

La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano

The Education of Subjects with Disabilities in Colombia: Historical, Theoretical and Research Approaches in the Global and Latin American Context

A educação de sujeitos com deficiência na Colômbia: abordagens históricas, teóricas e de pesquisa no contexto global e latino-americano

Libia Vélez-Latorre*  <https://orcid.org/0000-0002-3026-7246>

Dora Manjarrés-Carrizalez**  <https://orcid.org/0000-0002-6809-6606>

Doi: 10.17227/rce.num78-9902

Para citar este artículo: Manjarrés Carrizalez, D., y Vélez Latorre, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-297. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>



Recibido: 29/04/2019
Evaluado: 06/06/2019

pp. 253-297

N.º 78

* Docente asociada Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: lvelez@pedagogica.edu.co

** Docente asociada Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a doctora en Educación. Correo electrónico: dmanjarres@pedagogica.edu.co

Resumen

Este artículo de revisión presenta la búsqueda y reflexión frente a referentes históricos, teóricos e investigativos en el campo de la educación de los sujetos con discapacidad en Colombia, teniendo como marco general los contextos mundial y latinoamericano. Para esta revisión se seleccionan, sistematizan y analizan 76 fuentes documentales que abarcan el periodo de 1984 al 2018. Los hallazgos del estudio posibilitan plantear un marco estructural de análisis a partir de tres momentos históricos que han visibilizado la educación de las personas con discapacidad en Colombia: educación especial, integración escolar y educación inclusiva. Estos se desarrollan a partir de tres ejes transversales: contexto, sujetos y responsabilidad de los actores. Los resultados de la búsqueda permiten describir y sustentar desde una perspectiva histórica, teórica e investigativa los procesos educativos de las personas con discapacidad en Colombia, identificando puntos de encuentro y diferenciación con los contextos mundial y latinoamericano.

Palabras clave

identificación de discapacidad;
educación especial; inclusión

Keywords

disability identification; special
education; inclusion

Abstract

This review article presents the search and reflection on historical, theoretical, and research references in the field of education of subjects with disabilities in Colombia, within the framework of the global and Latin American contexts. For this review, the authors selected, systematized, and analyzed 76 documentary sources that cover the 1984-2018 period. The findings of the study let us suggest a structural analysis framework from three historical moments that highlight the education of people with disabilities in Colombia: special education, school integration, and inclusive education. These are developed from three cross-cutting issues: context, subjects, and actors' responsibility. The research results allow describing and sustaining the educational processes of people with disabilities in Colombia, from a historical, theoretical, and research perspective identifying convergence and difference issues with the global and Latin American contexts.

Resumo

Este artigo de revisão apresenta a busca e reflexão sobre referências históricas, teóricas e de pesquisa no campo da educação de sujeitos com deficiência na Colômbia, tendo como plano geral os contextos global e latino-americano. Para esta revisão, são selecionadas, sistematizadas e analisadas 76 fontes documentais que abrangem o período de 1984 a 2018. Os resultados do estudo possibilitam propor uma estrutura de análise a partir de três momentos históricos que tornaram visível a educação das pessoas com deficiência na Colômbia: educação especial, integração escolar e educação inclusiva. Estes são desenvolvidos a partir de três eixos transversais: contexto, sujeitos e responsabilidade dos atores. Os resultados da pesquisa permitem descrever e sustentar, de uma perspectiva histórica, teórica e de pesquisa, os processos educacionais das pessoas com deficiência na Colômbia, identificando pontos de encontro e diferenciação nos contextos global e latino-americano.

Palavras-chave

identificação de deficiência;
educação especial; inclusão

Los estudiantes con discapacidad han sido el grupo que históricamente ha sufrido con mayor severidad la exclusión de la escuela formal. La discapacidad ha sido un constructo sociohistórico que ha pasado de la aniquilación, la ignorancia, la caridad y el asistencialismo al saber del experto, el especialista, la institucionalización y, finalmente, a la integración y la inclusión (Grau, 1998; Munévar, 2013; Rodríguez y Ferreira, 2010; Toboso y Arnau, 2008; Vergara, 2002; Zunzunegui, 2011).

Estos hitos históricos han estado sustentados en los discursos y disposiciones de las políticas que claramente han cambiado. En estas confluyen concepciones desde los enfoques biomédico y funcional, que conciben la discapacidad como la enfermedad propia y la patología individual que se manifiestan en una persona; el enfoque ambiental o contextual, desde el que la discapacidad se da en la interacción entre la persona y los entornos que pueden ser limitantes o potenciadores; y, finalmente, el enfoque de derechos, que tiene como fundamento el derecho a la educación, a la participación y al aprendizaje.

El avance histórico que se evidencia en la actualidad frente al concepto de discapacidad se corresponde con aperturas al reconocimiento de las capacidades de las personas, lo cual ha generado sensibilización y conciencia social. Es fundamental entonces, en primer término, realizar un recorrido histórico, político, educativo, pero sobre todo social, en el trascender del tiempo que permita enmarcar las diferentes percepciones y enfoques de la discapacidad que dan lugar a los abordajes educativos.

En este marco, la revisión tiene como objetivo la búsqueda, reconstrucción y reflexión sobre referentes históricos, teóricos e investigativos a la luz de los discursos, paradigmas, acciones y disposiciones que han visibilizado a los sujetos con discapacidad en el campo de la educación en Colombia, partiendo de los contextos mundial y latinoamericano.

Aspectos metodológicos

Este es un estudio de revisión que tiene como objeto la educación de las personas con discapacidad en Colombia, tomando como marco referencial los contextos mundial y latinoamericano. Busca reconstruir, a partir de un análisis pormenorizado y selectivo, los principales hitos que han marcado estos procesos educativos, el recorrido sociohistórico y los desarrollos teóricos e investigativos.

Procedimiento

A partir de la revisión de la literatura, se identificaron y seleccionaron para este estudio 76 documentos que fueron acopiados, sistematizados y analizados a profundidad y se convirtieron en las fuentes documentales

y referencias que alimentan y enriquecen la construcción sociohistórica, teórica e investigativa. Una vez seleccionados, se realizó la sistematización, que permitió identificar un marco categorial que orienta el desarrollo descriptivo de la revisión y la reflexión. El procesamiento de la información se adelantó a partir de la triangulación de los documentos teniendo como base el marco estructural de análisis que plantea categorías centrales y transversales, construido como primer hallazgo de este estudio.

Caracterización de la documentación

Para la selección de los documentos que serían objeto de análisis se tuvo en cuenta los siguientes criterios: 1) documentos que representaran fuentes de construcción histórica, teórica e investigativa y 2) documentos que desarrollaran detalladamente los contextos colombiano, mundial y latinoamericano. Ambos criterios relacionados con los procesos educativos de personas con discapacidad.

De esta forma, con relación al tipo de documentos elegidos, se analizaron 45 artículos científicos, 18 libros, 3 capítulos de libro, 7 documentos de política pública, y 3 documentos producto de procesos investigativos puntuales (una ponencia internacional, un documento institucional y una tesis doctoral).

De acuerdo con el año de publicación los documentos seleccionados cubren un periodo de 1984 a 2018. La frecuencia más alta se encuentra en el 2009 (6 documentos) y el 2018 (7 documentos), los otros años correspondientes al periodo analizado varían entre 1 a 5 documentos por año (véase figura 1).

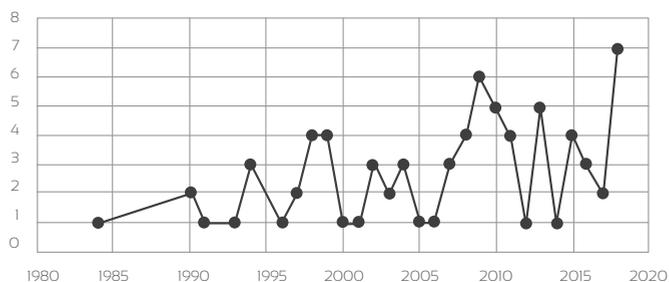


Figura 1.

Frecuencia de fuentes documentales por año de publicación

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Respecto al país de origen de los documentos seleccionados, en la figura 2 se evidencia que 2 de los países más representativos para esta revisión fueron España (27 documentos) y Colombia (16 documentos).

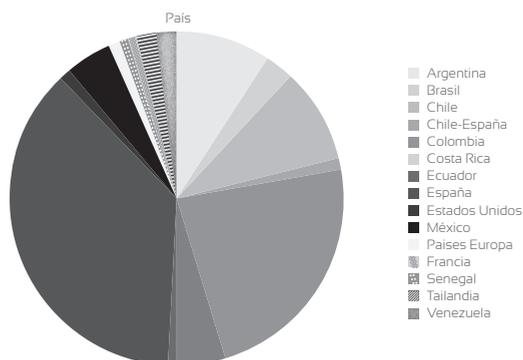


Figura 2.
Caracterización fuentes documentales por país.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Marco categorial

Posteriormente, se trianguló la información encontrada en los documentos para identificar la estructura categorial que orientaría los desarrollos y la construcción de la revisión. Resultado de este paso, se determinó para el estudio una estructura que plantea categorías base y categorías transversales. Las *categorías base* hacen referencia a tres momentos históricos, identificados en la triangulación, que claramente han hecho visible la educación de las personas con discapacidad en Colombia; son estos: la educación especial, la integración escolar y la educación inclusiva. De igual forma, se determinaron cuatro categorías transversales que constantemente aparecen en la revisión documental y que consideramos importantes para la reconstrucción sociohistórica, teórica e investigativa de cada uno de los procesos. Son estas: discapacidad, contexto, sujetos y actores.

Finalmente, respecto a este marco categorial definido para la búsqueda y selección documental, en la tabla 1 presentamos la frecuencia de los documentos analizados en relación con algunas de ellas.

Tabla 1
Caracterización de fuentes documentales por categoría

	Categoría			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Discapacidad	20	26,3	26,3
	Educación especial (EE)	15	19,7	46,1
	Educación inclusiva	28	36,8	82,9
Válido	EE-integración- inclusión	1	1,3	84,2
	Integración escolar	10	13,2	97,4
	Integración-inclusión	2	2,6	100,0
	Total	76	100,0	100,0

Al sistematizar la información, se pudieron identificar algunas sub-categorías que permiten determinar el aporte de estos documentos a la revisión y reflexión, de acuerdo con la intencionalidad y los ejes centrales de los documentos seleccionados. Estas categorías se relacionan con el aporte al desarrollo de referentes teóricos (18 documentos), la descripción del contexto social de la discapacidad (4 documentos), el recuento histórico de los procesos de atención educativa (18 documentos), el contexto legal y político (9 documentos), y otros aspectos importantes para la reflexión: formación docente (6 documentos), reflexiones críticas (8 documentos), desarrollo investigativo (6 documentos), procesos educativos y didácticos de personas con discapacidad (6 documentos) y educación superior (un documento).

Desarrollo descriptivo y analítico

Han sido múltiples los estudios que abordan las concepciones y representaciones sociales sobre la discapacidad, desde diversos campos y disciplinas (Báez, 2015; Barton, 1998, 2009, 2011; Brogna, 2009; Danel, 2018; Mendivelso y Hoyos, 2016; Muyor, 2018; Soto y Vasco, 2008; Toboso, 2018, entre otros). Así, el término *discapacidad* ha evolucionado y, por tanto, la concepción de la cual se desprende; de igual manera evoluciona el sujeto que cada una de estas concepciones pretende formar.

La educación de las personas con discapacidad se relaciona directamente con los hitos históricos que han marcado el concepto de discapacidad. Brogna (2009) presenta seis visiones que han caracterizado la concepción social de la discapacidad de acuerdo con la época histórica en que emerge: 1) exterminio-aniquilamiento, 2) sacralizada-mágica, 3) caritativo-represiva, 4) médico-reparadora, 5) normalizadora-asistencialista y 6) social. Estas visiones han influido directamente en el recorrido histórico de la educación de las personas con discapacidad en Colombia, la cual queda reflejada a partir de la revisión, en tres momentos de desarrollo visibles: la educación especial, la integración escolar y la educación inclusiva. Presentaremos en detalle cada uno de ellos.

