. Esta situación no permite que se encaminen adecuadamente las políticas públicas de discapacidad y más aun teniendo en cuenta que solo en el año 2003 se realizó una prueba piloto en Soacha y no fue sino hasta el 2005 que se realizó el diagnóstico a nivel nacional.

Otro aspecto preocupante es el relacionado con la educación como factor que se evidencia en las cifras registradas en el censo general del DANE, desde donde se encontró que el 86,7% (514.020) de las personas en condición de discapacidad no asistía a algún centro educativo en ese momento y solo el 12,4% (73.359) sí lo hacía. Por su parte, además del bajo nivel educativo de la población registrada, se observaron altos porcentajes de inasistencia escolar así como carencia de capacitación docente y redes de apoyo con instituciones especializadas. Igualmente, se identificaron carencias en la equiparación

de oportunidades en educación y garantía de formación en torno a las capacidades y talentos con los que las personas cuentan para generar puentes que faciliten su inclusión exitosa en el contexto laboral, económico y social.

Adicionalmente, por grupos de edad, se observó que solo el 29,6% del grupo de 3 a 5 años había cursado el preescolar, únicamente el 1,9% del grupo de 6 a 10 años tenía primaria completa; el 26,1% de 11 a 15 años contaba con secundaria incompleta; el 8,7% del grupo de 16 a 20 años y el 15,7% del grupo de 21 a 25 contaban con secundaria completa (DANE, 2005).

A su vez, Cruz y Hernández (2009), respecto a la participación de esta población en organizaciones que existen en las localidades, resaltan que esta es limitada, solo se da en un 17,8% (18,8% de los hombres y 17% de las mujeres), debido principalmente a su situación de "discapacidad" (30,9%). En adición, mencionan que el 14,3% no participa por falta de dinero; en 26,0%, de los casos porque no existen en su entorno organizaciones en las que puedan participar o no las conocen; el 12,4%, por falta de tiempo; el 3,9%, porque prefiere resolver sus problemas por sí mismo; el 5,2%, porque no cree en ellas; el 1,8%, y 0,3%, porque sus principios o creencias se lo impiden.

Por último, un aspecto valioso que fue rescatado en los estudios mencionados, se relaciona con las barreras reportadas por las personas "con discapacidad", encontrándose no solo barreras físicas o de infraestructura y transporte público, sino, principalmente, barreras conductuales que influyen directamente sobre el bienestar integral de dichas personas. Para mencionar un dato asociado, la investigación de Cruz y Hernández (2009) resalta que los más afectados son los niños de 5 a 9 años de edad con un grupo del 57% que expresó experimentar actitudes

negativas por parte de amigos y compañeros, 32% por sus familiares y 16%, por vecinos y otras personas.

Con respecto a lo anterior, es claro que “la comunidad debe formar parte del proceso de inclusión de este grupo de la población para facilitar el acceso a los servicios y para promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad, mediante el fomento de la inclusión y participación de las personas en la escuela, el trabajo, el deporte, la recreación y en general en todos los campos sociales” (CEIS & Fundación Saldarriaga Concha, 2008, p. 56-57). Adicionalmente, el Estado debe facilitar “el acceso de los servicios de rehabilitación integral, la educación (capacitación para el trabajo), el empleo y debe promover la eliminación de las barreras físicas en las calles, el transporte y los sitios de trabajo” (CEIS & Fundación Saldarriaga Concha, 2008, p. 56-57).

EL CAMBIO EN LA TERMINOLOGÍA: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DISCAPACIDAD Y DIVERSIDAD FUNCIONAL

Tomando en cuenta el recorrido histórico que ha tenido el tema en Colombia y el resto del mundo, se han utilizado variedad de términos para referirse a la población con diversidad funcional, uno de los más encontrados en la literatura y en las políticas de inclusión es el de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sin embargo, en los últimos años y, principalmente, a partir de la formulación de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006), dicha denominación fue abolida por no considerarse adecuada y se reemplazó por la expresión “personas con discapacidad”. Ello en tanto se cuestionó lo contradictorio que sería pensar en inclusión hablando de NEE (pues tal expresión alude más a lo que se conoce como educación especial).

Ahora bien, para comprender un poco más ese concepto de NEE que estuvo vigente durante un largo periodo, se tenía establecido que un estudiante tenía N.E.E. cuando se presentaban “dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada), [y se requiere] para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares en varias áreas del currículo” (Fernández, 2003, p. 3).

