

**Diversidad educativa, un reto que se vive en la ciudad de Medellín.  
Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención  
a la diversidad.**

Claudia Lidueñas Tapias<sup>1</sup>  
Diana Patiño Montoya<sup>2</sup>

Consideración<sup>3</sup>.

*“A este nivel nos encontramos frente a una utopía que es realizable a varios niveles. Aunque una utopía es algo ideal y perfecto, ilusionémonos con ella e intentemos acercarnos lo más posible a lo imposible. No debe constituir una tragedia constatar lo lejos que estamos de la meta... la tragedia sucederá cuando perdamos la esperanza en el cambio y cuando nos desanimemos por lo que nos falta para llegar a la meta. ¡Que aquellos que dicen que esto es imposible, que se aparten del camino de los que, como tú y como yo, ya hemos emprendido el camino del cambio!”*

**Agustín Fernández**

### **Resumen**

Esta investigación se realizó en dos Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín (Ciudadela Nuevo Occidente y Barrio Santa Cruz) con docentes de Básica Primaria; está inscrita en el marco del macro proyecto “Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Caldas, Antioquia, Cauca y Nariño”, ejecutado por la Universidad de Manizales en la línea de investigación alternativas pedagógicas.

El enfoque metodológico de la investigación es la teoría fundamentada, la cual consiste en crear teoría a partir del análisis detallado y profundo de los datos recopilados de manera sistemática a través de la técnica de grupos focales. Como objetivo se planteó develar y comprender, las concepciones y prácticas que desde la atención a la

---

<sup>1</sup> Claudia Lidueñas Tapias. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Barrio Santa Cruz de Medellín. E-mail: clapalita@hotmail.com

<sup>2</sup> Diana Patiño Montoya. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de Medellín. E-mail: dianapatmon@gmail.com

<sup>3</sup> Luz Elena Patiño Giraldo. Doctora en Ciencias Sociales con énfasis en Niñez y Juventud. Docente e investigadora Universidad de Manizales Colombia.

diversidad, tienen las y los docentes respecto a las respuestas pedagógicas que ejercen en la cotidianidad de sus aulas.

En el presente artículo se exponen las categorías que emergieron de la investigación, como son el quehacer pedagógico como consecuencia de las políticas públicas, donde se homologa la diversidad con la falencia, pues las políticas están enmarcadas en la persona en situación de discapacidad y los grupos vulnerables; la diversidad como un discurso que circula en la escuela y el acontecer pedagógico que se vive allí.

### **Palabras claves**

Diversidad, homogenización, exclusión, políticas de atención a la diversidad, inclusión, prácticas pedagógicas.

## **Educational diversity, a challenge that exists in the city of Medellin. Conceptions and pedagogical practices of teachers about attention to the diversity.**

### **Abstract**

This research was developed in two educational institutions in the city of Medellin (Ciudadela Nuevo Occidente and Barrio Santa Cruz) teachers of primary school; it is registered under the macro project "Conceptions and pedagogical practices of teachers of boys, girls and teenagers, boys, who are in situation of an institutional, cultural, environmental vulnerability of educational institutions in some municipalities in the departments of Huila, Caldas, Antioquia, Cauca y Nariño", conducted by the University of Manizales in the research's line pedagogical alternatives.

It is a research based on the grounded theory, which is to create theory from the data analysis, through conducting focus groups; collected data systematically and analysed through a research process. The main objective is uncovering and understanding, from philosophy of attention to diversity, concepts and practices by teachers. This article outlines the categories that emerged from the research, such as policies for attending diversity, because at schools there is a contradiction between public policies and strategies implemented to their execution; likewise, it seeks to understand why in Educational Institutions still exist conceptions from the deficit, homogenization, discrimination and even exclusion.

### **Keywords**

Diversity, homogenization, exclusion, policies for attending diversity, inclusion, pedagogical practices.

## **1. Presentación**

Con esta investigación se pretendió develar y comprender las concepciones de las y los docentes frente a la atención a la diversidad y cómo éstas se expresan directamente en las prácticas pedagógicas que se realizan en la cotidianidad de las escuelas. Durante la investigación se contó con la participación de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Ciudadela Nuevo Occidente y Barrio Santa Cruz, donde su grupo docente cuentan con una experiencia entre 3 y 30 años al servicio educativo.

En esta investigación se utilizó como enfoque metodológico la teoría fundamentada, la cual consiste en construir teoría a partir de datos recopilados y analizados de manera sistemática. Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de grupos focales.

A partir de los datos se realizó un análisis exhaustivo que permitió develar como categorías emergentes: las prácticas pedagógicas como consecuencias de las políticas públicas, ya que éstas están encaminadas a la atención de los grupos vulnerables; la diversidad como un discurso circundante y el acontecer pedagógico.

## **2. Justificación**

En nuestro ejercicio docente convivimos diariamente con la heterogeneidad de nuestros estudiantes, es decir, ponemos a prueba nuestro sentido, respeto y reconocimiento por la alteridad y descubrimos tanto en prácticas personales como de los otros docentes la necesidad de trabajar por una educación que apunte a lograr aprendizajes significativos, basada en principios de equidad y valoración por la diferencia, sin embargo en la realidad a la que diariamente nos enfrentamos en las instituciones educativas, podemos evidenciar una incoherencia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que desde diferentes instancias gubernamentales y sociales se espera de la escuela.