Educación especial

La educación especial ha sido un campo complejo en el cual confluyen distintas disciplinas que contribuyen a la construcción de diversos discursos, posiciones y oposiciones que han orientado las disposiciones y prácticas educativas para las poblaciones con discapacidad. Este campo históricamente ha tenido profundos cambios y transformaciones evolutivas en su estructura epistemológica, concepciones teóricas y prácticas, las cuales han alcanzado relevancia mundial (De la Vega, 2010; Eglér-Mantoan, 2017;

Godoy, Meza y Salazar, 2004; Gómez y Ramos, 1994; Gonçalves, 2010; Grau, 1998; Hegarty, 2008; Martínez, L., 2012; Ponce, Domínguez y Arriaga, 2016; Vergara, 2002; Yarza, 2007).

En la revisión de la literatura, de manera general la educación especial ha tenido diversas definiciones que claramente evidencian los cambios paulatinos de paradigmas y las disposiciones que pasan del enfoque centrado en las deficiencias al enfoque centrado en el ambiente y sus adaptaciones. Autores como Grau (1998), Jiménez y Vilà (1999); Sánchez y Torres (1999) y Torres (1999), entre otros, desarrollan en detalle las definiciones que histórica y mundialmente se le han dado a la educación especial. Así, esta se ha definido como atención educativa específica, acción pedagógica, ciencia, forma enriquecida de educación general, educación e instrucción de los impedidos, forma de educación para personas que no alcanzan el desarrollo normal, atención educativa específica, tratamiento educativo, intervención práctica, parte del sistema educativo, actuación educativa, tipo de educación diferente, entre otras (véase tabla 2).

Tabla 2.

Sistematización de definiciones de educación especial

Año	Definición	Fuente
1960	<i>acción pedagógica</i> cuya finalidad no está en curar las deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene.	García (1960, p. 322)
1973	Pedagogía especial es la <i>ciencia</i> de las dificultades psíquicas, de los retrasados y de las perturbaciones de cualquier clase en el desarrollo biológico y psicosocial de cualquier niño o joven, considerados desde la perspectiva educativa y didáctica. La inadaptación ambiental como efecto de la inadaptación personal constituye el campo de estudio.	Zavalloni (1973, p. 11)
1977	<i>Forma enriquecida de educación general</i> tendiente a mejorar la vida de aquellos que sufren minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencia.	Unesco (1977, p. 11)
1978	Provee a la <i>educación e instrucción de los impedidos</i> para asegurar el desarrollo de sus aptitudes físicas, intelectuales y a su ajuste social y prepararlos para la vida familiar, la práctica de unos oficios compatibles con su impedimento y el empleo en un taller protegido.	Lambert (1978, p. 221)
1978	<i>Continuo de prestaciones</i> que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente a largo plazo del currículo ordinario.	Warnock, (1978, p. 12)
1983	<i>Forma de educación</i> destinada a aquellas personas que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de acciones educativas normales, los niveles educativos, apropiados a su edad y que tienen por objeto promover su progreso a otros niveles.	Unesco (1983, p. 30)

Año	Definición	Fuente
1984	<i>Atención educativa específica</i> que se presenta a todos aquellos sujetos debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos "excepcionales" bien sea por una esfera concreta de su persona (intelectual, fisisensorial, psicológica o social) o en varias de ellas conjuntamente.	Garanto (1984, p. 307)
1985	Tiene por finalidad preparar mediante el <i>tratamiento educativo adecuado</i> a todos los deficientes e inadaptados para su incorporación tan plena como sea posible a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y ser útiles a la sociedad.	Cabada (1985, p. 18)
1985	Consiste en todos <i>los apoyos y adaptaciones</i> que un alumno necesita para desarrollar sus procesos de desarrollo y aprendizaje.	Marchesi (1985, citado en Ortiz, 1998, p. 40)
1987	Es una <i>parte del sistema educativo</i> , y en su existencia está también íntimamente relacionada con los valores y las actitudes, con cuestiones de recursos y costos, con aspectos de enseñanza, de formación del profesorado, de la naturaleza de las escuelas y la escolarización en nuestra sociedad.	Dessent (1987, p. 3)
1987	<i>Actuación educativa</i> que cada niño requiere de acuerdo con sus características y circunstancias personales, para acceder a los fines generales de la educación: el máximo crecimiento personal y social.	Giné (1987, p. 87)
1988	Es la especial <i>relación educativa</i> que debe establecerse con ciertos niños, cuyas necesidades educativas, no importa por qué razón, son mayores o sencillamente diferentes a las necesidades educativas de la generalidad de los niños.	Fierro (1988)
1988	Es la <i>combinación del currículo, la enseñanza, el apoyo y las condiciones de aprendizaje</i> necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno, de manera adecuada o eficaz.	Brennan (1988, p. 36)
1988	<i>Aborda las demandas educativas de los alumnos</i> , sus necesidades específicas. Ya no con solamente los deficientes quienes necesitan educación especial. Son todos aquellos alumnos que a lo largo del proceso educativo requieren mayor atención que el resto de sus compañeros de la misma edad, porque presentan de forma temporal o permanente problemas de aprendizaje.	Marchesi (1988, pp. 11-12)
1988	<i>Intervención educativa</i> orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos excepcionales.	Mayor (1988, p. 15)
1989	Es el <i>tratamiento de diferencias individuales</i> a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, la adecuación de los métodos, y de los recursos para cada caso concreto según las necesidades especiales.	Toledo (1986, p. 76)
1990	Es la <i>ciencia del sistema de comunicación intencional</i> que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza-aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo-sociales del niño cognitivamente diferente.	López (1990, p. 30)
1991	<i>Disciplina didáctica</i> que trata de explicar procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las adaptaciones curriculares y las estrategias de intervención educativa en los sujetos con problemas psíquicos, motóricos, sociales y comunicativos para normativizar y optimizar lo máximo posible sus condiciones de inferioridad educativa.	Guerrero (1991, p. 12)

Año	Definición	Fuente
1991	<p><i>Un tipo de educación diferente a la ordinaria</i>, que transcurre por un camino paralelo a la educación general;</p> <p>La educación especial iba dirigida a un tipo de alumnos, aquellos que tienen un cierto déficit, que les hacía aparecer bastante diferentes del resto de alumnos considerados como "normales".</p>	Bautista (1991)
1992	<p>Es una <i>profesión</i> con sus instrumentos, técnicas y sus esfuerzos de investigación que se centran en el perfeccionamiento de procedimientos y de instrucción para evaluar y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños y adultos excepcionales. Así es la combinación planificada de forma individual y controlada sistemáticamente de espacios físicos, equipos y materiales especiales, procesos de enseñanza y otras intervenciones.</p>	Heward y Orlansky (1992)
1993	<p><i>Conjunto de recursos educativos</i> puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos podrán necesitarlos de forma temporal, y en otros de una forma continuada y permanente.</p>	Garanto (1993, p. 11)
1993	<p><i>Proceso de enseñanza-aprendizaje</i> que tiene como finalidad desarrollar y potenciar las capacidades de los sujetos con necesidades educativas especiales.</p>	Jurado de los Santos (1993, citada en Sánchez y Torres 1999, p. 36)
1993	<p>Es el <i>campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas</i>, que se centran sobre todo en la educación en situaciones que reclaman procesos de adaptación de la enseñanza, apoyándose en técnicas, medios y recursos para ello, para determinados alumnos, según sean conceptualizados, como deficientes o como sujetos con necesidades educativas especiales.</p>	Parrilla (1993, p. 70)
1994	<p><i>Acciones o medidas</i> que ayuden a los sistemas escolares, al profesorado principalmente, a estar mejor capacitados para enfrentarse a la diversidad de necesidades que puedan presentar los alumnos, cualesquiera que fuesen.</p>	Echeita (1994, p. 66)
1995	<p>Es un <i>cuerpo sistematizado de conocimientos teóricos y prácticos</i> que permiten dar una respuesta educativa en aquellas situaciones en las que los alumnos- as y/o el sistema educativo, cualquiera de sus componentes, presentan necesidades específicas de diversa índole que demandan recursos y procesos igualmente específicos para la adaptación de la enseñanza.</p>	Balbás (1995)
1997	<p>Es un <i>modelo de intervención individualizado</i> con un currículo truncado hacia las incompetencias, incidiendo en las incapacidades y no en las posibilidades de los alumnos.</p>	López Melero (1997, p. 183)
1999	<p><i>Campo de conocimientos, de investigaciones y de propuestas teóricas y prácticas</i> que se preocupa por analizar y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales con el objetivo de potenciar y desarrollar al máximo las potencialidades cognitivas, sociales y afectivas de las personas con necesidades educativas especiales.</p>	Jiménez y Vilà (1999, p. 50)
1999	<p><i>Servicio de apoyo a la educación general</i> que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos. Dirigido a lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan por diversas razones necesidades educativas especiales.</p>	Sánchez y Torres (1999, p. 37)

Año	Definición	Fuente
2001	Es la <i>educación integrada dentro de la educación ordinaria</i> , que tiene características particulares puesto que, se dirige a sujetos excepcionales, sujetos que por defecto o exceso han de participar en programas especiales para su integración en la escuela ordinaria.	Sánchez Manzano (2001)
2015	Educación especial como <i>campo de estudio</i> , por cuanto se ocupa de la producción y reproducción del conocimiento de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos relacionados con los sujetos con discapacidad y/o capacidades o talentos excepcionales, los cuales se han configurado a partir de diversos paradigmas, visiones y representaciones que, si bien han surgido a partir de hitos históricos, conviven y permanecen vigentes determinando prácticas y formas de abordaje específicas.	UPN-LEE, 2015

Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez y Vilà (1999), Sánchez y Torres (1999), Torres (1999), Grau (1998) y UPN-LEE (2015).

La evolución y las tendencias de la educación especial, de acuerdo con Martínez y Vilà (1999), se relacionan principalmente con dos grandes periodos. El primero, con un carácter segregador que se puede llamar “el tiempo de la institucionalización”, en el que primaba la atención asistencial; abarca desde los hechos precedentes a la educación especial hasta el siglo XIX. El segundo periodo empieza en la segunda mitad del siglo XX; trae consigo un profundo y significativo cambio conceptual que pasa por el surgimiento y progresivo posicionamiento de la enseñanza obligatoria y, en correspondencia, la aparición del sistema de educación especial simultáneo al de la educación general, hasta llegar al principio de la integración escolar y posteriormente a la educación inclusiva. En este marco, es importante mirar en primer lugar los antecedentes que generan un contexto situado.

En el marco del contexto mundial (desde finales del siglo XVIII e inicios del XIX hasta finales del siglo XIX y principios del XX) algunas características fueron propias de la educación especial, tal como el uso de la “normalidad” como aquello que se debía conseguir, a lo cual se pretendía llegar en el abordaje desarrollado para personas que necesitarían una educación especializada. Tal como refiere Davis (2009, p. 188) “vivimos en el mundo de la normalidad”, todos intentamos ser normales, dentro de los cánones establecidos por la sociedad. Pero esta idea de la existencia de la normalidad no es una condición humana, sino un rasgo de cierto tipo de sociedad. Según la autora, el concepto que muy seguramente antecedió a este término es el de ideal, expresión que procede del siglo XVII. Asevera de igual manera que el término *normalidad* se relaciona directamente con la estadística “la cual surgió a principios de la era moderna, utilizando los datos para la promoción de una política de estado sana” (Davis, 2009; p. 190). Sánchez y Torres (1999) relacionan en 1818 al psiquiatra francés Esquirol, quien “propone el término “idiotia” y los define como seres que no

han desarrollado sus facultades intelectuales, no son enfermos y no pueden recuperarse. La colaboración entre Seguin —educador— y Esquirol —psiquiatra—, constituye la formación del primer equipo médico-pedagógico” (p. 24). Los autores continúan destacando que en 1837 se fundó la primera institución dedicada específicamente a la educación de débiles mentales, en la cual se empezaron a implementar metodologías puntuales dirigidas al desarrollo de facultades y funciones mentales.

Vallejos (2009) relaciona los postulados de Foucault en los que menciona que *normalidad* y *anormalidad* son conceptos que emergen en el contexto de la modernidad y buscan ordenar y hacer previsibles, dóciles y útiles a los sujetos. Estos conceptos han sido posibles a partir de “la construcción discursiva del contexto anormal, la medicalización de la sociedad y la moralización de la sociedad” (p. 96). En este sentido, lo normal-anormal ha construido un sistema social enmarcado en la racionalidad de lo correcto y lo desviado, lo acorde a la norma y lo que se sale de ella, lo adecuado y lo inadecuado, que genera prácticas del ejercicio del poder frente a la constitución de un sujeto idealizado en unas condiciones educativas universalizadas. De esta forma, siguiendo con Davis (2009), el concepto de normalidad trae consigo la idea de desviaciones o extremos. En una sociedad donde opera el concepto de normalidad se considera que las personas con discapacidad son “divergentes en contraste con las sociedades que poseen un concepto del ideal, y donde el estatus de todas las personas es no-ideal” (p. 194). Vergara (2002) pone de manifiesto cómo la acción educativa, “entendida como un proceso de perfeccionamiento de la persona, se ha aplicado a sujetos que presentan características claramente diferentes de las tenidas por corrientes o normales” (p. 130).