Después de ello, de manera general, el concepto más ampliamente utilizado ha sido el de “discapacidad” el cual, como lo rescata Cáceres (2004), fue propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías (CIDDM) formulada en 1980. A partir de tal clasificación esta se definió –diferenciándola de deficiencia y minusvalía– como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano” (p. 75).

Sin embargo, más adelante –en 2001– se publicó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF), partiendo de que la anterior clasificación se había planteado de manera insuficiente al no considerarse el desarrollo multidimensional de la persona y su relación con el entorno físico y sociocultural.

Según la CIF –planteada aún desde el modelo médico– la discapacidad se define como “un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud)

y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (Cáceres, 2004, p. 76). En lo que a deficiencia se refiere, esta fue definida como la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica (incluyendo las funciones mentales).

Posteriormente, surgió el modelo social desde donde la “discapacidad no se concibe como un atributo de la persona, sino como un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social”. Por tanto, desde este modelo, “la atención al problema requiere intervención social y es responsabilidad de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para que la participación plena de las personas con discapacidad sea posible en las estructuras regulares del entramado social” (Cáceres, 2004, p. 76).

Desde esta concepción, se da el paso a una perspectiva distinta; una perspectiva que implica una transformación que va desde el cambio de concepción y del lenguaje hasta la transformación en las prácticas pedagógicas y sociales. Es aquí cuando aparece el enfoque de diversidad funcional desde donde se busca que los servicios educativos y sociales sean más coherentes con las demandas de una educación inclusiva real.

Esta propuesta tiene origen en el Foro de Vida Independiente, celebrado en España en el año 2005, y promueve la diversidad funcional como “nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano [y] en sustitución de otros con semántica peyorativa como *discapacidad, minusvalía*” (Romañach & Lobato, 2005, Nota al pie 2). Así, la justificación que se brinda tiene que ver con que:

Los términos limitantes o despectivos utilizados para denominar al colectivo de mujeres y hom-

bres con diversidad funcional juegan un papel fundamental en el refuerzo de las minusvaloración y, por lo tanto, en el mantenimiento de dicha discriminación [...]. Conscientes de que el lenguaje produce, modifica y orienta el pensamiento, ciertos organismos relacionados con el mundo de la diversidad funcional han intentado acuñar nuevos términos, en busca de una nueva visión social de este colectivo.” (§3, 8)

En este orden de ideas, lo que se busca es un lugar intermedio que no obvie la realidad, sino que permita reconocer que las mujeres y hombres con diversidad funcional son diferentes, desde el punto de vista médico o físico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones generadas por la sociedad, se ven obligados a realizar las mismas tareas o funciones pero de maneras distintas, “algunas veces a través de terceras personas” (Romañach & Lobato, 2005, §18).

Al respecto, Rodríguez y Ferreira (2010) reiteran que se trata de una propuesta de contenido ideológico que promueve una transformación de la forma de existir en el mundo de esta población y de su experiencia cotidiana. Ello, partiendo de una mirada favorecedora que vaya en contra de las representaciones sociales y actitudes negativas que han sido conductoras de entornos discriminatorios como lo muestran los estudios que son mencionados a continuación.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE “LA DISCAPACIDAD” Y LA INCLUSIÓN

Las representaciones sociales tienen que ver con la manera en que se aprehenden los sucesos de la vida diaria y, –a partir de las experiencias y conocimientos elaborados y compartidos dentro de un contexto social–, se reciben y transmiten modelos de pensamiento por medio de la tradición, la educación y la comunicación.

No obstante, antes de comenzar a hablar sobre representaciones hacia la inclusión de esta población es válido aclarar que en variadas ocasiones –a lo largo del documento– se realizarán citas textuales en las cuales se menciona el término “integración”, pero en este contexto, haciendo alusión a lo que hoy se concibe como “inclusión”. Lo anterior considerando que la terminología y su utilización están mediadas por diferencias culturales e históricas entre contextos. No obstante, más adelante se realizará la diferenciación entre ambos términos para que así haya claridad total al respecto.

Pues bien, para iniciar, es fundamental partir de la definición de las representaciones sociales, término históricamente definido por Moscovici (1981; citado por Vega, 2009) como aquellas que dan origen a una forma de pensamiento y conocimiento social, manifestado en múltiples sentidos, y origen de la interpretación de la realidad cotidiana. Según Brogna (2005), en el caso de la “discapacidad”, en la mayoría de las ocasiones, las representaciones se han asociado a la expresión de prejuicios socialmente establecidos que se manifiestan en hechos como hablar mal, evitar el contacto, formar barreras discriminatorias, agredir física y psicológicamente, entre otros.