Desde las vivencias cotidianas que tenemos en las prácticas pedagógicas, encontramos en las y los docentes posturas aisladas y hasta contradictorias. En el discurso de algunos docentes no se tiene clara la necesidad de reconocer, aceptar y valorar la diversidad presente en las aulas, puesto que en las interacciones pedagógicas se percibe invisibilización en unos casos, donde al no saber responder a las necesidades evidenciadas se discrimina en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y se señala en otros casos, al denominar “estudiante problema” a todo aquel niña o niño que presenta una dificultad o que se sale del parámetro o norma que ha creado la sociedad con fines homogenizantes más que socializadores.

Igualmente nos encontramos con docentes concedores en teoría, de estrategias, métodos, conceptos; todo un discurso planteado desde la necesidad del reconocimiento de la singularidad, del respeto por el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, del predominio de su inteligencia, incluso de sus gustos e intereses en el

aprendizaje. De aquí surge la importancia de plantear una investigación que arroje posibles reflexiones que resultan en relación con el proceso de inclusión, con el fin de comprender las concepciones respecto a la atención a la diversidad que más prevalecen en ese proceso y que se dejan ver en las prácticas pedagógicas.

Y a partir de esta mirada, nace la pregunta que motiva nuestra investigación, ¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas que subyacen alrededor de la atención a la diversidad, en las y los docentes de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín?

### **3. Antecedentes**

En el rastreo bibliográfico, no se encontraron estudios específicos en torno a las concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención a la diversidad; sin embargo, se encuentran varios estudios que tocan de manera transversal dichas variables temáticas. Algunos de estos estudios son:

#### **3.1 Una dirección escolar para la inclusión escolar.**

Realizado por la Dr. Inmaculada Gómez en la Universidad de Huelva, España. 2012. Investigación cualitativa que tuvo como objetivo analizar buenas prácticas directivas inclusivas que atendieran la diversidad en diferentes escuelas. La atención a la diversidad se ha convertido en una preocupación para la educación, puesto que las prácticas pedagógicas y sociales se han dedicado a aglutinar los niños y niñas en la escuela, dejando de lado el hecho de que el alumnado que habita en la escuela es una muestra de nuestra diversidad humana. Se realiza un análisis descriptivo e interpretativo profundizado en diferentes categorías, concluyendo que la colaboración es un factor esencial para atender la diversidad, siendo la dirección escolar el motor para llevar prácticas inclusivas.

#### **3.2 El profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional.**

Realizado por la Dr. Dominique Manghi H. y otras. 2012; es una investigación cualitativa a través de una consulta realizada a profesores de Educación Diferencial con el fin de conocer la percepción y proyección de su profesión respecto a sus funciones en la Educación inclusiva. En ésta se hizo un recorrido de la educación especial y la transformación que debe asumir en la proyección desde la formación de formadores hasta el impacto en la población en situación de discapacidad, respecto al paradigma de inclusión y las políticas públicas que la fundamentan. Tras el análisis cualitativo los hallazgos evidenciaron la necesidad de cambios en las prácticas pedagógicas que exigen una nueva mirada en la formación de estos profesionales, lo que implica transitar hacia el nuevo reto educativo que permitirá asumir la diversidad presente en la escuela.

### **3.3 Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes**

Realizada por Carmen Talou y otras, 2010, se trata de una investigación con diseño exploratorio y descriptivo, en la que se utilizó como técnica una entrevista en profundidad, semiestructurada de categorías elaboradas para los fines del trabajo. Su intención estaba destinada a indagar las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, proporcionadas por dos tipos de actores, los primeros directivos y docentes procedentes de Instituciones Superiores de Formación Docente y el segundo, de directivos, docentes y personal de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas destinadas a niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades y de escuelas de Educación Básica Primaria. Los resultados obtenidos se convirtieron en información relevante para diseñar estrategias destinadas a la concreción de proyectos de inclusión que contemplen la problemática de la diversidad y de este modo favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo; Los investigadores concluyen además, que los docentes como actores claves involucrados en la filosofía de la inclusión necesitan una capacitación consecuente con los cambios sociales, políticos y educativos, para llevar adelante un saber hacer apropiado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica a partir de criterios explícitos y adecuados.

### **3.4 Las prácticas y la formación docente en la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales (NEE).**

Liliana Bakker y otros. (2008), realizó en Argentina un estudio no experimental transversal exploratorio – descriptivo, con el objetivo de indagar la percepción y valoración del docente acerca de su formación académica para dar respuesta a la integración educativa, lo que sugirió un trabajo desde la pedagogía de la diversidad, que implicó “una resignificación de los roles de los actores involucrados y cambios de paradigmas que involucran rupturas y continuidades en el interior del proceso”.(Bakker y otros, 2008, 46). En ella se encontró que los docentes tenían falencia en la formación respecto a los contenidos curriculares que apuntan al desarrollo de una educación que respondiera a la integración educativa, dichas falencias se reflejaron en los prejuicios que los docentes poseían frente a la discapacidad, lo que resultó un impedimento para el logro de los procesos de integración escolar. Otro hallazgo importante que se evidenció es que solo el 20% de los docentes con los que se realizó la investigación considera que tenían las herramientas necesarias para llevar a cabo la integración.

## **4. Problema de investigación**

¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas que subyacen alrededor de la atención a la diversidad, en las y los docentes de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín?

## 5. Objetivos.

- Develar las concepciones que subyacen a las prácticas pedagógicas que utilizan las y los docentes de básica primaria de dos instituciones de la ciudad de Medellín.
- Comprender y explicar las concepciones que tienen las y los docentes con respecto a la atención a la diversidad.

## 6. Metodología

“Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas”. (Sandoval, 2002, 15)

La teoría fundamentada “es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar. Aún cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría.” (Sandoval, 1997, 71)

Por tanto, fundamentar los conceptos en los datos constituye el principal objetivo de la Teoría Fundamentada y, para ello, se requiere como ingrediente principal la creatividad y el pensamiento crítico de los investigadores.