Acerca de los aspectos más relevantes de la evolución de la educación especial en relación con el *contexto*, se pueden mencionar como antecedentes importantes que en el año 418 d. C., correspondiente a la Edad Media, según Aguilar (2004), con la aparición del cristianismo las prácticas de exterminio que evidenciaban el rechazo social hacia la persona “deforme” o “lisiada” (p. 3) evolucionan hacia algunas formas de redención, que permiten a las personas con discapacidad “vivir”, siendo asumidas como objetos de caridad, puesto que son dolientes y pobres portadores de los males de la sociedad. Así el destino para las personas que lograban “sobrevivir y llegar a la etapa adulta era la feria, el círculo de bufones, la mendicidad o el asilo de la iglesia” (Bautista, 1993, citado por Aguilar, 2004, p. 3).

Continuando con Aguilar, después del renacimiento, surgen los hospitales reales y se generan las condiciones para que, al llegar la Ilustración, se les asigne un nuevo puesto a los pobres y a “los inútiles”, que se convierten en sujetos de asistencia y se adaptan las leproserías que estaban vacías (Sánchez y Torres, 2002).

A finales del siglo XVIII se cuestiona y exige un tratamiento más humano para las personas con discapacidad, lo que permite que se generen reformas a las instituciones donde eran objeto de asistencia, reformas que fueron favorecidas por acontecimientos y movimientos sociales como la Revolución francesa. De esta forma, la educación especial se origina a finales del siglo XVIII e inicios del XIX. Es necesario precisar que, a mediados del siglo XIX, se identifican dos corrientes diferenciadas, una que continúa dando un tratamiento médico-asistencial en centros especializados, y otra, centrada en una pedagogía curativa y rehabilitadora, línea que inicia Itard y se consolida posteriormente con Seguin (Sánchez y Torres, 2002). Ahora bien, “para hablar de la educación especial propiamente dicha nos tenemos que situar en la segunda mitad del siglo XIX” (Martínez y Vilà, 1999, p. 84).

Por esta época, en 1837, Seguin funda la primera escuela dedicada especialmente a la educación de débiles mentales, utilizando metodologías específicas para el desarrollo de facultades y funciones mentales. De igual manera debe reconocerse el trabajo realizado por las aportaciones de educadores como Pereira, quien fomenta la educación de los sentidos reemplazando la palabra por el tacto, y Pestalozzi, quien funda en Suiza un centro de educación donde aplica procedimientos intuitivos y naturales. Lo fundamental de esta época en el ámbito educativo es que se desarrolla con la visión de un sujeto integral, sensitivo, intelectual y moral al cual se le debe trabajar de manera general.

A finales del siglo XIX, la sociedad toma conciencia respecto de la necesidad de atender a estas personas, aunque a dicha atención en un principio se le dé un carácter más asistencial que educativo. La consigna en esta época es proteger a la sociedad de estas personas, para lo cual se construyen centros especializados ubicados fuera de las ciudades, donde no incomoden ni los vean. Se refuerza así la idea de una educación simultánea, especializada para los alumnos con deficiencias, “este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto profesores, recursos, instalaciones, etc.” (Grau, 1998, p. 20).

Acerca del *sujeto* en el contexto mundial, las personas con discapacidad no eran reconocidas como sujetos con iguales derechos que el resto de las personas que componían la sociedad. En épocas anteriores, la educación especial estaba atravesada por una gran ambigüedad respecto al fenómeno de las diferencias individuales. Ello implicó la tendencia a segregar a estos sujetos, llegando la atención y el cuidado por el pobre y el desvalido a ser parte de las categorías con más arraigo y emblemáticas del mundo medieval. “El monacato católico encontrará en la asistencia al enfermo, al vagabundo, al incapacitado y al infante abandonado una de las principales razones de ser” (Vergara, 2002, p. 8).

Se evidencia así una gran transformación del término *discapacidad* antes y durante el proceso de la educación especial. De acuerdo con Meléndez (2016), en el siglo XVI d. C. Martín Lutero (1483-1546), principal líder del movimiento renacentista protestante puntualizaba que las personas con discapacidad “no eran más que una masa de carne, pues el diablo tiene el poder para corromper a las personas dotadas de razón y alma cuando las posee. El diablo ocupa el lugar del alma en las pobres criaturas” (Scheerenberger, 1984, citado por Meléndez, 2016, p. 14).

Los siguientes siglos estuvieron marcados por el contraste extremo entre la pobreza, la riqueza y la mendicidad, lo que ocasionó que los niños con discapacidad —en su mayoría de familias pobres—, fueran usados como mendigos para incrementar la riqueza de otros que contaban con posiciones económicas más altas en la sociedad. Esto coincidió con el surgimiento de la Revolución industrial, que trajo consigo que quienes no servían —los discapacitados— fueran confinados en casas de caridad que tenían características cercanas a las de cárceles, con celdas oscuras y con grilletes.

Muy a pesar de este panorama tan desalentador, fue en esta época cuando “la filosofía de los siglos XVII y XVIII sentó las bases de la pedagogía moderna e inspiró también a la educación especial en su momento, gracias al conocimiento ofrecido por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), John Locke (1632-1704) y el mismo Descartes (1596-1650), entre otros” (Meléndez, 2016, p. 17).

El humanismo generó una nueva comprensión de las personas con discapacidad, que defendía unas condiciones favorables de vida y proclamaba la necesidad de educarlos. Las personas con discapacidad empezaron a notarse, a hacerse públicas y a desarrollar algunos trabajos de artesanía, con la ayuda de las familias.

La llegada del Renacimiento y la modernidad a principios del siglo XX, muestran a las personas con discapacidad como distintos, particulares, que demandan acciones sociales específicas relacionadas con el establecimiento de leyes, vivienda, trabajo y educación. Esta atención es de naturaleza segregada pues son sujetos distintos a los normales y constituyen un sector minoritario. Así, los progresos evidenciados en la primera mitad del siglo XX dejan “importantes aportes con respecto a la atención y mejoras en las condiciones de vida para las personas con discapacidad, estos ocurrían con una tendencia segregacionista intencionalmente legitimada” (Meléndez, 2016, p.19)

En este contexto, la educación especial en el siglo XX adquirió importancia y estabilidad en los sistemas educativos, y con esta base cambia por completo la concepción de sujeto. Redondo (2001) menciona que “el hombre y su experiencia se convertían en los principios validadores de la realidad” (p. 497), por lo tanto, la educación ya no se concebiría como

la asunción de valores externos, sino que se centraría en la individualidad y personalidad del sujeto, y se “tomará la sensación y experimentación como principios irreductibles de acción pedagógica” (p. 501).

El *sujeto* en la educación especial es visto como un individuo en transformación, formado por aspectos sensorio-motores, cognitivos y afectivos. Es fundamental reconocer aquí que, en los orígenes de este proceso educativo se encuentra también el inicio del sujeto humano psicológico, y “en tales orígenes es donde encontramos, a su vez, la relación-separación entre el saber producido por la experiencia y el saber producido por el conocimiento científico” (Pérez, 1998, p. 54).

Acerca de la *responsabilidad de los actores* en el contexto mundial, la caridad y la asistencia social intentaban proteger a la población con discapacidad a través de las numerosas cofradías y hospitales que surgieron a finales de la Edad Media. El movimiento humanista del siglo xvi buscaba promover leyes y acciones sociales que involucraran a las minorías desprotegidas por el sistema social. Todas estas medidas y disposiciones se enmarcaron y alimentaron en el contexto de una modernidad caracterizada, según Vergara (2002), por el replanteamiento trascendental de valores sociales, religiosos, antropológicos y metodológicos. Todo esto permitió “la apertura de dos grandes modelos escolares o grupos de alumnos: los considerados sujetos normales, que podrían beneficiarse del sistema educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear instituciones educativas especiales” (Scheerenberger, 1984, p. 215).

De acuerdo con el marco anterior, históricamente la educación especial ha estado dirigida a la atención de las personas con discapacidad como un sistema paralelo al sistema educativo regular que, a través de currículos especiales y programas específicos, ha brindado una atención especializada en centros de educación especial y centros especializados a sujetos denominados “deficientes”.

En el comienzo la responsabilidad de los actores en el proceso de educación especial la asume la Iglesia, partiendo de valores filantrópicos, con un enfoque asistencialista. A continuación, el área de la salud entra a formar parte de esta responsabilidad desde la cual se empieza el estudio de los sujetos con déficit, para analizarlos y comprenderlos. Paralelamente, este proceso lo asumen los educadores, quienes fundamentados en el principio de la “universalidad educativa” lideraron la atención de esta población en las emergentes instituciones de educación especial, apoyándose en equipos disciplinarios o interdisciplinarios, según fuese el caso, y centraron su intervención profesional según la especificidad de su disciplina. Recíprocamente a ello se crearon instituciones de rehabilitación, las cuales comparten este compromiso con una visión netamente clínica.

La educación especial en Colombia

En el proceso evolutivo de la educación especial en Colombia pueden distinguirse los siguientes cuatro momentos históricos, según Salinas (1990, citada por Yarza, 2005).

El primer momento se extiende desde inicios del siglo xx hasta comienzos de los años sesenta. Durante este surgen las primeras escuelas dedicadas a la atención de personas con discapacidad visual y auditiva, se dicta la Ley 56 de 1925, por la cual se creó el Instituto de Sordomudos y Ciegos.

El segundo momento comprende entre los años sesenta y setenta, y se considera la época de auge de la educación especial. Aparecen los primeros centros de atención para *niños con retardo mental* (término usado en ese momento histórico); empiezan a prestarse servicios de capacitación laboral para adultos ciegos y para *limitados neuromusculares y ortopédicos* (término usado en ese momento histórico); se crean programas profesionales como Terapia Física, Ocupacional y del Lenguaje. En esta etapa se da una participación más activa del Estado tanto en los procesos de formación de los profesionales como en la atención.

Siguiendo con Salinas (1990), es importante resaltar que a finales de los años sesenta e inicios de los setenta el Ministerio de Educación Nacional (MEN) crea la División de Educación Especial, la cual debe promover programas y servicios tanto para *alumnos subnormales* (término usado en dicha época); como para estudiantes sobresalientes. Se conforma también el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), institución encargada de velar por las familias inestables, y se instaura también el Consejo Nacional de Rehabilitación. En los años ochenta se crean establecimientos educativos para atender a alumnos sobresalientes, los cuales se convierten en los actores responsables de la atención a las personas con discapacidad.

Aunque ya se había creado la Escuela de Trabajo San José en 1914 y la Escuela de Ciegos y Sordos en 1925 (desde una perspectiva asistencialista articulada a una política social estatal), entendemos que el inicio de la educación especial como modalidad educativa, formalmente hablando, se realiza en este segundo momento con la apertura de la división de educación especial creada por el MEN en 1968. En 1976, mediante el Decreto 088 del 22 de enero se incluye la educación especial en el sistema educativo del país.

El tercer momento histórico de la educación especial en Colombia abarca desde los años setenta hasta los ochenta. En este se crean también establecimientos educativos para atender a alumnos sobresalientes, así como instituciones para la atención, planeación y generación de políticas para personas con discapacidad.

En 1972 se consolidan el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (Insor), como establecimientos públicos del orden nacional; dejan de pertenecer al sector salud y se adscriben al MEN, y se aprueban sus estatutos. La educación especial se afianza desde el Ministerio, generando y apoyando el movimiento en las secretarías departamentales de Educación.

Las instituciones de educación superior cobran fundamental importancia en esta época, ya que afianzan sus programas de formación a maestros para la educación especial y profesionales en ramas afines, por lo que aumenta el número de egresados que respaldan la oferta en los servicios educativos y clínicos para las personas con discapacidad a través de su participación en equipos interdisciplinarios.

El cuarto momento histórico de la educación especial en Colombia se ubica entre los años ochenta y noventa; este es el periodo de la integración educativa. En él se procura la integración de estudiantes con necesidades especiales al aula regular, con lo que se demuestra lo favorable de este modelo educativo para el crecimiento personal de esta población.