Así lo demuestran investigaciones como las realizadas por Vega (2009) en donde se hace evidente la existencia de actitudes negativas hacia la inclusión, lo cual se asocia con el desconocimiento del tema y la carencia de socialización y sensibilización frente a este, junto al temor a lo desconocido, en las instituciones educativas. Además, en el estudio realizado por este autor, se observaron bajas expectativas por parte de los docentes, con respecto al rendimiento de los estudiantes con diversidad funcional, condicionando así los resultados de estos y llevando a

“una clara relación entre el comportamiento de los alumnos y lo que se espera de ellos” (p. 190).

De esa manera, en lo que a “discapacidad” se refiere, se ha encontrado que las representaciones implican actitudes y estereotipos que llevan a que esta sea considerada como enfermedad, deficiencia, dependencia, insuficiencia, desgracia, etc. Se suele pensar de maneras poco favorecedoras y alejadas de una concepción holística de la misma. Según estas concepciones imperantes, se considera que la persona que presenta dicha condición no cuenta con las condiciones para cumplir con los requisitos necesarios para la convivencia social y, mucho menos, es apta para las tareas que la “persona sin discapacidad” sí puede hacer. Ante ello, Ferreira (2008) se pregunta si realmente una persona sin ninguna “discapacidad” puede hacer absolutamente todas las cosas y desempeñar cualquier tarea sin ningún tipo de dificultad. Se requiere promover una toma de consciencia respecto a que, como sucede con cualquier otra persona, existe un conjunto de cosas que se pueden hacer y otras que no se facilitan tanto, “un conjunto de capacidades tanto mentales como psíquicas que son únicas para nosotros como individuos” (Brisenden, 1986, p. 176; citado por Ferreira, 2008, p. 7). Es precisamente en respuesta a esto que surge el enfoque de la diversidad funcional.

Sin duda, las representaciones sociales se constituyen como un proceso de construcción o creación proveniente de experiencias previas y relaciones sociales que modifican al sujeto y al medio. Así, comprendiendo que estas siempre hacen referencia a un objeto específico, se consolidan como mecanismos para clasificar, explicar y evaluar en torno a creencias y discursos comunes basados en la interacción. De ahí la importancia de transformar dichas representaciones (Brogna, 2005).

Así mismo, trasladando los conceptos anteriores al contexto educativo y a su respuesta ante la diversidad, no cabe duda de que al ser en la escuela en donde se reúnen todas las diversas culturas, intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje, ese conjunto de individualidades se ve permeado por el hecho que los docentes (y demás miembros de la comunidad escolar) poseen significados propios y representaciones específicas, sobre la educación, el valor de los contenidos, el currículo, las expectativas hacia sus alumnos y alumnas, entre otros aspectos (Parra, 2011). Esas representaciones son adquiridas con base en conocimientos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación, lo cual se refleja en las prácticas educativas. Por ese motivo, lo que se esperaría sería que fueran encaminadas a una pedagogía de la diversidad que promueva la educación inclusiva como recurso, pero infortunadamente, la realidad es otra (Vega, 2009).

Tomando como base lo anterior, surge una nueva problemática relacionada con lo que se denomina "profecía autocumplida". Este concepto parte de que la percepción que tienen los educadores sobre sus estudiantes influye positiva o negativamente sobre el desempeño académico y social de los mismos. Por tal motivo, las creencias y expectativas de una persona (en este caso el docente) afectan la conducta y provocan una respuesta conforme a las expectativas (suceso presentado en la investigación de Vega, 2009, como fracaso *a priori*).

A su vez, es preocupante encontrar una contradicción entre el discurso de los agentes educativos y las prácticas reales en contextos en que aún se estigmatiza a los estudiantes con diversidad funcional. Así lo demuestran investigaciones como la de Vega (2009), donde se identificó que se les discrimina y etiqueta como lentos, torpes, con

muchas dificultades de aprendizaje, niños que no aprenden, estudiantes desmotivados, niños y niñas abandonados y despreocupados, etc.

Es decir, aun cuando los docentes no parezcan ser conscientes de tal discriminación y digan estar de acuerdo con la inclusión, continúan justificándose en que aún no están dadas las condiciones, en que están acostumbrados "a trabajar con niños normales" y en que "estos chicos deben seguir en su sistema de educación especial" (Vega, 2009, p. 197). Lo anterior, sin duda, tiene serias implicaciones tomando en cuenta que, como lo señalan Álvarez, Castro, Campo y Martino (2005, p. 603), la eficacia de cualquier política educativa depende de múltiples factores pero "uno de los más importantes es contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación".