El planteamiento central es entonces, que la teoría surge de la interacción con los datos aportados por el trabajo de terreno. En este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos.

Glaser (1992, 30) define la teoría fundamentada de la siguiente manera:

“Es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio”.

Para este ejercicio investigativo se trabajó bajo cuatro estrategias:

1. Un conversatorio sistemático a través de preguntas generativas, que buscaban relacionar conceptos, (grupos focales)
2. El muestreo teórico, (recolección, análisis y categorización de datos empíricos realizado por las investigadoras y dirigido por la teoría que emerge.)
3. Los procedimientos de categorización, y
4. Construcción del sentido teórico de las categorías emergentes.

## **7. Unidad de análisis y unidad de trabajo**

**Unidad de análisis:** Docentes de educación básica primaria de dos instituciones públicas de la ciudad de Medellín.

**Unidad de trabajo:** compuesta por 25 docentes de dos instituciones de básica primaria de la ciudad de Medellín, que responden al 100% de la planta docente; el 72% de ellos tienen de 2 a 5 años de experiencia y el 28% tienen de 10 a 15 años de experiencia, la mayoría de ésta, en el sector oficial.

## **8. Construyendo sentido teórico**

Al hacer el análisis de los datos recopilados en los grupos focales, se inicia el camino de la comprensión frente a la realidad que viven las instituciones educativas involucradas en ésta investigación, y develamos las concepciones y prácticas pedagógicas que de allí surgen respecto a la atención educativa de la diversidad.

### **8.1 El quehacer pedagógico como consecuencia de las políticas públicas**

A lo largo de ésta investigación, hemos encontrado que el quehacer pedagógico ejercido en las aulas de clase, es consecuencia de las políticas públicas para la atención a la diversidad, las cuales están planteadas de manera fragmentada, enmarcándose en dar respuesta a los estudiantes que presentan un déficit o que hacen parte de un grupo vulnerable. Razón por la cual ésta se convierte en la categoría principal.

El Ministerio de Educación Nacional, en su afán de dar respuesta a la diversidad de estudiantes presentes en las aulas, recoge políticas internacionales y nacionales, las cuales serán expuestas más adelante, éstas políticas pretenden guiar, delimitar y dar soporte al proceso educativo inclusivo que se propone en las Instituciones, pero planteadas desde visiones externas a las necesidades reales que se viven en la escuela, con la gravedad de que son políticas segmentadas a diferentes tipos de poblaciones, donde se observa una postura que hace que en el imaginario de los diferentes actores educativos se establezca una relación directa entre diversidad y personas en situación de discapacidad.

A partir del discurso social de derechos humanos y específicamente desde la conferencia mundial sobre la educación para todos de Jomtien (1990) se reconoce la diversidad como condición inherente a todos los seres humanos y posteriormente en la conferencia internacional de Dakar (2000) se le da seguimiento a la propuesta de educación para todos; de manera consecuente, Colombia, en su Constitución Política de 1991, se declara como un país multiétnico y pluricultural y anuncia la educación como un derecho humano que no admite exclusión por ningún motivo, ratificando la educación como un derecho fundamental, que exige a los educadores de hoy más que capacitación, ciertas condiciones:

- Valoración de la diversidad como enriquecimiento de la cultura.
- Apertura actitudinal
- Conciencia de la diversidad humana.
- Respeto por el ser libre y autónomo.

Sin embargo, es de anotar que las políticas públicas están diseñadas para dar respuesta a cada tipo de población (adultos, personas con limitaciones o capacidades excepcionales, grupos étnicos, campesinos, entre otras), en la ley general de educación se encuentran descritas de manera aislada, lo que no permite evidenciar la diversidad en toda su dimensión.

La Constitución Política de Colombia da pie a una serie de políticas y actos legislativos, como la ley 115 de 1994, en el artículo 46 donde se permite la integración de las personas con limitaciones o capacidades excepcionales al sistema educativo, y en el artículo 47, el cual fomenta programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de ésta misma ley. El decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. La ley 361 de 1997, la cual determina los derechos de las personas con discapacidad, la prevención educación y rehabilitación, integración laboral, bienestar social y accesibilidad. La Resolución 2565 de 2003 por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. El Decreto 366 de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales.

Los docentes de las instituciones educativas donde se desarrolló el proceso de investigación demostraron un mayor nivel de preocupación, sentimiento de frustración e incluso de rechazo y exclusión ante la respuesta educativa que se debe ofrecer a la población en situación de discapacidad. Lo cual se evidencia en expresiones como “Los sordos siempre serán sordos, los ciegos siempre serán ciegos. ¿Por qué simplemente no los ponen donde tienen que estar? Zapatero a sus zapatos. Necesitamos los chicos de nuestras aulas equilibrados, pero ahora hay 15 normales y el resto diversos” (Docente 1) “Es que no estamos preparados para esta diversidad que nos llega a las aulas, tenemos niños hiperactivos, que no aprenden casi, con síndrome de Down” (Docente 5)



Las políticas anteriormente descritas, demandan una transformación del rol del docente, haciendo un llamado a las rupturas de paradigmas educativos al servicio de la homogeneidad, promoviendo la reestructuración escolar hacia la pedagogía de la diversidad que garantice la educación para todos con la implementación de los apoyos que requieran sus estudiantes para el óptimo desempeño escolar.