Acerca del *sujeto* con relación a la educación especial en Colombia, se puede identificar que este se reconoce como un ser subnormal (en el segundo momento histórico enunciado). El sujeto se clasificaba en diferentes categorías según sus discapacidades (ciegos, retardados mentales y sordos); además, se denominaban sujetos con “retardo o retraso mental” por la medición de su coeficiente intelectual menor a la media. Se consideraron también las poblaciones con altas capacidades intelectuales como “niños sobresalientes”.

Es importante aclarar que, durante la segunda mitad del siglo XIX, el país dejaba de ser territorio ocupado por el virreinato de la Nueva Granada e iniciaba su constitución como República de Colombia, con servicios educativos incipientes que aún no concebían la educación de las personas con discapacidad como parte del servicio público educativo. Además, para la época el campo de conocimiento de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos apenas iniciaba su desarrollo, por cuanto la atención de esta población se centraba en un enfoque clínico y asistencial. Esta situación cambió en la segunda mitad del siglo XX, por lo que el surgimiento de la educación especial es tardío en el país con respecto a su origen en Europa y Estados Unidos.

La educación especial en Colombia incorpora la atención a personas con discapacidad cuando ya había pasado por una gran transición en otros países. Es por ello que tiene un proceso evolutivo que comienza desde la atención a personas con discapacidades sensoriales, no desde la atención primaria como lo describe el panorama mundial referido, basado en el tratamiento médico-asistencial en los centros especializados y la línea educativa iniciada por Itard.

En Colombia, los antecedentes bibliográficos con relación a sistematizaciones y publicaciones nacionales que abordaban el tópico de educación especial se desarrollan tardíamente, pues aparecieron alrededor de los años ochenta, dando cuenta de que dicho proceso educativo había iniciado en Colombia en los años sesenta. Ya para los ochenta, en algunos países la educación especial estaba fuertemente consolidada y en vías de reestructurarse.

El recorrido histórico de la educación especial como modalidad educativa inicia su recta final en Colombia con la llegada de la integración escolar para las personas con limitaciones (Ley 115 de 1994 y Decreto 2082 de 1996). La terminación de esta modalidad exigió a los programas de formación inicial de educadores especiales de las IES del país, evaluar sus propósitos, planes de estudio y perfiles profesionales. Estas acciones culminaron con el cierre paulatino de la mayoría de estos programas, permaneciendo activos en la actualidad solo cinco de ellos, tres correspondientes a IES públicas (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia y Universidad del Atlántico) y dos a privadas (Corporación Universitaria Iberoamericana y Fundación Universitaria los Libertadores); tres de dichos programas se encuentran en la capital del país, y dos en las regiones Caribe y Andina.

Los cinco programas existentes cuentan con una trayectoria importante en la formación inicial de educadores especiales en Colombia, por esto direccionan sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de la educación especial como campo de estudio para posicionar los saberes, discursos, prácticas, posiciones y oposiciones que durante los tres momentos anteriores se habían construido de y hacia las personas con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales como lo estableció la Ley General de Educación.

Como modalidad educativa, la educación especial colombiana deja al país una serie de conocimientos teóricos y prácticos en torno al aprendizaje y a la enseñanza de los sujetos con discapacidad, estrategias y recursos educativos y didácticos, técnicas, formas, métodos, procesos, apoyos, adaptaciones, actuaciones, programas, instrumentos y apuestas investigativas. Todo ello se ha convertido, por una parte, en el insumo para reconstruir la educación especial “como *campo de estudio*, que se ocupe de la producción y reproducción del conocimiento frente a los procesos educativos, pedagógicos y didácticos relacionados con los sujetos con discapacidad” (UPN, LEE, 2015), lo que le ha dado un nuevo sentido a la formación de los educadores especiales y a la formación inicial y continua de los demás educadores del país en la perspectiva de una formación de educadores inclusivos, reflexivos, propositivos y comprometidos con la educación. Y por otra, ha generado importantes reflexiones y logros en la educación y en la escuela, y hacia adelante, desafíos y retos constantes en torno a la pedagogía, las prácticas,

las culturas y las políticas que amplíen las oportunidades educativas, en este caso, para los sujetos con discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.

Integración escolar

La integración escolar en el mundo se da como respuesta a las críticas realizadas a los planteamientos de la educación especial como “subsistema de la educación regular o como realidad segregadora” (Jiménez y Vilà, 1999, p. 106), por lo que se promueve un nuevo enfoque educativo basado en la educación integrada, planteamiento relacionado directamente con el contexto político y sociocultural. Trabajos como los de Grau (1998); Molina, de Bedoya y Sánchez (2011); Echeita (2013); Manosalva (2017); Ortiz (1997); Romero y Lauretti (2006); Rodríguez (2003); Vaca (2008) y Valcarce (2011) centran su atención en el análisis de este proceso, bien sea desde el punto de vista de sus planteamientos teóricos y disposiciones o en el marco de procesos investigativos situados.

En el contexto social, la integración escolar se desarrolla a partir de la preocupación social por los niños que se atendían en instituciones particulares (especiales) entre los años cuarenta y ochenta, sobrevinida por situaciones de las cuales se destacan las siguientes de acuerdo con Sánchez (2002, citado por Aguilar, 2004):

La negativa de las familias a enviar sus hijos a escuelas específicas, reclamando el derecho de estos de asistir a escuelas regulares; la investigación pone de manifiesto importantes aspectos acerca de los efectos de la educación segregada: destacándose la inadaptación social de los sujetos luego de la institucionalización. Y finalmente, los cuestionamientos ideológicos que las sociedades occidentales hacen de la atención y derechos de los ciudadanos. (p. 8).

Además, el impacto de este nuevo posicionamiento en la educación especial permite redireccionar y pensar “que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta” (Arnáiz, 2003 p. 45).

Por lo anterior, surge un nuevo modelo de atención a la población con discapacidad: la *integración educativa*. Esta empieza a cuestionar las formas en que tradicionalmente las instituciones implementan sus prácticas educativas, ya que no responden a las necesidades de las personas con discapacidad ni atienden las NEE.

Así, el proceso de integración es el resultado de los cambios en la educación especial, que de acuerdo con Jiménez y Vilà (1999) se resumen en: una concepción diferente del desarrollo y la deficiencia; una nueva

perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades encontradas por los estudiantes en su proceso; el desarrollo de los métodos de evaluación de las deficiencias; mayor cualificación de los profesionales; opción para la escuela comprensiva y el cuestionamiento; los limitados resultados de la escuela especial y la dificultad para la integración social posterior a los procesos de institucionalización; el aumento de experiencias positivas de integración escolar de personas con retrasos moderados; la existencia de una corriente normalizadora de todos los servicios sociales de los países desarrollados; y, finalmente, mayor sensibilidad a los derechos civiles.

Así, el concepto de *integración*, que engloba significados muy amplios, es la tendencia que propugna la igualdad de derechos para las personas que padecen desigualdades por sus particularidades personales derivadas de su discapacidad, origen social, raza o etnia.

El modelo integrador fue una concepción amplia que atendió a distintos factores socioculturales, psicológicos y biológicos. Estableció la diferencia entre quien necesita de apoyos especializados y quienes no los precisan, mirando no como déficit sino como necesidad educativa específica, la cual puede ser de diferente índole; y es aquí donde se comienza el uso más intencional del término *necesidades educativas especiales* (Arnáiz, 2003).

Además, se propone la *normalización* como principio de la integración. Los conceptos de norma y normalidad son relativos y socialmente establecidos, por tanto, la normalidad en este contexto no significa homogeneidad, sino que se encuentra expresa en el derecho inscrito en la misma naturaleza del hombre a ser diferente de los demás. Hay varios exponentes de este principio, sin embargo, para esta construcción histórica se retoma la definición de Nirge (1969, citado por Van Steenlandt, 1991, p. 26) quien menciona que “el principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más a las formas y condiciones de vida de la sociedad”, esto implicaba y aplicaba a todas las áreas de desarrollo y desempeño en pleno cumplimiento de los derechos constitucionales.

En el ámbito mundial, las implicaciones educativas tuvieron relación con la concepción del estudiante con discapacidad como aquel que es sujeto de “integración”. La escolarización de los estudiantes con discapacidad en las aulas ordinarias es aceptada como imperativo social, por tanto, la integración escolar nace a partir de una filosofía socio-política-legislativa que contempla la educación como derecho de la persona, es por tanto una política social.

En relación con los *responsables* en el contexto mundial, la integración se aborda no solo desde el ámbito educativo sino desde lo social. Examinando los fundamentos de la posición integracionista, se observa

que este proceso de cambio no se limita al ámbito escolar promoviendo un reordenamiento del sistema de prestación de servicios educativos a niños y jóvenes con discapacidad. Se relaciona con “cambios mucho más fundamentales que involucran los valores y normas sociales y, por tanto, los juicios éticos que de ellos se desprenden” (Jarque, 1985, citado por Van Steenlandt, 1991, p. 14).

La integración escolar de estudiantes con discapacidad en escuelas generales implica amplias responsabilidades para los actores educativos de la institución. Cabe considerarlas en diferentes niveles: la dotación de personal, tanto auxiliares como profesores, el cambio de actitudes, la transmisión de información y las oportunidades de perfeccionamiento para promover su desarrollo profesional.

La integración educativa en el contexto mundial surge a partir de la preocupación social y educativa por situaciones excluyentes y segregadoras hacia cierto número de estudiantes aislados por sus características disímiles, cognitivas, físicas y sensoriales, lo que lleva a desarrollar procesos educativos con base en la adquisición de habilidades, valores y actitudes para desenvolverse en la vida diaria. En este escenario surge el término *necesidades educativas especiales*, que lleva consigo cambios conceptuales en relación con el abordaje de las particularidades y necesidades de estos estudiantes. En este proceso de la integración escolar, la normalización como principio y derecho inscrito en la naturaleza misma del ser humano plantea que el sujeto con NEE cuenta con la posibilidad de ser atendido según sus necesidades y características, como todos los demás en un contexto educativo ordinario.

La integración educativa en los contextos mundial y latinoamericano fue más que una evolución del proceso que se estaba dando con la educación especial; fue dar un giro conceptual a la comprensión de esta población y a su educación, para permitir una nueva mirada de lo que se ha denominado la educación especial, por ello:

La integración, dentro de su contexto histórico, puede ser considerada como el producto final de un proceso que sufrió una metamorfosis social, psicológica, filosófica y legal. Desde el concepto evolucionista de “supervivencia de los más aptos”, pasando por el surgimiento de la filosofía humanista y el actual concepto de normalización. El tratamiento de las personas discapacitadas ha transitado desde el abandono, pasando por la segregación, hasta la integración mediante su incorporación a los sistemas educativos regulares. (De Lorenzo, 1985, citado por Van Steenlandt, 1991, p. 14).

Además, la integración escolar se considera como el derecho a la educación que todo niño tiene. “Es el proceso de educar ‘juntos’ a los niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales, durante un período o,

en la totalidad del tiempo que permanece en la escuela regular” (Van Steenlandt, 1991, p. 23). Esta definición marca el soporte social de lo que en integración dio el fundamento a su accionar y es: “igualdad de oportunidades”; en educación, las políticas internacionales la entienden como un paso de singular importancia para defender los derechos de la persona. Estas políticas desarrollaron los procedimientos para hacer efectivo este derecho desde la escuela comprensiva, fundamentada en los principios de normalización de servicios, integración escolar, individualización de la enseñanza y sectorización de recursos.

Respecto al *sujeto* en la integración escolar y en el contexto latinoamericano, este es visto desde la diversidad en sus necesidades educativas especiales. Duk (2001) afirma que “ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales” (p. 5).

Acerca de la responsabilidad de los actores de la educación de las personas con discapacidad en el contexto latinoamericano, desde este el proceso de integración escolar se puede decir que trasciende en los años ochenta y noventa a ámbitos de educación regular y esferas a escala social, psicológica, filosófica y legal. La integración educativa en el contexto latinoamericano, igual que en el mundial, surge como la oportunidad de que los niños y niñas con NEE se eduquen junto con los demás niños, incorporándolos y no excluyéndolos del sistema educativo regular.

La integración escolar en Colombia

La integración escolar en el contexto colombiano, según algunos autores, es un concepto que “alude a una realidad, caracterizada por una tarea esforzada, por una dedicación de todas las horas, una lucha que pretende asegurar la inclusión de los seres humanos al todo social, tanto en el horizonte macro, como en el micro” (Gómez, Ramírez y Vélez, 1999, p. 21). Igualmente, como refieren estas autoras colombianas, no se trata de homologar el diferente al normal, sino de lograr que el primero ocupe un lugar propio, plenamente aceptado tanto por él como por aquellos que se denominan normales.