En la investigación desarrollada por estos autores, que fue aplicada a 389 maestros de educación primaria en el Principado de Asturias, los resultados obtenidos indicaron que existe cierto desconocimiento acerca de las modalidades de escolarización por parte de los maestros y se identificó que, en muchos casos, se carece de estrategias y recursos para dar respuesta a las necesidades específicas de los grupos poblacionales.

Por otro lado, cabe resaltar la investigación realizada por Artavia y Cárdenas (2005), en Costa Rica, en la cual se halló que los estudiantes con desarrollo típico manifiestan actitudes afectivas que son ambivalentes y están relacionadas con rechazo, cariño y, en algunos casos, lástima hacia los estudiantes incluidos en las aulas. En suma, según evidencian los autores, en algunos de los casos, el estudiante con diversidad funcional no es estimulado ni supervisado, sino que pasa desapercibido frente a la labor docente, lo cual es apoyado por otros autores como Sadioglu, Bilgin, Batu y Oksal (2013).

Para terminar, y sin ánimo de justificar sino de tratar de comprender, es importante destacar algunos resultados adicionales que se derivan del trabajo de Vega (2009), y que están relacionados con las necesidades que reportan los docentes en relación a sus funciones en contextos inclusivos. Ante ello se destaca la necesidad de brindar mayores y mejores procesos capacitación y perfeccionamiento para la atención educativa a esa población, además de brindar más tiempo a los educadores para que puedan realizar el trabajo que actividades propias de la inclusión demanda (aspectos también destacados por Calderón, 2012). En suma, y en cuanto a la capacitación, es importante mencionar que aunque

se percibe la capacitación como un elemento fundamental para el mejoramiento de la formación profesional (...), a nivel individual no hay una gran motivación por asistir a situaciones de capacitación debido en gran parte a la cantidad de tiempo que se debe ocupar, que no es siempre comprendido ni avalado por el establecimiento. Por otra parte, está el problema del costo de los programas de capacitación que no siempre pueden o quieren asumir los docentes y que, incluso, ellos ven que es necesario que costee el establecimiento. (Ossa, 2008, p. 35)

POR UNA PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD

En la sociedad actual, educar en la diversidad se presenta como un gran reto que debe abordarse en cualquier cultura democrática y más aún si se toman como referente las legislaciones vigentes que tanto exigen diseños curriculares abiertos y flexibles que den respuesta a los cambios dinámicos que suscita la sociedad. Entonces, la búsqueda de una escuela inclusiva, justa y equitativa debe ser consciente de la demanda social relacionada con compensar las diferencias existentes y permitir encarar una realidad que está compuesta de personas con diversidad de experiencias, habilidades, capacidades, estilos

cognoscitivos, intereses y motivaciones (Bohoslavsky, 2006; Sánchez & Ortega, 2008).

Indudablemente, potenciar esto “desde las instancias educativas constituye una exigencia ineludible en sociedades multiculturales y pluriétnicas. Esta aseveración hace necesaria la puesta en práctica de una pedagogía que tome en cuenta las características particulares de cada individuo y el contexto socio-cultural donde se desenvuelve” (Sánchez & Ortega, 2008, p. 125). Durante este proceso, se plantean algunos elementos primordiales: El primero tiene que ver con un currículo que se caracterice por fomentar la concepción de la educación como eje de desarrollo integral de la persona y como estímulo de respeto y tolerancia a la pluralidad y diversidad cultural en la comunidad educativa (Sánchez & Ortega, 2008; Muntaner, 2000).

El segundo elemento tiene que ver con los docentes como agentes de la diversidad y promotores de la formación de equipos interdisciplinarios que se comprometan con el quehacer educativo y se responsabilicen de apoyar “una práctica pedagógica orientada a lo diverso [lo cual] otorga al profesorado una nueva función: el trabajo colaborativo” (Sánchez & Ortega, 2008, p. 128).

Así, en dicho trabajo colaborativo, orientado a la educación inclusiva, es importante tener en cuenta que “no existe un único modelo organizativo para atender a la diversidad, sino que se han de introducir diferentes modificaciones en la dinámica organizativa de los centros educativos para dar respuestas a esa diversidad educativa” (Gairín, 1998, p. 239; citado por Sánchez & Ortega, 2008, p. 132). Por tanto, tal pedagogía de la diversidad “amerita la creatividad y flexibilidad del docente para entender que la intervención educativa no puede fundamentarse en una única estrategia didáctica, pues cada estudiante presen-

ta diferencias en su ritmo evolutivo y cultural que le confiere una manera personal de aprender” (Sánchez & Ortega, 2008, p. 132).