Desde la concepción y percepción de los participantes de la investigación, el Ministerio de Educación Nacional no da garantía de un proceso de inclusión con calidad, pues no se generaron los procesos y mecanismos que permitieran la transformación de las instituciones educativas; para argumentar, justificar y darle validez a esto, expondremos a lo largo de este apartado una serie de datos textuales extraídos de los grupos focales y el análisis que a partir de ellos realizamos para sustentar teoría:

“Es que desde el Ministerio de Educación se inventan políticas muy bonitas en el papel, pero no dejan de ser mera poesía, porque se convierten más que en utopías en un ideal inalcanzable de las prácticas que se deben llevar a cabo para responder a la diversidad, para atenderla con calidad”. (Docente 3)

Jiménez y Vilá (1999, 33) consideran que la asunción de la diversidad por parte de los centros ha resultado difícil puesto que el sistema educativo vive una encrucijada de dilemas y contradicciones alejado de la sociedad, que reproduce un modelo educativo basado en la homogeneización y en la utilización y aplicación de procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección del alumnado. Todo ello se traduce, pues, en prácticas educativas que se contradicen con el modelo de sociedad democrática: “La educación en la diversidad tiene dificultades para trascender tanto al espacio político-ideológico en materia educativa como al espacio real de los centros educativos, por lo cual creemos que el proceso a través del cual el discurso de la diversidad ha de llegar a impregnar la educación constituye un verdadero reto, un desafío, un compromiso real de todos los implicados en el ámbito educativo que, ética y actitudinalmente, hemos asumido esta responsabilidad del cambio” (Jiménez y Vilá 1999, 33)

Alguno de los docentes que participaron en la investigación consideran que la decisión de incluir a los estudiantes en situación de discapacidad es una política más de carácter económico que de reconocimiento de los derechos de ellas y ellos “Es que nos metieron a esos niños en el aula por economía, por ahorrar presupuestos, acabaron con las aulas especiales por lo mismo, sin importar si estamos capacitados o no para trabajar con ellos” (Docente 4)

Las políticas públicas de atención a la diversidad no permiten que algunos docentes vivencien la diversidad como algo inherente al ser humano, sino que lo continúen sintiendo como una exigencia y capricho estatal que sobre limita el quehacer pedagógico, y es así como se reafirma la no aceptación y la no valoración de la diversidad y por ende, las prácticas pedagógicas continúan respondiendo a la homogenización, en muchos casos de manera inconsciente, creyendo que ésta es la

manera adecuada de responder a la diversidad de estudiantes que habita nuestras aulas. Pero también nos encontramos con docentes conocedores del tema por su formación académica, que de acuerdo con los datos recopilados en la investigación, muestran una negación al proceso de inclusión y una actitud de poca apertura para la transformación de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo a lo planteado por Echeita y Domínguez (2011, 27), “Del argumento de la educación inclusiva lo primero que habría que señalar, tal vez, es su carácter paradójico y contradictorio, empezando por el hecho de que siendo una empresa de enorme complejidad y calado, no estamos faltos de conocimientos y capacidades para llevarlo a cabo. Donde está el mayor déficit es en el ámbito de la voluntad y la determinación de los actores en este escenario para llevar a la práctica lo mucho que sabríamos hacer”.

La escuela necesita comprender y asumir la inclusión como el motor de sus prácticas, pero no solo de las pedagógicas, sino de las cotidianas, de aquellas que se viven en todos los espacios en los que se interacciona como sujeto social. Soto, (2007, 330) plantea, “La inclusión educativa hace referencia a metas comunes para disminuir y sobrepasar todo tipo de exclusión, desde una perspectiva de derecho –basado en los conceptos de igualdad y libertad, principios fundamentales de toda democracia-, hace referencia además, al aumento del acceso, la participación y el aprendizaje en una propuesta de educación para todos”; es así como la escuela debe ser un escenario garante de la educación y la promoción de todos y cada uno de los estudiantes, reconociendo e identificando su particularidad de ser y desarrollarse para generar alternativas educativas consecuentes, desde una participación activa y colectiva, que re-cree las oportunidades de aprendizaje y socialización con equidad, calidad y eficiencia.

Sin embargo la realidad que se vive en la cotidianidad del aula es otra, parte del desconocimiento, los miedos e imaginarios sociales respecto a la atención a la diversidad, la poca o nula formación que se ofrece en los currículos de los programas de educación superior y el desinterés de las y los docentes al no sentir el apoyo tanto del Estado como de las mismas directivas para responder al gran reto que trae consigo el educar desde la diversidad, esto está sustentado en las percepciones que los docentes comparten durante los grupos focales, donde manifiestan:

“Terminaron las aulas especiales y metieron todos los niños con discapacidad aquí, y ¿con qué garantías?, ¿qué recursos nos dan?, ni siquiera podemos decir que nos capacitan” (Docente 16)

“El Estado se lava las manos diciendo que existen programas como la UAI (Unidad de Atención Integral), pero eso no son sino pañitos de agua tibia, ellos no responden a las necesidades y las preguntas de trabajar en el salón con tantos niños y con tantos problemas; vinieron y tiraron a esos niños aquí y vean a ver ustedes que van a hacer” (Docente 4)

“Por el momento yo creo que el aula de apoyo es indispensable, cuando se tiene tanta diversidad y hacinamiento que es el problema que tenemos aquí, entonces yo creo que necesitamos la ayuda de un profesional que maneje estas situaciones y pueda orientar al maestro” (Docente 11)

“Los directivos viven pendientes de que el porcentaje de pérdida no sea alto, de que las pruebas saber deben tener un buen nivel, pero cómo se logra eso si tenemos niños que no aprenden o no sabemos como es que aprenden, que necesitan que los evaluemos diferente, pero con que tiempo, que requieren que adaptaciones pero no dan ni orientaciones ni tiempo para hacerlas, así uno termina haciendo que esos niños como que no existen en el aula” (Docente 5)

“Tengo entendido que lo único; y si estoy errada me corrigen por favor, que lo único que hace la maestra de apoyo es decir como debes trabajar con ese niño, eso para mí es igual, lo tengo yo que tener, ¿cierto?” (Docente 17)

Se puede determinar que en las expresiones de las y los docentes se establece una relación directa entre lo que es el alumnado en situación de discapacidad y la diversidad en general, por lo tanto las vivencias que se reflejan en la práctica pedagógica se enmarcan en el sinsabor generado por el rechazo, el inconformismo y el desconocimiento, donde el sustento de la ley aparece como un sinsentido que se aleja cada vez más de la realidad del aula.