Es difícil separar la integración escolar de la educación especial. Esto debido a que a veces pareciera ser un momento evolutivo de ella, tanto así que González (2000) la concibe como su último momento.

La integración escolar como proceso educativo que surgió en Colombia en la década de los noventa, se orientó a la escolarización de niños y jóvenes con *necesidades educativas especiales* asociadas a una discapacidad. Para el logro de este propósito, se da la unión del sistema educativo de la

educación especial al de la educación regular a través de la normalización de servicios, el currículo general personalizado y las adaptaciones curriculares. Las instituciones educativas regulares brindaron atención educativa a los sujetos con NEE, necesidades que también desde un modelo médico estaban asociadas, en un inicio, a un diagnóstico de discapacidad.

Por su parte, los *responsables* de la integración escolar en el contexto colombiano comprendieron que integrar no es únicamente unificar dos sistemas educativos, pues la educación se constituye como único sistema, tampoco es ubicar físicamente a una persona con NEE en el aula regular. En este momento de visibilización, la educación especial y la educación regular se encuentran para armonizarse en un solo sistema educativo que responde a las necesidades de todos sus integrantes.

Consecuente con lo anterior, la institución educativa debe garantizar la oferta de servicios acorde con las características, necesidades e intereses de sus estudiantes, de tal manera que sus acciones se dirijan a brindar los apoyos necesarios, para que incursionen en un medio sociolaboral en forma independiente.

Asimismo, la integración escolar en Colombia se entendió como los ajustes o acomodaciones que el profesor debía realizar para que el estudiante consiguiera los objetivos propuestos; se consideró el camino para que la escolarización fuera eficaz. Individualizar la enseñanza supone una opción del profesorado, a partir de la cual tiene que organizar dicho proceso en relación con las capacidades, las aptitudes, los intereses y las motivaciones de los estudiantes. La integración escolar involucra en ese momento un cambio epistemológico en la forma de pensar la escuela “integrar implica entonces: (1) posibilidad de aceptación y socialización; (2) ofrecimiento de oportunidades educativas acordes con la diversidad y (3) respeto y derecho a la diferencia” (Gómez, A. et al., pp. 46-47).

En conclusión, la integración escolar en el contexto colombiano se consolida en la normalización de los servicios académicos, la utilización de currículos y programas personalizados y el desarrollo de adaptaciones curriculares para la atención de las necesidades educativas de los estudiantes. A diferencia del contexto mundial, en Colombia la integración se centró específicamente en el cumplimiento de la Constitución política y la ley general de educación, enfocando sus esfuerzos hacia la población con discapacidad que había sido marginada y segregada del sistema educativo.

Educación inclusiva

En el modelo integrador se empiezan a evidenciar deficiencias centradas en que es el niño con NEE quien tiene que adaptarse al sistema educativo regular, sin que este proceso de integración escolar toque el marco

estructural de la escuela y del sistema educativo en general. El cuestionamiento frente a una educación paralela que en última instancia estaba insertando, en el contexto regular, la educación especializada, hace que se empiece a cuestionar el modelo integrador, “el concepto de un único sistema educativo, antes que sistemas paralelos, ha ido avanzando hacia el modelo de escuela inclusiva” (Moriña, 2004, p. 35). Además, se empieza a cuestionar el relacionar la diferencia con unos pocos, cuando un sistema educativo de calidad debe responder a las diferencias de todos. De esta forma, surge la educación inclusiva como proceso que desafía la naturaleza estructural de los sistemas educativos y los invita a prepararse para favorecer el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes. De acuerdo con Barton (2009), la educación inclusiva:

No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro. La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos, aunque es cierto que estas situaciones suelen producirse a menudo bajo la apariencia de la toma de decisiones inclusivas. No es un estado. La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión. (p. 146).

De esta forma, cada vez se empieza a hacer más creciente para el sistema educativo la necesidad de garantizar una educación de calidad en el marco de la diversidad y la inclusión, por lo tanto, este se convierte en un campo de interés investigativo (Behares, 2018; Castillo, 2015; Crosso, 2010; Donoso, 2014; Fernández, 2010; Jara y Jara, 2018; Molina, 2015, entre otros). La educación inclusiva, como lo han mencionado diversos investigadores, trae consigo dilemas y desafíos al sistema educativo (Bermúdez, Bravo y Vargas, 2009; Cruz e Iturbide, 2018; Duk y Murillo, 2016; Rodríguez y Félix, 2018; Sierra, 2013).

La educación inclusiva surge y se fortalece en un marco de política educativa mundial. De esta forma, de acuerdo con los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) “las políticas educativas deben ser suficientemente diversificadas y concebirse de tal modo que no sean otra causa más de exclusión social, fomentando las escuelas el deseo de vivir juntos” (1994).

Es así como el marco político estructural empieza a sustentar la educación inclusiva. De esta forma, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), se aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer

las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Allí se planteó la “preocupación general por las insuficiencias de los sistemas de educación en todo el mundo y el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social” (p. 3). Por lo tanto, se aprobaron tanto la declaración como el marco de acción que se han constituido en una guía para que los gobiernos y entidades gubernamentales planteen políticas y acciones que apunten a mejorar la calidad y el acceso a la educación básica. En el marco de acción de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) se menciona como principio rector la educación para todos.

En el *Marco de acción de Dakar: educación para todos*, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal 2000), se ratifica el compromiso frente al cumplimiento de los objetivos y finalidades de la educación para todos y se realizan acuerdos tomando como base la evaluación de la educación para todos en el año 2000. En la *Declaración de Educación para Todos: un Asunto de Derechos Humanos* (Unesco, 2007), el tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un derecho fundamental, que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población. A la luz de este marco normativo, cada país desde sus entidades gubernamentales genera políticas para hacer efectivo el derecho a la educación para todos. Una de las principales recomendaciones de la declaración es la de *universalizar el acceso a la educación*, adoptando medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad (artículo 3).

Así, el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje en entornos tanto formales como no formales de la educación. Por lo tanto, su propósito es “permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (Unesco, 2005, p. 14).

La educación inclusiva es responsabilidad de un sistema educativo inclusivo que busque la participación y el aprendizaje. La inclusión requiere de transformar y adaptar todos los ambientes. Al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones; como anota Heward, “para sobrevivir, un grupo social debe adaptar y modificar el ambiente en el que vive” (1997, p. 62).

Desde la visión de la inclusión, se concibe que el sistema educativo –que tiene la obligación de educar a todas y todos– debe revisarse continuamente para ir eliminando las barreras para el acceso de cualquier niña y niño al currículo. Esta idea de que es el entorno el que discapacita a las personas la expresa Barton (1998) desde el ámbito social: “la discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan” (p. 47).

La construcción de escuelas inclusivas se convierte, entonces, en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional, asumiendo procesos de inclusión de grupos tradicionalmente excluidos de la educación.

Finalmente, la responsabilidad de alcanzar la educación inclusiva supone atender no solo las necesidades de todos sus alumnos, sino atender también a las familias e implicar a la comunidad social en el centro educativo y viceversa, y a partir de esto, a los garantes de la inclusión. Es un proceso en el que todos estamos llamados a participar. “No hay, o no debiera haber personas ajenas a lo que la inclusión quiere significar en la escuela y en la sociedad” (Parrilla, 2007, p.19).

En los contextos mundial y latinoamericano aún hay minorías, etnias, comunidades, grupos humanos que hoy no gozan de los beneficios de una verdadera inclusión social. La exclusión es una realidad que aun existente para ciertos grupos minoritarios y limita sus posibilidades de interacción, de accesibilidad a los servicios a los que tienen derecho y, básicamente, limita sus posibilidades de desarrollo, pues los seres humanos somos en esencia seres sociales.

Asimismo, la inclusión educativa es inclusión social, comunitaria y cultural. Se deduce de lo anterior que el proceso de inclusión no se limita al ámbito escolar, sino que tiene que acercarse también a la comunidad, trabajar con ella y tener en cuenta sus características, necesidades, particularidades, rasgos, cualidades, es decir, sus valores y su cultura. La escuela no puede vivir de espaldas a la comunidad, al contexto social y cultural en el que está inmersa y, a su vez, este ámbito no puede ignorar a la escuela porque ambos se influyen y se necesitan. La inclusión no es una cuestión de tiempos (de nueve a catorce horas), lugares (escuela), momentos (lunes, tardes, mañanas), con unos únicos actores (los profesores), sino que es un continuo en el que participan tanto los estudiantes como los profesores, los padres y los miembros de la comunidad educativa.

El *sujeto* en la inclusión como sujeto político tiene que ver entonces con las actitudes y la ideología porque requiere de un cambio social, por ello es de nivel político y se transforma en una cuestión de derechos humanos. “La discapacidad se vuelve, en pocas palabras, un asunto político” (Eroles y Ferreres, 2002, p. 60).

La *responsabilidad* de la educación inclusiva en el contexto latinoamericano como un proceso en transición está en el acceso y la calidad. Según Meléndez (2016, p. 25) “actuar con equidad con respecto a la provisión de oportunidades educativas no alude a una educación estandarizada”, todo lo contrario, se refiere a las condiciones de acceso y calidad necesarias para caracterizar a una educación lo suficientemente diversificada como para que realmente todos la aprovechen.

Ha sido largo el recorrido de Latinoamérica para salir del error de adjudicar la diferencia a unos pocos, y hacer visibles los derechos y los valores sociales relacionados con las personas con discapacidad, pero a pesar de esto a mediados del siglo xx se produjo un cambio en la educación, ya que en general las prácticas de la integración educativa no eran favorables para ninguna de las partes. Se introdujo el principio de “igualdad de oportunidades” desde la inclusión; con ello se abrió la posibilidad a la participación y decisión en todos los contextos y se le dio sentido al concepto de *valor igual*, se reconocieron como valiosas las contribuciones de todos los ciudadanos, y se tuvo presente que no se trata de sacar a los estudiantes de las aulas.

En el contexto latinoamericano ha sido difícil lograr la tarea de llevar a la práctica una educación inclusiva y hacer realidad una escuela para todas las personas, que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad y el respeto a la diversidad, pues son muchas las variables que intervienen en su implementación y posibilidades de éxito.

Para crear escuelas inclusivas se requiere una respuesta educativa pertinente a los estudiantes en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acordes a las características heterogéneas de cada uno de ellos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas. Desde esta mirada cabe entonces pensar que la conformación de las escuelas inclusivas implica el redimensionamiento de la comunidad escolar como un ambiente seguro, acogedor y colaborador, en el que cada persona sea valorada, de tal manera que todos los participantes del proceso alcancen mayores logros. De esta forma, “el proceso de inclusión no se limita al contexto escolar, sino que se amplía a la comunidad, trabajando con y para ella, teniendo en cuenta sus necesidades, particularidades, dinámicas, cualidades, prácticas, pautas, creencias, culturas” (Vélez, 2013, p. 186).

Los países de América Latina y el Caribe han realizado esfuerzos para hacer efectiva la educación inclusiva, que se han traducido en experiencias y conocimiento que fortalecen los procesos educativos de todos, y han generado en los diferentes actores de la sociedad, reflexión y crítica constante a sus prácticas. De igual modo se debe reconocer que este camino aún no termina, y que los diferentes países deben continuar luchando en consonancia con las particularidades de sus diferentes contextos, para que la educación inclusiva se aleje de ser una utopía y se acerque más a la realidad que cada ser humano merece, partiendo del reconocimiento de que todos somos diferentes y que todos debemos tener igualdad y equidad de oportunidades.

La educación inclusiva en Colombia

La inclusión en Colombia como lucha por el reconocimiento hace pensar en una nueva redistribución de lo económico, de lo social, lo educativo, lo cultural y en una afirmación de los derechos y diferencias del ser humano. Es en este orden de ideas que los grupos considerados como minorías o más bien, no reconocidos, han iniciado sus luchas por el reconocimiento. “Las exigencias de este reconocimiento se han movilizadas bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, la raza, el género, la sexualidad y la discapacidad” (Soto, 2007, p. 327). Además, la inclusión debe concebirse en Colombia y en otros contextos como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante, aunque no la única, es el acceso a la educación.