LA VERDADERA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UN ASUNTO QUE VA MÁS ALLÁ DE LA INTEGRACIÓN

La UNESCO (2005) define la inclusión como “un proceso orientado a abordar y dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (p. 13). En ese sentido, las escuelas regulares con orientación inclusiva se proponen como las maneras más efectivas de disminuir las actitudes de discriminación, y alcanzar los objetivos de educación para todos (Ainscow, 2005).

Estas parten de procesos que involucran cambio continuo y dirigido a aumentar las posibilidades de aprendizaje y participación para todos. En tanto incluyen valorar a los estudiantes de manera equitativa y fomentar el desarrollo de culturas, políticas y prácticas que partan de la identificación de sus fortalezas, necesidades e intereses, fomentándose la creación de procedimientos basados en enfoques de diseño universal, enseñanza diferenciada, aprendizaje cooperativo y significativo, entre otros (Booth & Ainscow, 2000).

Por ende, con base en estos planteamientos, se puede deducir que aunque “integrar” puede llegar a ser un primer paso para “incluir”, realmente nunca se tratará de lo mismo. En primera instancia, “la educación inclusiva implica que todos los niños y las niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna con-

dición especial que les dificulta el aprendizaje” (Delgado, 2007, p. 51). La inclusión “exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses” (Blanco, 2006, p. 4). Desde esta perspectiva, “ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que estas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje” (Blanco, 2006, p. 4).

En el caso de la integración, por el contrario, los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a las condiciones disponibles independientemente de cuáles sean sus características personales, cuál sea su lengua materna, cómo sea su cultura y cuáles sean sus capacidades (Fernández, 2003). Es decir, en la integración son los alumnos los que tienen que adaptarse a la escuela y no ésta a sus estudiantes (Blanco, 2006). Ante ello, es fundamental tener claridad respecto a que, bajo ninguna circunstancia, el niño o niña es el problema ya que es la educación como sistema la que no responde adecuadamente a las demandas que genera la inclusión (Verdugo & Parrilla, 2009; Wehmeyer, 2009).

Esto indica que, desde esta posición, en ningún caso se puede aceptar que el niño o niña sea culpado por “ser diferente a otro estudiante”, tener “necesidades especiales” y no ser capaz de responder o aprender lo que se le enseña, ya que lo que usualmente ocurre es que el sistema no está preparado para atender a la diversidad, presenta carencias en ayudas y equipo de capacitación y no responde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes creando un ambiente inaccesible para ellos (UNESCO, 2005).

De tal forma que, como se ha venido mencionando, uno de los factores determinantes es aquel relacionado con las actitudes y la disposición de los diferentes actores de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, funcionarios, etc.). Estos requieren de una apertura que les lleve a adecuarse a las características propias de los estudiantes, además de comprender y aprovechar adecuadamente la trascendencia con que cuenta la colaboración entre maestros y padres de familia, y la sistematización de experiencias exitosas de inclusión (Romero & Lauretti, 2006; Soto, 2003; Soto & Hinojo, 2004; Tenorio, 2005).

EL MODELO DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS CANADIENSES: EXPERIENCIAS EXITOSAS COMO PUNTOS DE PARTIDA.

La provincia canadiense de New Brunswick ha demostrado una gran trayectoria en términos de inclusión y desde allí se han realizado diversos aportes recopilados y difundidos en el medio científico. Se dice que en el camino que la provincia ha construido se encuentra la promoción de nuevos significados sobre la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas y la construcción de conexiones y diálogos entre escuelas y comunidades (Porter & AuCoin, 2012). Así mismo, respaldados por el notable factor de liderazgo con que se cuenta, también se han dado condiciones básicas y necesarias para sostener culturas escolares que realmente favorezcan la innovación y mejora en los centros educativos inclusivos (componente destacado por autores como Fernández & Hernández, 2013).

Dentro de estas, Moliner (2008) registró que en la provincia se presta gran atención a los beneficios potenciales de la reflexión y cuestionamiento constante, se evidencia un compromiso con la planificación cooperativa, se demuestra

la participación e implicación en la formulación de las políticas y en la toma de decisiones escolares, tanto por parte de estudiantes como de la comunidad en general. Además, se observan actividades de desarrollo personal en las prácticas realizadas en el aula, estrategias de coordinación que vinculan el aprovechamiento del tiempo y funciones de liderazgo efectivas para el personal y para toda la escuela.