Y es a partir de esta mirada donde surge una subcategoría, en la que **LA DIVERSIDAD ES VISTA DESDE EL DÉFICIT**, desde lo que hace falta, desde la falencia y la imposibilidad, Granata (2005, 48) lo menciona así: “La atención a la diversidad cuestiona el orden actual de la escuela y supone también acabar con el concepto prejuicioso de que el alumno con NEE es igual a su deficiencia diagnosticada, para pasar a verle como un ser humano completo, como un individuo social con quien convivir y verle como otro que pregunta” Las y los docentes hemos comprendido la atención a la diversidad como la carencia, situación que ha cerrado posibilidades por la negación y el rechazo que generan las necesidades educativas especiales.

En todas las culturas siempre han existido individuos denominados de formas diferentes, objetos de concepciones y actitudes como respuesta a los parámetros culturales definidos desde un ideal de ser; en consecuencia se han creado históricamente instituciones dominantes, con el poder de establecer jerarquías, clasificaciones y categorías que han definido qué es la diferencia, quiénes son los diferentes y cuál es el lugar que les corresponde en la sociedad. La definición de la diferencia surge en razón de los parámetros de normalidad establecidos, denominado anormal a todo aquello que no concuerda con dichos parámetros. Tanto lo normal como lo anormal están determinados por imaginarios sociales que influyen en las formas de interactuar de todas las personas, específicamente con las denominadas anormales, quienes han soportado durante el transcurso de la historia el peso de actitudes de lástima, rechazo y desprecio, lo que se ha traducido en sociedades cada vez más excluyentes y segregadoras.

La concepción y forma de actuar frente a la diversidad ha variado de acuerdo con el momento socio-histórico que vive cada cultura, así la construcción de la normalidad-anormalidad ha ido variando según el ideal de hombre deseado por el colectivo social de turno, construyendo así un sistema funcional, que pasa a convertirse en un modelo a seguir.

**Tabla 1: Concepciones, percepciones y prácticas de atención a la diversidad en diferentes épocas**

	<b>Imaginario social</b>	<b>Respuestas sociales</b>	<b>Respuestas educativas</b>
<b>Desde la antigüedad hasta el siglo XVII</b>	Producto del pecado y del demonio.	Exterminio, segregación, persecución y burla. Escarnio público.	Ninguna
<b>Siglo XVII hasta finales del siglo XIX</b>	Enfermos y débiles mentales.	Aislamiento y asistencialismo en instituciones especializadas para su tratamiento y estudio.	La educación especial, como medio terapéutico y rehabilitador.
<b>Siglo XX</b>	Deficientes-retrasados mentales	Creación de programas y espacios destinados especialmente para ellos.	La educación especial vinculada con la psicología y la pedagogía.
<b>Siglo XX y principios del siglo XXI</b>	La persona es discapacitada.	El surgimiento de modelos sociales que promueven la vida independiente y la autonomía.	La integración escolar en términos de igualdad.
<b>Siglo XXI: inclusión</b>	Todas las personas son ciudadanas de deberes y derechos.	Se reconocen a todas las personas como seres complejos e íntegros y la diferencia como rasgo constitutivo del ser humano. Empieza a gestarse la inclusión.	La inclusión social y educativa, sustentada en los principios de equidad, calidad y pertinencia.

Las concepciones que aún prevalecen en algunos docentes participantes de la investigación, están determinadas por imaginarios donde la discapacidad y la diferencia son sinónimos y por tanto las personas que se encuentran en esta condición son vistas como agentes externos que necesitan de un trato diferencial, que deben ser atendidos en otros espacios educativos, alejados del resto de la población y que para su aprendizaje requieren de personas especializadas y equipos interdisciplinarios, y es desde ahí que se genera controversia, lo que conlleva a la implementación de prácticas

pedagógicas homogenizantes, discriminatorias y limitantes, viéndose como una imposición del Estado el exigir educación bajo las mismas garantías y condiciones, donde prevalezca la equidad y la calidad.

Desaprender es un asunto complicado y resignificar imaginarios lleva tanto tiempo como el crearlos, estos son producto de la historia, han acompañado a muchas generaciones y es por ello que se requiere compromiso, disposición y apertura actitudinal, he aquí un gran reto para la escuela.

La Educación vive un momento crucial, estamos siendo parte de la construcción de historia, de una historia en la que necesitamos desaprender, resignificar la mirada del otro, la mirada hacia nosotros mismos, recuperar la humanización de la educación, donde la persona sea el centro y no el simple cúmulo de conocimientos, donde el aprender sea un ejercicio colectivo y no un acto de competencia. Soto (2007, 329) expresa: “La inclusión insinúa entonces que la escuela es para todos y las prácticas que históricamente se han realizado se deben transformar para poder responder a la diversidad de los estudiantes”.