Es requisito previo, indispensable, que los ciudadanos vayan transformando su manera de percibir la sociedad si lo que se quiere es transitar hacia la inclusión. La perspectiva de la diversidad, las diferentes formas de ser, de pensar, de estar en el mundo, son valores que enriquecen a la sociedad y también a la escuela.

Acerca de los *sujetos* en la educación inclusiva, se considera la diversidad como perspectiva de las poblaciones, entendida como valor, no como un defecto: “la diversidad ya no es ‘el sujeto diferente’, sino todos los sujetos, que en tanto tales son diferentes entre sí, y lo son al interior de un grupo determinado, y que conforman el entramado social” (Sosa, 2009, p. 65).

El sujeto con discapacidad en la educación inclusiva y en el contexto colombiano se distancia del sujeto encasillado y disminuido a lo patológico. Así se abre una perspectiva contextual en la que la discapacidad resulta de la dinámica funcional de las limitaciones, para abrir un eje de consideraciones sobre el potencial de dichas personas.

La discapacidad desde esta mirada se concibe como el resultado de la interacción entre una necesidad particular y los obstáculos que existen en el ambiente; así las líneas de acción no se dirigen solo al individuo, sino a remover del ambiente los obstáculos que aumentan la dificultad y que constituyen el principal factor de discapacidad.

La responsabilidad inclusiva es de todos... eso es política inclusiva. La política de inclusión de Colombia, liderada inicialmente por el MEN, está en correspondencia con el enfoque de gestión institucional y sus políticas de calidad; además, es coherente con la diversidad étnica, cultural y social del país.

En este orden de ideas, la responsabilidad de la educación inclusiva es en particular de todos los agentes de la comunidad educativa, y en general, de todas las instancias sociales del país. De esta manera, genera presión en la sociedad para formular políticas sociales inclusivas y crear contextos nuevos que permitan la convivencia en la diversidad. Sin embargo, no debe desconocerse que el cambio propuesto implica un nivel muy alto de compromiso y comprensión por parte de la comunidad educativa para conseguir buenas prácticas educativas. Y de esta forma, se requiere que los profesores enfoquen su trabajo educativo con los estudiantes más vulnerables a los procesos de exclusión.

La promulgación de un amplio marco normativo, la divulgación de políticas educativas nacionales, la ratificación de convenios internacionales, así como la elaboración de una política pública y la creación de redes institucionales gubernamentales y no gubernamentales permiten decir hoy en día que, en materia de educación inclusiva, Colombia y la sociedad civil muestran importantes progresos que trazan rutas y buscan oportunidades para la educación de los sujetos con discapacidad.

Quizás el reto más grande que trae consigo este momento de visibilización de los procesos educativos se centra en la posibilidad como sociedad de construir una real cultura inclusiva, puesto que el discurso de la inclusión trae consigo su más fuerte crítica y preocupación: la necesidad de buscar al “otro de la inclusión”, que innegablemente otorga un mayor peso en la diada normalidad/anormalidad. En la actualidad, en las instituciones educativas se les llama los “niños de la inclusión”. Tal vez esto es lo que sustenta la preocupación evidenciada y señalada por la Unesco:

No es de extrañar que, tanto en el ámbito internacional como al interior de los países, el término inclusión o educación inclusiva haya adquirido especial significación, aunque no siempre se entiende adecuadamente este concepto. En algunos casos, se piensa que es una nueva forma de denominar a la educación especial, en otros se utiliza como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas integrales de inclusión. (2007, p. 39).

En este sentido, hablar del estudiante “incluido” evoca un par del otro lado, “el excluido”, como si fuesen sujetos pertenecientes a categorías diferentes, que en las prácticas cotidianas de exclusión desde la escuela se materializan en expresiones peyorativas y etiquetadoras que, de acuerdo con Manjarrés y Hernández (2015), se expresan de distintas maneras “el inquieto, el desjuiciado, la distraída, el mentiroso, el de inclusión, el lento, la huérfana, el gay, la fanática, el rebelde, el desordenado, la maleducada, la tímida, el enfermito, el negro, la hipocondriaca, el manipulador, el loco, el diferente [...]” (p. 25), expresiones que en últimas reflejan una sociedad enmarcada en prácticas de exclusión.

Quedan por delante retos y problemáticas significativas por resolver alusivos a la ampliación en la participación de los referentes de las políticas públicas que recojan las necesidades de la totalidad de las regiones y particularidades de los contextos del país. Sin duda, la escuela y el sistema educativo con toda su complejidad pedagógica, social, cultural y política se constituyen en el asunto más importante de continuar abordando y tramitando. En ese sentido, en Colombia no parece estarse viviendo algo diferente con respecto a lo que sucede con la educación inclusiva en el resto del mundo.

Para el cierre de esta revisión se presenta en las tablas 3 a 5 una síntesis comparativa de cada uno de los momentos que visibilizan la educación de las personas con discapacidad en el mundo y en Colombia.

Tabla 3

Cuadro resumen momento histórico de la educación especial

	Contexto mundial	Educación especial	Principales diferencias
		Colombia	
Dos periodos	<p>1. Segregación: tiempo de la institucionalización-atención asistencial (finales del siglo XVIII e inicios del XIX hasta finales del siglo XIX e inicios del XX).</p> <p>2. Enseñanza obligatoria: surgimiento del sistema de educación especial simultáneo a la educación general (segunda mitad del siglo XX)</p>	<p>Cuatro momentos</p> <p>1. Inicios del siglo XX: hasta comienzos de los años 60: Primeras escuelas de atención a personas con discapacidad visual y auditiva. Ley 56 de 1925, por la cual se creó el Instituto de Sordomudos y Ciegos.</p> <p>2. Años sesenta a setenta: auge de la educación especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeros centros de atención para niños con retardo mental. • Prestación de servicios de capacitación laboral para adultos ciegos y para limitados neuromusculares y ortopedicos. • Creación de programas profesionales: terapia física, ocupacional y del lenguaje. • Creación de la División de Educación Especial en el men. • Conformación del icbf. • Establecimiento del Consejo Nacional de Rehabilitación. <p>3. Desde los años setenta hasta los ochenta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de establecimientos educativos para alumnos sobresalientes. • Creación de instituciones para la atención, planeación y generación de políticas para personas con discapacidad. • Consolidación del INCI y el Insor. • Formación de maestros en educación especial y profesionales afines. • Años ochenta a noventa: periodo de la integración educativa. • Inicio de la recta final de la educación especial como modalidad educativa (promulgación de la ley general de educación, Ley 115). • Las IES formadoras de educadores especiales atienden a las demandas sociales y políticas en torno a la integración, centrando sus esfuerzos frente a los contenidos, prácticas y didácticas que permitieran proyectar la formación de los educadores especiales como maestros de apoyo al proceso de integración. Empieza así un proceso de transición y cambio de los principios y propósitos de la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Llegada tardía de la educación especial a Colombia en comparación con Europa y Estados Unidos. • El proceso en Colombia comienza desde la atención a personas con discapacidades sensoriales. • El sujeto de la educación especial desde el contexto mundial se constituye a partir de las diversas concepciones e hitos históricos sobre discapacidad (peligro social, digno de caridad, sujeto que se debe educar, personas distintas, individuo en transformación, sujeto humano psicológico). Por su parte, en Colombia la educación especial inicia con la concepción de un sujeto subnormal, clasificado de acuerdo con el tipo de discapacidad y el grado de funcionalidad, hasta llegar al reconocimiento como sujeto de derechos y visto desde el enfoque de las capacidades. • La responsabilidad de los actores en la educación especial a escala mundial se centra en las instituciones, columna de la sociedad (la Iglesia, las instituciones de salud y finalmente las instituciones educativas). En Colombia, desde el inicio de la educación especial, la responsabilidad se centró tanto en las instituciones prestadoras de servicios (Instituto para Ciegos y Sordos, multiimpedidos, estudiantes sobresalientes y el icbf) como en las entidades que expiden supervisan, regulan y acompañan la normatividad en el país (MEN, el Consejo Nacional de Rehabilitación y las secretarías de Educación) y las instituciones formadoras de educadores especiales (IES).
Hitos históricos que marcan la educación especial en el mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Aparición del cristianismo: personas como objetos de caridad • Renacimiento: creación de hospitales reales • Ilustración: personas con discapacidad considerados inútiles; sujetos de asistencia (leproserías) • Finales siglo XVIII: tratamiento más humano, reformas institucionales favorecidas por la Revolución francesa. • Finales del siglo XVIII e inicios del siglo XX: surgimiento de la educación especial propiamente dicha (tratamiento médico asistencial y pedagogía curativa rehabilitadora). Fundación de las primeras escuelas especializadas en débiles mentales con metodologías específicas para el desarrollo de funciones mentales (Peters y Pestalozzi). • Finales del siglo XIX: se refuerza la idea de una educación especializada y simultánea a la educación general (creación de centros diferentes para cada deficiencia con enseñanza especializada). 		

Tabla 4

Resumen momento histórico de la integración escolar

Integración escolar		Principales diferencias
Contexto mundial	Colombia	
<ul style="list-style-type: none"> • Nace en los años ochenta a noventa en respuesta a las críticas a la educación especial como segregadora y aislada. • Sus fundamentos se centran en una filosofía socio-política-legislativa centrada en la educación como derecho y en el principio de normalización y sectorización. • Preocupación por atención particular, especializada, segregada y de carácter asistencial. • Las familias reclaman el derecho de sus hijos de asistir a escuelas regulares. • Las implicaciones de la integración reclamaban no solo el plano educativo sino también el social. • Papel importante de la investigación, que pone de manifiesto las consecuencias en los niños de una educación segregada (inadaptación social) y los beneficios de acceder a la educación regular. • Cambios y transiciones de los principios epistemológicos de la educación especial, que se cuestiona el centro en la deficiencia y redirecciona su objeto hacia el aprendizaje y las oportunidades que brinda el contexto educativo. • Tránsito del marco educativo centrado en la concepción de la persona con discapacidad, deficiente, retardada, al reconocimiento general de <i>las necesidades educativas especiales</i> (se inicia uso del término a nivel general). • La integración en el mundo es una evolución del proceso que se estaba dando en la educación especial (producto final de un cambio social, filosófico y legal). 	<ul style="list-style-type: none"> • Surge en Colombia en la década de los noventa. • Implica la escolarización de niños y jóvenes con NEE asociadas a una discapacidad. • Unión del sistema educativo especial y del regular (armonizados en uno solo): currículo general personalizado y adaptaciones curriculares. • Objetivo: responder a todos y cada uno de sus estudiantes. • El sujeto es visto como aquel que debe lograr ocupar su propio lugar. • La integración escolar se entiende como los apoyos, ajustes y acomodaciones que el profesor debe hacer para que el estudiante logre los objetivos propuestos. Esto llevó a la <i>individualización de la enseñanza</i> (programas personalizados). • Implicó un cambio epistemológico en la forma de pensarse de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surgimiento tardío: una década posterior al inicio y desarrollo en Latinoamérica y en el resto del mundo. Esto le permite a Colombia centrar rápidamente su atención en el cuestionamiento por la responsabilidad de la escuela frente a la formación de todos sus estudiantes y el centro en la enseñanza como posibilitadora del proceso de integración exitoso. • A escala mundial, el cambio social que implicó el momento de la integración tocó no solo el ámbito educativo, sino que la lucha filosófico- político-legislativa reclamaba e implicaba una integración social en el marco del cumplimiento de todos los derechos civiles. A diferencia del contexto mundial, en Colombia la integración se centró específicamente en el cumplimiento de la Constitución política y la ley general de educación, enfocando sus esfuerzos hacia la población con discapacidad que había sido marginada y segregada del sistema educativo. El IMEN expide el Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamentó por primera vez en Colombia la atención educativa para personas con limitaciones, o con capacidades o talentos excepcionales. La Ley 1145 del 2007, por la cual se organizó el Sistema Nacional de Discapacidad. • En Colombia, los esfuerzos se dirigen a orientar directamente a la integración en la escuela, se centran en la generación de apoyos, ajustes, adaptaciones curriculares y enseñanza individualizada. • Se expiden orientaciones tales como: Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE y las orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con autismo, sordociegos, con discapacidad motora, discapacidad cognitiva, con limitación visual, con limitación auditiva (MEN, 2005-2006).