En coherencia con lo anterior, Porter (citado por Moliner, 2008) menciona que los adolescentes canadienses no dudan ante la pregunta "¿debemos promover la inclusión o no?" Puesto que "la respuesta es evidente para los jóvenes y no entienden por qué los adultos pueden llegar a plantearse el tema. Comprenden la diversidad de la sociedad mejor que las personas mayores demostrando que la inclusión brinda oportunidades para una mayor inclusión social y para construir futuros mejores." (p. 29) En consecuencia, la inclusión se manifiesta como una cuestión de creencias, valores y confianza por parte de los estudiantes, los maestros y las familias.

En cuanto a los mecanismos de sensibilización a la opinión pública, la experiencia canadiense propone que se ha de contar con gran trascendencia en el contexto, realizar análisis constantes de las políticas sociales y de empleo y brindar un reconocimiento importante al papel de las familias en el apoyo, con respecto a la difusión de la inclusión y sus implicaciones. En este contexto, los padres tienen una buena actitud y los niños ven la inclusión con normalidad porque estar incluido significa participar en comunidad, como bien lo relata un padre entrevistado en la investigación de Moliner (2008).

Otro aspecto absolutamente relevante que fue hallado tiene que ver con el rol de las asociaciones comunitarias en los procesos inclusivos. Al

respecto, dicha autora, con base en las observaciones desarrolladas en el estudio, menciona que en las escuelas de la provincia se analiza constantemente la realidad y se generan estrategias concretas que dan solución a problemáticas encontradas en determinada situación. Es ahí cuando aparece el presidente de la asociación comunitaria, realiza visitas constantes, detalla las situaciones, comunica sus observaciones y direcciona propuestas para dar solución al problema concreto (por ejemplo, las actitudes por parte de los maestros). La autora concluye que es evidente la manera en que estas asociaciones juegan un papel esencial, pues son muchas las que existen en la provincia y cuentan con prestigio nacional e internacional por la gran movilización que propician.

Adicional a ello, dice que un valor agregado para el aprovechamiento de este tipo de vinculaciones está relacionado con que estas tienen la posibilidad de brindar reconocimiento público al trabajo realizado por las escuelas y los profesionales, en torno a la inclusión, utilizando dicho recurso como elemento motivacional y fuente de reconocimiento frente a los esfuerzos realizados.

El segundo nivel planteado es referente al sistema educativo, en donde se encontró que: La inclusión está siempre presente en las políticas globales; se proporcionan liderazgos administrativos pertinentes; las políticas de financiación y distribución de fondos cumplen con su cometido; la formación continua del profesorado es un factor esencial; y se reconfigura totalmente el rol del educador especial (en donde este pasa a ser docente de apoyo en el aula inclusiva).

De igual modo, se conforman "equipos de resolución de problemas", se toman decisiones acertadas en términos de promoción/transición, se observan actitudes positivas por parte del profe-

sorado y se llevan a cabo "instrucción a múltiples niveles". Estas últimas son definidas por Porter (1997, p. 8) como una estrategia que posibilita "preparar una lección principal con variaciones que responden a las necesidades individuales de los estudiantes". Concretamente,

la instrucción a niveles múltiples incluye identificar los principales conceptos a ser enseñados en una lección; determinando diferentes métodos de presentación para cubrir los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes; determinando una diversidad de maneras en las que a los alumnos se les permite expresar su comprensión; y desarrollando un modo de evaluación que incluye diferentes niveles de habilidad. (p.8)

En el tercer nivel, vinculado con las dinámicas del centro educativo, se encuentra que las escuelas inclusivas son concebidas como creaciones o entes naturales; los apoyos en el aula son adecuados; se percibe un clima de convivencia y sentido de comunidad; se generan espacios de apertura y participación; se movilizan los recursos; se aporta a la accesibilidad; los roles entre profesor y profesional especializado son respetuosos y; se hace un gran énfasis en la formación y desarrollo del profesional con que se cuenta (buscando calidad más que cantidad).

El cuarto nivel examinado por la autora tuvo que ver con el aula escolar, observándose buenas condiciones en el clima del aula y en la metodología didáctica aplicada. La escuela inclusiva canadiense emplea planes sistémicos, genera consciencia individual y colectiva y cada etapa educativa se presenta como un reto. Estas y otras razones permiten mantener el esfuerzo en pro de abolir la exclusión a través de modelos de provisión de recursos financieros y humanos, cambios de rol del profesorado y formación de familias que exijan respuestas más inclusivas.