Por lo tanto el vivenciar la discapacidad como sinónimo de diferente, deja sin sentido y plenitud la esencia de la diversidad, y fue a partir de esto que se hizo necesario revisar que entienden las y los docentes participantes de la investigación por diversidad.

## **8.2 La diversidad en la escuela, un discurso circundante**

A partir de la reflexión de los datos arrojados por los docentes involucrados en la investigación, podemos evidenciar que las y los docentes tienen una idea clara de la necesidad de reconocer la diversidad como esencia de nuestra humanidad. Se hace notoria la necesidad de recibir capacitación y conocer estrategias que lleven a flexibilizar las prácticas pedagógicas, dando respuesta a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, a las inteligencias y capacidades de cada uno de esos estudiantes y principalmente a su forma de ser y hacer. Sin embargo crecen en la cotidianidad angustias para responder acertadamente a esa diversidad. Así mismo se observa como en el discurso, las y los docentes piensan la diversidad como un asunto de afuera, un asunto del otro, que los toca solo desde la práctica, pero no desde su vivencia personal, no desde su mirada como ser diverso, como sujeto particular.

Los docentes entienden por educación para la diversidad:

“La educación para la diversidad es responder a una cantidad de estudiantes que tienen muchos problemas para aprender y que hay que organizar cosas diferentes para que ellos aprendan, yo todavía no se como se hace eso, mis estudiantes siempre habían sido como todos por el mismo camino” (Docente 1)

“La diversidad es una condición inherente al ser humano porque todos somos distintos, y que uno acepta las diferencias individuales en su salón cierto, en su aula de clase,

pero atender y dar respuesta a esa diversidad, creo que en este momento no tengo la respuesta” (Docente 5)

“Es como que los muchachos, la población que esta acá, tienen como diferentes comportamientos, vienen de diferentes raíces sociales, comportamientos, y familias, han tenido diferentes situaciones, por ejemplos hay algunos que son desplazados, que los afecta más el conflicto social que otros, pues creo yo, no sé.” (Docente 7)

“Pero es que ahora resulta que todos son disque diversos, que hay que preparar clase casi que para cada uno, es como si nos quisieran complicar la vida y con ello lo que ganan es que la calidad de la educación sea cada vez más baja, porque por querer hacer mucho terminamos haciendo es nada.” (Docente 10)

“Necesitamos los chicos de nuestras aulas equilibrados, pero ahora hay 15 normales y el resto diversos” (Docente 12)

“Yo creo que la diversidad es una cuestión humana, uno nace siendo diverso, uno nace siendo diferente a todos”. (Docente 13)

Para ahondar en esta categoría, definimos la diversidad como una manifestación natural de la individualidad humana, que nos hace únicos, singulares, particulares; en el contexto educativo ésta se evidencia en factores sociales, culturales, étnicos, religiosos, económicos y en las capacidades de cada estudiante; para vivirla se requiere reconocimiento y aceptación de sí mismo como individuo y de sí mismo como otro. Sólo una educación que atiende a la persona, a cada persona, en su condición de ser único, puede ser llamada educación que atiende a la diversidad.

O como lo diría Jiménez y Vilá M. (1999, 38). “La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”

La diversidad nos compete a todos como seres humanos que vivimos en un mundo negado a reconocer y aceptar las diferencias, un mundo en el que hemos iniciado a dar pequeños pasos para el reconocimiento de las diferentes culturas que nos circundan, pero donde siguen primando la desigualdad y la exclusión; un mundo que tiene puestas sus esperanzas en la educación y por ende espera que ésta se transforme para responder de la manera más coherente y equitativa posible a las demandas que el ser diversos nos implica para convivir en sociedad. En palabras de Cárdenas (2011, 3) “Negar la diferencia sería como negar la propia existencia y la de los demás”.

No cabe duda de que a la hora de establecer relaciones con nuestros estudiantes las y los docentes debemos procurar que nuestro discurso y nuestra práctica sean consecuentes, en el tema de la diversidad hemos evidenciado con los diferentes aportes de las y los docentes lo complejo que esto es, y excusados en múltiples causas la respuesta educativa a la diversidad no ha sido la esperada, pues no responde a las

necesidades reales que traen nuestros chicos al aula, ni satisface además nuestra labor docente.

Para sustentar esta idea nos apoyamos en Granata, M. (2005, 45), quien plantea, “En realidad, lo que ha ocurrido, a nuestro entender, es un "desplazamiento" discursivo (Ángulo, 1995). Este desplazamiento se ha llevado a cabo utilizando un recurso que en términos del autor mencionado se denomina de *apropiación* según el cual una concepción o enfoque determinado —en nuestro caso las teorías y prácticas tradicionales— se "apropian" de elementos discursivos e incluso rivales, adaptándolos y conformando una estrategia que se propone como novedosa. De acuerdo con esta perspectiva, las viejas posiciones teóricas y prácticas siguen siendo, en muchos casos, las mismas, aunque parezcan renovadas en el discurso”.

Para los docentes, se ha hecho complejo flexibilizar las prácticas pedagógicas, por lo tanto la homogeneidad sigue siendo un pilar que rige el quehacer cotidiano en las aulas de clase.

### **8.3 Acontecer pedagógico**

Algunos docentes manifiestan así sus percepciones de las prácticas pedagógicas:

“Todos los estudiantes que tenemos en el aula son diferentes claro, pero lo lógico es que tengan un mismo nivel, que aprendan más o menos como del mismo modo, pero no, aquí vinieron y nos trajeron que el desatento, que el retrasado, que el hiperactivo y nadie nos dijo como trabajar con ellos; nos dijeron todos tienen que estar en la escuela, si claro y ahí están, pero que hago yo con ellos para que me entiendan?” (Docente 13).