Tabla 5
Resumen momento histórico de la educación inclusiva

Educación inclusiva	Colombia	Principales diferencias
<p>Contexto Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> Mediados del siglo xx: Cuestionamiento del modelo integrador como educación paralela, centrada en unos pocos, por lo cual se reclama un sistema educativo único, que responda a todos, avanzando así hacia la educación inclusiva. Nace como desafío ya no solo a la escuela, sino a la naturaleza estructural de los sistemas educativos, bajo el objetivo de brindar <i>atención de calidad</i>. Obligación del sistema educativo de educar a todos los que se encuentran en riesgo de exclusión (minorías étnicas, personas en situación de vulnerabilidad, comunidades, personas con discapacidad). Perspectiva centrada no en la discapacidad o las NEE, sino en la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación de todos. Además de la enseñanza, implica las políticas, culturales y prácticas educativas que tocan todo el sistema en términos de recursos y disposiciones. La inclusión educativa se fortaleció en el marco de la política educativa mundial de educación para todos. Políticas lideradas principalmente por la Unesco. Objetivo: brindar respuestas apropiadas ante el espectro de la diversidad y el respeto por la diferencia. Esfuerzos centrados en la construcción de escuelas inclusivas. Se adaptan las políticas, los ambientes y las metodologías. Responsabilidad centrada en el sistema educativo, la escuela, la familia y la comunidad. 	<p>Educación inclusiva</p> <ul style="list-style-type: none"> La inclusión en Colombia toca los ámbitos económico, social, educativo, cultural, político y legal. Perspectiva centrada en la diversidad, no en el sujeto diferente sino en todos los sujetos. Política de inclusión colombiana liderada por el MEN. Centrada en la gestión institucional y la expedición y regulación de políticas de calidad. En Colombia empieza la lucha y transformación de los sistemas educativos para la inclusión educativa de personas con discapacidad en distintos niveles de la educación: básica, media y superior. Respecto a la inclusión específica de las personas con discapacidad, se refuerzan además programas de inclusión sociolaboral como proyección, formación y transición para la vida adulta. Los programas de educación superior formadores de educadores especiales lideran el posicionamiento de la educación especial como campo de estudio que aporta el saber construido frente a los procesos educativos, pedagógicos y didácticos de las personas con discapacidad, para ponerlo a disposición de los requerimientos específicos de estas poblaciones y su contribución a la construcción de un sistema educativo de calidad. 	<p>Principales diferencias</p> <ul style="list-style-type: none"> La educación inclusiva es una tendencia educativa y social liderada por los organismos internacionales en el marco de la educación de calidad para todos. Del marco normativo político y mundial se desprende la regulación legislativa para cada país en su compromiso de hacer realidad la educación para todos. En ese marco llega la educación inclusiva a Colombia y es el marco político y legal mundial el que traza la estructura general y da lineamientos para que en el país se piense el sistema educativo que responda a la diversidad. Se expiden leyes, orientaciones y lineamientos que buscan hacer efectiva la inclusión. Entre estas normas se encuentran: Ley 1346 del 2009; Ley 1618 del 2013; Resolución 2565 (MEN, 2003); Resolución 12195 (MEN, 2017); Decreto 366 (MEN, 2009); Decreto 1075 (MEN, 2015); Decreto 1421 (MEN, 2017); orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación (MEN, 2012); <i>Lineamientos de política de educación superior inclusiva</i> (MEN, 2013); <i>Orientaciones educativas y administrativas para la atención educativa a jóvenes y adultos con discapacidad</i> (MEN, 2017); <i>Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media</i> (MEN, 2017); <i>Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad</i> (MEN, 2017). Se plantean adaptaciones y disposiciones de herramientas y experiencias planeadas en el contexto mundial y sus adaptaciones al contexto social colombiano en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (<i>Guía para el mejoramiento institucional</i> [MEN, 2008]; <i>Guía y herramienta n.º 34. Cartilla educación inclusiva: educación inclusiva con calidad</i> "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad" e Índice de inclusión [MEN, 2008]; <i>Documentos estrategias de apoyo a la gestión académica, a la gestión de la comunidad y a la gestión directiva y administrativa con enfoque inclusivo</i> [MEN 2008]).

Reflexiones y disertación

Las reflexiones de esta revisión se centran en las categorías centrales de análisis: el contexto, el sujeto y la responsabilidad de los actores.

Con respecto al contexto

En términos del surgimiento de los tres momentos que históricamente han visibilizado a los sujetos con discapacidad en el campo de la educación en Colombia, la *educación especial* fue una modalidad educativa pensada para los estudiantes que estaban por debajo del promedio cognitivo de los sujetos de la escuela regular/tradicional. La *integración escolar* fue una tendencia educativa derivada, liderada y apoyada por la educación especial como posibilidad de materializar el derecho de los estudiantes con déficit a asistir al aula regular/tradicional. Para algunos autores la integración escolar fue un momento evolutivo de la educación especial y para otros, su evolución. Finalmente, la *educación inclusiva* es una tendencia educativa y social, que hoy más que nunca ha despertado la conciencia acerca de las necesidades de transformación que requerirá avanzar en condiciones culturales, políticas y de prácticas favorables a procesos de inclusión.

En relación con los aspectos que dan origen a cada uno de los procesos, la *educación especial* inicia con la práctica de la institucionalización de las personas con déficit, las cuales en un comienzo estaban cobijadas por un proceso de carácter asistencial asumido fundamentalmente por la psiquiatría, rama de la medicina que se encargaba de medicarlos y encerrarlos para conservar bajo control su comportamiento y de esta forma mantenerlos alejados; de esta manera se protegía a la sociedad de su presencia, considerada hostil. La *integración escolar* surge de los movimientos realizados por las diferentes asociaciones de padres y de personas con discapacidad, a los que se unieron movimientos gubernamentales y no gubernamentales. La *educación inclusiva* parte del derecho a la “educación para todos”, y por ende la necesidad de transformación de la escuela, que debe acoger a todos los estudiantes para disminuir así los niveles de exclusión educativa, en particular de los grupos minoritarios.

En cuanto a los principios que orientan los tres momentos, se puede concluir que la *educación especial* estuvo enmarcada por el asistencialismo, como razón para practicar la caridad en un principio, y luego, como forma de responsabilidad sanitaria de cuidado y protección. La *integración escolar* se orientó por la normalización como concepto relativo y socialmente establecido, que no se entiende desde una concepción homogeneizante, sino que se expresa como un derecho inscrito en la misma naturaleza del hombre, a ser diferente a los demás. Por último, la *educación inclusiva* está

enmarcada por una educación de calidad para todos, al organizar, planificar y gestionar la atención de los sujetos en la diversidad con el fin de eliminar las barreras que impiden al estudiante su aprendizaje y su participación.

La escuela tradicional, tanto en el proceso de educación especial como en el de integración escolar, ha sido, como efecto de la sociedad, selectiva y discriminatoria de los sujetos que no entran en la concepción de estudiante “promedio”. Solo cuando aparecen los movimientos de reconocimientos de derechos por parte de grupos minoritarios, históricamente excluidos de la escuela regular/tradicional, esta tiene que empezar a transformar las políticas, prácticas y culturas que posibiliten acoger a toda la población estudiantil, independientemente de sus características y particularidades personales, sociales, económicas, culturales y de todo tipo. Es decir que la escuela empieza a pensarse como una “escuela inclusiva”.

En Colombia la llegada tardía de la educación especial hace que se centre directamente la atención en las poblaciones con discapacidad sensorial y que se creen programas de rehabilitación especializados con enfoques rehabilitadores y de desarrollo cognitivo y sensorial. Poco a poco se incorpora la atención a otro tipo de poblaciones con discapacidad mental, física y cognitiva, y finalmente se llega a la atención a estudiantes sobresalientes. La educación a los sujetos con discapacidad en este momento histórico estuvo principalmente centrada en un enfoque clínico, rehabilitador con carácter asistencial y especializado, luego llegó al plano educativo a partir de didácticas basadas principalmente en el desarrollo neurosensorial para luego abrir las puertas de las escuelas regulares con la llegada de la integración escolar. Después, con la promulgación de las políticas internacionales sobre inclusión, la atención educativa de las personas con discapacidad desde una perspectiva de diversidad entra a integrar el servicio educativo formal del país y a ser materia de interés de políticas públicas abordadas desde diferentes frentes. El contexto desde el vigente modelo social de la discapacidad cobra una relevancia fundamental puesto que sitúa la discapacidad en las barreras que los entornos ponen a los sujetos y que dificultan e impiden su desarrollo e integración a la vida en comunidad. Las familias de los sujetos con discapacidad asumen un papel esencial en el contexto colombiano actual desde la perspectiva de derechos, participación y trabajo conjunto en aras de la inclusión.

Con respecto al sujeto

Las transformaciones que ha tenido la concepción de sujeto, que lleva a su vez a unas formas de intervención en los tres momentos, hacen referencia a lo siguiente: en la *educación especial*, el sujeto es anormal, el problema es el sujeto, asumido como una patología, requiere de asistencia básicamente del sector salud. En la *integración escolar* el sujeto tiene un déficit, el

problema, el asunto es *del* sujeto, por cuanto su condición se considera una patología, la cual desde la educación se concibe como necesidad educativa especial, y es prioritaria la incorporación de apoyos especializados y la intervención está centrada en mejorar su funcionamiento (normalizarlo); en la *educación inclusiva* el sujeto tiene capacidades, el problema está en que las condiciones de posibilidad de los ambientes eviten ser barreras para su desarrollo desde un perspectiva de aprendizaje y participación, la intervención está centrada en las posibilidades educativas, requiere trabajo intersectorial.

La mirada frente al sujeto con discapacidad ha dependido de la intervención de diferentes disciplinas, como la *medicina*, que determina el sujeto con discapacidad desde el diagnóstico clínico y el tratamiento médico-rehabilitador que le hayan proporcionado; la *psicología* desde el desarrollo de sus facultades mentales; la *antropología* desde su evolución biológica, las estructuras sociales y la diversidad cultural; la *sociología* desde su actividad social dentro del contexto histórico-cultural en el que se encuentre inmerso, entre otras, las cuales según su estructura dominante definen las posibilidades “de ser de este sujeto” en la sociedad, planteando movilizaciones frente a su reconocimiento y participación social. Este tipo de acontecimientos resaltan el papel protagónico de la educación, que tiene que establecer su incidencia en el trabajo con estos sujetos y de esta forma responder a las necesidades de su población objeto según el momento evolutivo que se esté dando.

En cuanto a la tendencia para clasificar a los sujetos, tanto en la educación especial como en la integración escolar fue fundamentalmente la psicometría, rama de la psicología, la que, a partir del concepto de medición de la inteligencia, inició la clasificación de los sujetos por grados de inteligencia. En la integración escolar se asume que el sujeto tiene unas necesidades educativas de carácter especial que deben ser asumidas por equipos profesionales interdisciplinarios que apoyan la labor de los maestros del aula y del maestro de apoyo. En la educación inclusiva la perspectiva pretende caracterizar las barreras para el aprendizaje y la participación a las cuales se enfrentan los sujetos, analizando las oportunidades y facilitadores que posibiliten el desarrollo de sus capacidades.

En Colombia, el sujeto con discapacidad se definió inicialmente como un sujeto patológico, enfermo, anormal, abordado en especial por el sector salud y sus profesionales, primero desde una perspectiva clasificatoria y asistencialista para luego pasar a un sujeto que debe ser normalizado a través de la rehabilitación para que se integre a la sociedad. Los sujetos para este momento histórico se encuentran en instituciones de rehabilitación propias del sector salud o en la modalidad segregada de educación especial. Más adelante se concibe a ese sujeto como una persona con limitaciones cuya atención educativa será de carácter formal, no formal e

informal como parte del servicio público educativo nacional. Este momento corresponde a la integración académica, laboral y social desde un marco de acción y atención más amplio con participación de diferentes sectores de la sociedad. Para el momento actual, el de la educación inclusiva, los sujetos con discapacidad se consideran sujetos de derechos, con capacidades de aprendizaje, desarrollo, participación y convivencia.

Con relación a la responsabilidad de los actores

En el mundo los actores responsables de los sujetos con discapacidad históricamente han sido en los primeros dos momentos los profesionales del sector salud, pasando de una responsabilidad asistencialista y curativa, a una clasificatoria y rehabilitadora; al comienzo, desde un enfoque uniprofesional que fracciona al sujeto, hasta llegar a equipos multiprofesionales e interdisciplinarios a los que se integran profesionales del sector educativo con una perspectiva más integral del sujeto. En la educación inclusiva, la escuela, la institución y su comunidad educativa se convierten en los actores responsables de las transformaciones que posibilitan la educación de los sujetos con discapacidad, soportada en las políticas internacionales y las políticas públicas de cada nación.