Para finalizar, Porter (2003) señala la importancia de cinco apoyos o aspectos esenciales para la inclusión que son: Una nueva función para el profesor de educación especial; énfasis en estrategias educativas novedosas; compromisos con la formación del personal; resolución continua de problemas; y desarrollo de grupos de servicio para el estudiante en la escuela. Cuando por lo menos estos elementos sean dados, se podrá hablar de una educación inclusiva con impacto real que conducirá a un modelo educativo que trascienda.

Pues bien, valorando todos estos aportes, es esencial aclarar que "si bien es cierto que la situación canadiense dista bastante de las realidades de otros contextos, el objetivo no es tanto comparar unas realidades y otras, sino retomar la experiencia como una oportunidad para repensar las políticas y prácticas locales." (Moliner, 2008, p. 31)

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, como se pudo dar a conocer a lo largo de esta investigación documental, educar en la diversidad no es más que reconocer las diferencias existentes entre las personas y pensar una escuela para todos que se apropie de la diversidad y contemple la integralidad de sus estudiantes en el marco de la dignidad humana (Peña, 2005). De tal forma, se consideran como valor agregado las escuelas que hacen la diferencia con el hecho de asegurar que todos los estudiantes aprendan y progresen en los contenidos del currículo, independientemente de las condiciones y características particulares con que cuenten (Echeita & Duk, 2008).

Esta inclusión de la que se habla se entiende como proceso, es decir, lo opuesto a una cuestión de fijación, logro de objetivos y asunto

terminado. Es una búsqueda interminable de formas apropiadas de responder a la diversidad, una práctica cuya labor nunca culmina y tiene que ver con aprender a convivir y aprender a aprender de la diversidad (Ainscow, 2003). En esta medida, estar incluido supone el hecho de desempeñar un rol específico, ocupar un espacio en el contexto social y tener la posibilidad de crear vínculos basados en el proceso de socialización e implicando situaciones de mutuo aprendizaje (Ossa, 2008; Blanco, 2006).

Una verdadera inclusión exige atender a aquello que formulan las políticas públicas, dar respuesta en cuanto a la adaptación del sistema y las formas de intervenir en la cultura escolar tradicional con el fin de desnaturalizar la exclusión (Bersanelli, 2008; Umaña, 2007). Se trata de algo que va más allá de las leyes y políticas que proclaman una "educación para todos"; implica cambios en las maneras de pensar y actuar, involucrando herramientas organizativas, personales y metodológicas diferentes a las que estamos acostumbrados (Moriña, 2011),

Por ende, debe asumirse desde el aquí y el ahora, en una institución específica y un aula escolar concreta. Lo importante es comprender que se empieza por el contexto cercano como estrategia para avanzar hacia cambios globales y sistémicos (Echeita, 2008), comprendiendo que: "Se reconoce el derecho a ser diferente cuando se prevén estrategias que se adaptan a la diversidad natural, no cuando se aísla y se separa como reconocimiento de la diferencia" (Parrilla, 1994, p. 124, citado por Sánchez & Ortega, 2008, p. 133).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas inclusivos*. Ponencia presentada en San Sebastián. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A., & Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(00), 601-606.
- Artavia, J. M., & Cárdenas, H. (2005). Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales que asisten a aulas regulares. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 6(10-11), 1409-4746.
- Bersanelli, S. L. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(002), 58-70.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(003), 1-15.
- Bohoslavsky, P. (2006). Reseña de "Educación para la inclusión o educación sin exclusiones" de Echeita, Gerardo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(003), 1-3.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Brogna, P. (2005). El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia?. *El cotidiano*, 21(134), 43-55.
- Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Revista Electrónica de Audiología*, 2, 74-77. Recuperado de <http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.
- CEIS (Centro de Estudios e Investigación en Salud) & Fundación Saldarriaga Concha. (2008). *Caracterización sobre discapacidad a nivel nacional*. Bogotá: Autores.
- Conferencia Intergubernamental Interamericana. (1992). *Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana*. Cartagena: Autor.
- Congreso de Colombia. (1997). *Ley 361 de 1997 "por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá, D.C.: República de Colombia.
- Congreso de Colombia. (2005). *Ley 982 de 2005 "por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá, D.C.: República de Colombia.
- Congreso de Colombia. (2009). *Ley 1306 "por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados"*. Bogotá, D.C.: República de Colombia.
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley estatutaria N° 1618 "por medio de la cual se establecen las disposiciones para el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad"*. Bogotá, D.C.: República de Colombia.
- Conpes Social 80. (2004). *"Política pública Nacional de discapacidad"*. Consejo Nacional de Política Económica y Social. Bogotá, D.C.: Departamento Nacional de Planeación.
- Cruz, I., & Hernández, J. (2009). Magnitud de la discapacidad en Colombia: Una aproximación a sus determinantes. *Revista Ciencias de la Salud*, 6(3), 23-35.
- Cuervo, C., Pérez, L., & Trujillo, A. (2008). *Modelo Conceptual Colombiano de Discapacidad e In-*