“Sí, además de eso que tenga en cuenta el que no comió, que a éste le pegó el papá, que los papás se están separando, que los echaron del pueblo ... una cantidad de cosas que en realidad no da tiempo para atender a todo, no estamos educando sino cuidando niños.” (Docente 21)

“Queremos aulas donde todos los niños fueran excelentes, donde todos te sacaran buenas notas, donde todos tuvieran un excelente comportamiento, excelentes modales, vinieran de una buena familia, la base de la sociedad, el núcleo es la familia, donde tuvieran una familia estable, Quién trajo la tarea? Todos, siempre todos, todo”. (Docente 15)

Cuando escuchamos y leemos estas concepciones de las y los docentes, vemos como la respuesta educativa sigue ligada a la estandarización, la dificultad que genera el innovar porque trae consigo trabajo extra se convierten en una limitación y aquí se confirma el asunto de la vocación como una condición irrevocable del ser docente.

Como lo dice Diez y Huete (1997, 53) “No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad

sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes de un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada”

No es fácil reconocer que la escuela y sus agentes formadores, cometemos con frecuencia el error de homogenizar, en las prácticas pedagógicas se confunde la equidad con la igualdad, no teniendo en cuenta que la equidad es darle a cada cual lo que necesita según sus capacidades, mientras que la igualdad es tratarlos a todos bajo los mismos parámetros; por tal razón, los derechos de las personas que transitan por la escuela se ven cada vez más vulnerados. Pero es necesario percatarnos de este asunto para ocuparnos del mismo y generar transformaciones de fondo. “Lo que pasa es que he tenido pues como la dificultad, en el proceso de lectoescritura, entonces haciendo como el diagnóstico del grupo, me encuentro que más o menos 20 niños, de 45 que tengo, tienen mucha dificultad en el proceso de adquisición de la lectoescritura, entonces para que ... pues como para yo poder ubicarlos mejor ehhh hice dos grupos, en un ladito están los que ya están más avanzaditos y en el otro están los que de pronto tengo que trabajar más pues más esa parte” (Docente 25),

La escuela tiene la tarea de formar, de crear, y de la mano tiene la responsabilidad de innovar y estar a la vanguardia, al paso de los cambios generacionales, de las nuevas prácticas culturales. Y desde ese reconocimiento de la cultura y su poder en el actuar de las personas, debe obrar para garantizar prácticas no solo educativas sino principalmente sociales, el primer paso está en reconocer que en las aulas habitan seres humanos, capaces, desde sus diferencias, de aprender y desarrollarse para así lograr el reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad en sí.

Pero más allá de la homogenización se deja ver el rechazo, algunas miradas de los docentes apuntan a identificar en la diversidad un rasgo de carencia, un experimentar la deficiencia “Los sordos siempre serán sordos, los ciegos siempre serán ciegos. ¿Por qué simplemente no los ponen donde tienen que estar?. Zapatero a sus zapatos” (Docente 1), y es desde allí donde se busca la respuesta educativa, generando con ello exclusión y discriminación en el espacio institucional.

Como lo dice Arnaiz, citando a Mendía “En muchas ocasiones el término diversidad es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del común del alumnado, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales (Mendía Gallardo, 1999, 14). Este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual y llegado al modelo del déficit”.

En esta medida la educación se puede considerar el vehículo para la transformación social, desde allí la atención educativa a la diversidad parte no solo del derecho a la educación, sino también a ser diferentes y, en consecuencia, a ser atendidos desde las potencialidades y necesidades que constituyen la singularidad de cada estudiante, en el marco de una escuela que genere estructuras de acogida y no de exclusión.



Es por ello que, “cada vez es más evidente que las formas tradicionales de escolarización ya no son lo suficientemente adecuadas para atender a la diversidad del alumnado presente en las aulas, por lo que se requiere del sistema educativo un ajuste en sus respuestas que haga posible que la enseñanza llegue a todo el alumnado”. (Arnaiz, 2003, 279)

## **9. Conclusiones**

Sigue siendo una realidad lo expuesto por Zemelman (2003, 1) “el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual” y por ende se evidencia una descontextualización y una necesidad imperante de revisar las prácticas pedagógicas, el quehacer del docente y el descubrimiento que día a día se hace de la diversidad y la capacidad enriquecedora que esta tiene para el trabajo en el aula.

En el discurso de algunos docentes se dejan leer actitudes de reconocimiento de la diversidad, sin embargo en otros se evidencia la invisibilización que se hace de los estudiantes y una concepción de subvaloración de las personas en situación de discapacidad; a partir del análisis de sus palabras y las vivencias en las prácticas pedagógicas cotidianas prima la percepción de la negación y el rechazo, que se devela en la incapacidad para aceptar la diversidad como una condición humana de la cual todos hacemos parte.

El logro de prácticas educativas que respondan acertadamente a la diversidad, convoca a transformaciones necesarias desde todas las dimensiones del proyecto educativo institucional (administrativa, directiva, pedagógica y curricular, formación y talento humano, logística), teniendo en cuenta que la población que llega a las aulas, son seres humanos implicados en una realidad social cada vez más difícil y compleja, donde las y los docentes están permeados por imaginarios más estandarizados y globalizados que enmascaran las características diversas del uno a uno de los estudiantes pretendiendo la homogeneidad. Estas transformaciones son necesariamente el producto de espacios de discusión y reflexión profunda acerca de la conceptualización y las implicaciones de la inclusión, desde las connotaciones que tienen aquellas tipologías y formas de ver y sentir, pensar y actuar ante las diferencias individuales. De esta manera, la inclusión no remarca la atención educativa a los grupos socialmente vulnerables, sino la atención de la totalidad de la población, sin caer en la trampa de la homogenización.