En Colombia, el proceso de educación especial y la escuela regular/tradicional transitaron por vías paralelas que fueron muy difíciles de articular hasta mediados de los ochenta, cuando se comenzaron a plantear experiencias de integración escolar. En 1994, con la ley general de educación, Ley 115, que garantiza los mismos derechos, principios y criterios de educación para toda la población, se unen los dos sistemas educativos.

En el contexto legal y normativo colombiano, la *educación especial* se basó en los movimientos de las poblaciones y sus familias, específicamente, en una normativa particular para las discapacidades de tipo sensorial y cognitivo por ser estas poblaciones las que movilizaron desde lo político sus derechos. Posteriormente, la responsabilidad recayó sobre el MEN, quien creó la División de Educación Especial y reglamentó dicha modalidad en la atención. En la *integración escolar* por medio de la ley general de educación y el Decreto reglamentario 2082, se dio soporte específico al proceso; asimismo, el MEN dio orientaciones educativas para la integración de cada grupo poblacional con discapacidad.

La diversidad como perspectiva de las poblaciones implica transformaciones culturales, políticas y de prácticas de la escuela regular/tradicional, en donde se enfrenten y se disminuyan los problemas que constituyan las barreras de la sociedad hacia el aprendizaje y la participación, y además, se construyan escuelas inclusivas que acojan a todos los estudiantes, desde

una concepción de la diversidad como condición inherente a los seres humanos y donde el cambio tenga que ver con la transformación individual y colectiva del reconocimiento “de todos” como sujetos diversos.

Es importante resaltar la responsabilidad que le correspondió asumir en el proceso de integración escolar al educador especial, quien realizaba el apoyo constante a los maestros de la escuela regular/tradicional, a las familias, a los estudiantes-compañeros, siendo además el canal articulador con los profesionales de la salud y del sector laboral, entre otros. Esto requirió que su rol fuera de mayor exigencia y reconocimiento profesional y social, así como de visibilización en diferentes contextos.

La *educación inclusiva* tiene una responsabilidad social y educativa. Social, por cuanto aporta a la transformación de una sociedad fundamentada en valores inclusivos y educativos; y educativa, por cuanto debe aportar a una educación de calidad para todos, que se concreta en políticas, prácticas y culturas en la escuela inclusiva.

Para finalizar, la realización de este estudio ha permitido describir y sustentar desde una perspectiva histórica, teórica e investigativa el recorrido histórico, político, educativo y social de la educación de los sujetos con discapacidad en Colombia a través de los procesos de educación especial, integración escolar y educación inclusiva, identificando puntos de encuentro y diferenciación con el contexto mundial. Estos procesos han estado marcados por una confluencia de percepciones, concepciones y abordajes educativos del sujeto con discapacidad; también por múltiples intereses, apuestas y tensiones de diferente orden que definen las particularidades de los contextos y la responsabilidad de los actores en una historia que continúa escribiéndose.

Referencias

- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. (v Congreso Educativo Internacional: “De la educación tradicional a la educación inclusiva”). Universidad Interamericana. Costa Rica.
- Arnáiz Sánchez, P. (1998). Un análisis de la educación especial hoy. *Anales de Pedagogía*, 6,7-25.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe.
- Báez-Lebrón, M. (2015). Work Ideologies and Constructions of Disability in the Puerto Rican Context. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 275-296. DOI <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.15>.
- Balbás, M. (1995). *Proyecto docente*. Inédito. Universidad de Sevilla.

- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. España: Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Bautista, R. (1991). (Coord.). *Necesidades educativas especiales. Manual teórico práctico*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, R. (1993). *Evolución de la educación especial*. Málaga (España): Aljibe.
- Behares, L. (2018). Políticas de Inclusão: educação obrigatória ou direito à educação? *Educação (UFES)*, 43(3), 583-598. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433187>.
- Bermúdez, G., Bravo, M. y Vargas, D. (2009). Discapacidad en Colombia: un reto en la educación superior inclusiva. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 8(1), 41-56. DOI: <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v8.n1.2009.163>.
- Brennan, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC/Siglo XXI.
- Brogna, P. (2009). La representación de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-188). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabada, J. M. (1985). La educación especial: situación actual y expectativas. En J. Gisbert et al., *Educación especial* (pp. 13-46). Madrid: Cincel.
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-33.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 8 de febrero, Por la cual se expide la ley general de educación*.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1346 del 2009, por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1618 del 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. "Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 79-95.

- Cruz-Vadillo, R. e Iturbide-Fernández, P. (2018). Disability and education: Between the corporality that disables and the right to have rights. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-27. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.13>.
- Danel, P. (2018). Discapacidad: tensiones entre la opresión y las prácticas liberadoras. Análisis desde el sur global. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 8(15), 138-157.
- Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En Brogna (comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Vega, E. (2010). Psiquiatría, escuela nueva y psicoanálisis en la fundación de la educación especial en América Latina. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 73-91.
- Dessent, T. (1987). *Making the ordinary school special*. East Sussex: The Falmer Press.
- Donoso, S. (2014). Educación para la equidad y cohesión social: una tarea urgente. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 228-234. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/198053142826>.
- Duk, C. (2001). *Flexibilización del currículum para atender la diversidad*. Chile: Universidad Central de Chile.
- Duk, C. y Murillo, F. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>.
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- Echeita, G. (2013). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales: entre la realidad y el deseo. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(1), 237-249.
- Eglér-Mantoan, M. (2017). Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país. *Inclusión y Desarrollo*, 5(1), 7-22. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.1.2018.7-22>.
- Eroles, C. y Ferreres, C. (Comps.). (2002). *La discapacidad, una cuestión de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Fernández, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Educational Policy Analysis Archives*, 18(22), 1-25.
- Fierro, A. (1988). La educación especial hoy. *Siglo Cero*, 117, 20-25.
- Garanto, J. (1984). Educación especial. En A. Sanvicens (ed.). *Introducción a la pedagogía* (pp. 303-336). Barcelona: Barcanova.

- Garanto, J. (1993). Educación para la diversidad: perspectivas de futuro. En A. Sanvisens, (Dir.). *Introducción a la pedagogía* (pp. 306-336). Barcelona: Herder.
- García, V. (1960). *Principios de pedagogía sistémica*. Madrid: Rialp.
- Giné, C. (1987). El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39, 40, 83-94.
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A. (2004) *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación. Programa de Educación Especial.
- Gómez, A., Ramírez, D. y Vélez, L. (1999). *Integración social y retardo mental, una experiencia compartida*. Universidad de Antioquia. Medellín: Aula Abierta.
- Gómez, J. y Ramos, S. (1994). La educación especial y el constructivismo (una aproximación inicial). *Pedagogía y Saberes*, 5, 25-30. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.5pys25.30>.
- Gonçalves, E. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Educación y Pedagogía*, 22(57), 93-109.
- Grau, C. (1998). *Educación especial, integración escolar y necesidades educativas especiales*. Madrid: Aljibe.
- Guerrero, J. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amarú.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 191-199.
- Heward, W. (1997). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial* (5.ª ed.). España: Prentice Hall.
- Heward, W. y Orlansky, M. (1992). *Programas de educación especial 2*. Madrid: CEAC.
- Jara-Henríquez, M. y Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Lambert, J. (1978). *Introducción al retraso mental*. Barcelona: Herder.
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.

- López-Melero, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Consejería Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- López-Melero, M. (1997). La educación intercultural. El valor de la diferencia. En J. Torres (coord.). *La innovación de la educación especial*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Manjarrés, D. y Hernández, C. (2015). *Hacia una educación inclusiva. Reto y compromiso de todos en Cundinamarca*. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca, CDI Colombia y Saldarriaga Concha.
- Manosalva, S. (2017). Integración. Integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: ¿transformación o conservadurismo de la cultura escolar? *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 0(9), 57-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.25074/07195532.9.439>.
- Marchesi, A. (1988). Prólogo a la edición española. En S. Hegarty, A. Hodson y L. Clunies-Ross (eds.). *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Morata. Pp. 9-13.
- Martínez, L. (2012). *Sistemas de educación especial*. México: Red Tercer Milenio
- Martínez, P. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Mayor, J. (1988). *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya.
- Meléndez, L. (2016). *La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Mendivelso, R. y Hoyos, L. (2016). Las representaciones sociales en la discapacidad a partir de la cinematografía infantil. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud UDES*, 3(2), 27-28. DOI: <https://doi.org/10.20320/rfcsudes.v3i2.s2.r08>.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (1976). *Decreto 088 del 22 de enero, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (1996). *Decreto 2082 del 18 de noviembre*. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. *Diario Oficial* 42.922.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 del 2015, por medio del cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación. *Diario Oficial* 49.523.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 366 del 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 del 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 del 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución 12195 del 2017, por la cual se crea y conforma el Comité Técnico para la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial* 50.271.
- Molina, S. (1986). Sentido y límites de la pedagogía terapéutica. En *Enciclopedia temática de la educación especial* (pp. 33-46). Madrid: CEPE.
- Molina, D., De Bedoya, F. y Sánchez, Y. (2011). Integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 33-44.
- Molina, S. (2015). The inclusion of students with special educational needs in learning communities. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392. DOI: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.642>.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga, España: Aljibe
- Munévar, M. (2013). Distanciamientos epistémicos dentro de los estudios sobre discapacidades humanas. *Universitas Humanística*, 76, 299-324.
- Muyor, J. (2018). Nuevos significados de la discapacidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1(39). DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2018393231.
- Ortiz Franco, J. (1997). Políticas educativas sobre educación especial. La integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades. *Pedagogía y Saberes*, 9, 19-28. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.9pys19.28>.
- Ortiz, C. (1998). *Pedagogía terapéutica. Educación especial*. Salamanca: Amarú.
- Parilla, A. (1993). *Proyecto docente*. Inédito. Universidad de Sevilla.
- Parrilla, A. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.
- Pérez, A. (1998). Autonomía y formación para la diversidad. En *Cuadernos de Pedagogía*. Madrid: Morata.
- Ponce, H., Domínguez C. y Arriaga M. (2016). La importancia de la investigación en la educación especial. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 217-244. DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2016.2.9>.
- Redondo, E. (2001). *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona: Ariel.

- Rodríguez Fuentes, A. (2003). Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 29, 143-153. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100010>.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>.
- Rodríguez, B. y Félix, R. (2018). Desafíos y complejidades en los procesos de inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 17-20. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100017>.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10 (33), 347-356.
- Salinas, L. (1990). Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. En *Un siglo de educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeación del Sector Educativo.
- Sánchez, A. y Torres, J. (1999) *Educación Especial 1. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, A. y Torres, J. (2002). *Educación especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez-Manzano, E. (2001). *Principios de educación especial*. Madrid: ccs.
- Scheerenberger, R. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.
- Sierra, S. (2013). La formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 485-486. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5540>.
- Sosa, L. (2009). Reflexiones sobre dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. La Discapacidad. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 57-82.
- Soto Builes, N. (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación? *El Ágora USB*, 7(2), 322-332.
- Soto, N. y Vasco C. (2008) Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 1(8), 3-22.
- Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. DOI <https://doi.org/10.5209/poso.56717>.
- Toboso, M. y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.
- Toledo, M. (1986). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

- Torres, J. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (1977). *Educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Sígueme.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (1983). *Tecnología de la educación especial*. Paris: autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (2.ª ed.). Conferencia Mundial Jomtien, Tailandia, 5 al 9 marzo de 1990.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad. Madrid: Unesco/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2007). Declaración de educación para todos: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina: autor.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-LEE. *Licenciatura en Educación Especial*. (2015). Documento maestro de la Licenciatura en Educación Especial (LEE). Bogotá.
- Vaca, P. (2008). Análisis de la integración escolar en Bogotá. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 7(1), 45-57. DOI: <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v7.n1.2008.115>.
- Van Steenlandt, D. (1991). *Integración de los discapacitados educación común*. Chile: Andros.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Vallejos, I. (2009). La categoría de Normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En Rosato y Angelino (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad, desnaturalizar el déficit*. Capítulo 4. Argentina: Novedades Educativas de México.

- Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes* (tesis de doctorado), Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 2, 129-144.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.
- Yarza, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 173-188. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000200003>.
- Zavalloni, R. (1973). *Introducción a la pedagogía especial*. Barcelona: Herder.
- Zunzunegui, M. (2011). Evolución de la discapacidad y la dependencia. Una mirada internacional. *Gaceta Sanitaria*, 25(2), 12-20. doi: 10.1016/j.gaceta.2011.07.026.