- clusión Social*. Facultad de Medicina. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- DANE. (2004). *Información estadística de la Discapacidad*. Bogotá, D.C.: República de Colombia. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/inform_estad.pdf
- Delgado, W. (2007). Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Educación*, 31(002), 45-58.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(002), 9-18.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(002), 1-8.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: "enseñar y aprender entre la diversidad". *Revista Digital Umbral*, 13, 1-10.
- Fernández, J. M., & Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.
- Ferreira, M. A. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas*, 17. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/nomadas/17/mferreira.pdf>
- Hernández, J., & Hernández, I. D. (2005). Una aproximación a los costos indirectos de la discapacidad en Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(002), 130-144.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Fundamentos conceptuales para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE*. Bogotá, D.C.: República de Colombia.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto N° 366 "por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, D.C.: República de Colombia.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Bogotá, D.C.: Revolución Educativa.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución número 2565 "por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales"*. Bogotá, D.C.: República de Colombia.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos, circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(001), 1-19.
- Ossa, C. J. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39.
- ONU. (2009). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU. (1982). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de http://latinamerica.dpi.org/documents/Declaracion_12-1993deManagua_000.pdf
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. DOI: 10.18359/ries.128

- Peña, M. (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), especial, 817-822.
- Plan Decenal de Educación 2006–2016. (2006). *Aportes del Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 en el tema Población con Necesidades Educativas Especiales*. Bogotá, D.C.: República de Colombia. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/propertyvalue-34888.html>
- Porter, G. L. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. En S. J. Pijl, J. W. Meijer Cor & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: A Global Agenda* (pp. 68-81). Londres: Routledge.
- Porter, G. L. (2003). *Puesta en práctica de la Educación Inclusiva*. Conferencia presentada en San Sebastián, España. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon_porter.pdf
- Porter, G. L., & AuCoin, A. (2012). Strengthening Inclusion, *Strengthening Schools Report of the Review of Inclusive Education Programs and Practices in New Brunswick Schools*. An Action Plan for Growth. New Brunswick: Minister of Education and Early Childhood Development. Recuperado de <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/Inclusion.pdf>
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Edición 1999. Bogotá, D.C.: Autor.
- República de Colombia. (1994). *Decreto 369 de 1994 "por el cual se modifican la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos, INCI*. Bogotá, D.C.: Autor.
- República de Colombia. (1996). *Decreto 2082 de 1996 "por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales"*. Bogotá, D.C.: Autor.
- República de Colombia. (1997). *Decreto 2369 de 1997 "por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996*. Bogotá, D.C.: Autor.
- República de Colombia. (2006). *Ley de la infancia y la adolescencia*. Ley 1098. Bogotá, D.C.: Autor.
- República de Colombia. (2008). *Ley General de Educación – Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá, D.C.: Unión LTDA.
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. A. V. (2010). Diversidad Funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la *dis-capacidad*. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 64-83.
- Romañach, J. & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. Madrid, España. Recuperado de <http://www.forovida independiente.org/node/45>
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(033), 347-356.
- Sadioglu, Ö., Bilgin, A., Batu S., & Oksal, A. (2013). Problems, Expectations and Suggestions of Elementary Teachers Regarding Inclusion. *Education Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1760-1765.
- Sánchez, J., & Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9(1), 123-135.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, enero-junio, 3(001), 1-16.
- Soto, R., & Hinojo, F. J. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Educación*, 28(002), 185-201. DOI: 10.15517/revedu.v28i2.2259
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823-831.
- Umaña, S. A. (2007). De lo invisible y lo cotidiano. Familias y discapacidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(003), 1-21.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, & ACNUR. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon: Autores. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. DOI: 10.4067/S0718-07052009000200011
- Verdugo, M. A., & Parrilla, Á. (2009). Aportes actuales a la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 15-22.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de Prácticas de Inclusión. *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 45-67.