Las concepciones y percepciones que se dejaron ver en la investigación son consecuencias de las políticas públicas implementadas por el estado, las cuales están desligadas de la diversidad como tal, pues la diversidad no es un grupo de personas aisladas que debe vivir bajo normas diferentes, la diversidad es una condición de todas y todos.

Sin embargo, muchas de las concepciones de las y los docentes parten del temor a enfrentarse con algo que para muchos es desconocido, donde se dejan al descubierto

imaginarios, miedos, prejuicios, residuos de una educación tradicional enmarcada en responder a todos de la misma manera.

Se puede concluir que a pesar de que muchos docentes dicen saber que es la diversidad no la respetan ni la utilizan a favor de una clase inclusiva y significativa, sino que la utilizan solo como un inconveniente que no los deja realmente vivir la diversidad como condición de todos.

## **10. Recomendaciones**

La invitación se dirige entonces, a la transformación de prácticas pedagógicas que reconozcan y validen las necesidades y derechos de todos los estudiantes, a recibir una educación digna, eficaz, equitativa y de calidad para su desarrollo multidimensional, en la que el docente resulta ser uno de los principales protagonistas, en tanto interviene de manera directa en los procesos de formación de cada uno de sus estudiantes, exigiéndole la “identificación, planificación e instrumentación clara de las estrategias y alternativas pedagógicas a utilizar” (Gómez, (s/f), 2), que le permitan proporcionar una estructura curricular común a todos los estudiantes, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades y considere al mismo tiempo sus características y necesidades individuales, ya que no todos aprenden bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad.

Como recomendación principal proponemos adoptar la pedagogía crítica como una posibilidad de acción pedagógica, “la escuela se encuentra en una contradicción vital, es decir, mantiene un régimen discursivo sobre las diferencias humanas que, por un lado se plantea el respeto y valoración de la diversidad y por otro lado, construye la alteridad normal, deficiente, indeseable...” “El gran reto que se nos presenta en el ámbito educacional y, más allá, como una ineludible necesidad social, es la deconstrucción de un régimen discursivo que tiende a la clasificación de los seres humanos sobre la base de las diferencias.” (Manosalva, 2011)

La pedagogía crítica, desde sus principios pretende que la educación sea una facilitadora de la comprensión de los significados de la realidad, que se visualice como uno de los agentes protagonistas de la transformación social, además que se encamine en formar seres autónomos.

Para Freire (1998, 77) “la educación debe girar en torno a la construcción, a la reconstrucción y a comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu”. Si miramos la educación desde esta perspectiva, podemos decir que no se puede seguir pensando en una escuela tradicional que imparte conocimientos desde lo instrumental, una escuela que le da la espalda a la realidad, a los contextos; pues el desafío es pensar en una escuela que debe construir un sujeto social del conocimiento, autónomo y solidario, que aprenda a diferenciar las relaciones humanas justas de las injustas y a discernir dónde y cuándo los derechos humanos son respetados y dónde y cuándo son violados, esto con el fin de que cada sujeto se empodere y controle su vida, para que la transforme y la haga mejor cada día; donde la

diversidad sea reconocida como una riqueza y no como un problema, donde se valore la individualidad, las capacidades y potencialidades de cada uno de los sujetos que llegan a la escuela.

El gran reto de la educación radica en descubrir en la diversidad un conglomerado de posibilidades para recrearse, una fuente de inspiración para potencializarse, un campo de acción para crecer.

En el momento en que las y los docentes reconozcan y acepten la diversidad en sí mismos, en el otro y en un nosotros, en ese momento podremos decir que empezamos a caminar de frente a la transformación de nuestras prácticas pedagógicas.

Se hace urgente hacer un llamado Nacional a la ruptura de paradigmas legislativos, que fragmentan la atención educativa a la diversidad; es necesario replantear la visión por políticas que reconozcan la diversidad como un conglomerado de lo que somos, como personas partícipes de una misma sociedad.

### **Bibliografía**

Arnaiz, Pilar. (2005). Atención a la diversidad. Programación curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED). REVISAR CITAS

Arnaiz, Pilar. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga, Ediciones Aljibe.

Constitución Política de Colombia de 1991. (3ª reimpresión 2001) Bogotá, Colombia: Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.

Diez Álvarez, A. y Huete Antón, S. (1997). Educar en y para la diversidad, en Atención a la diversidad. Programación curricular. Arnaiz, P. Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

Echeita, Gerardo y Domínguez, Ana. (2011). Educación inclusiva. Participación y colaboración en los procesos de inclusión educativa: Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. Revista Aula, revista de enseñanza e investigación educativa. Vol.17. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Fernández, Agustín. (2003). Educación inclusiva: "enseñar y aprender entre la diversidad". Revista digital Umbral 2000, Nro. 13. Red latinoamericana de información y documentación en educación

Freire, Paulo. (1998) La pedagogía del oprimido y la pedagogía de la libertad. Revista Universidad Católica de Oriente (Río negro), Vol. 8, No 11.

Glaser, Barney. (1992). Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing. California: Editorial: Mill Valley: C. A. Sociology Press.

Gómez Hurtado, Inmaculada. (2012) Una dirección escolar para la inclusión escolar. Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol. 51. Nro. 2. Chile: Escuela de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Granata, María. (2005). La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Discursos y prácticas. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVII, Nº 41, (Enero. Abril). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Editorial Aljibe.

Kendall, Judy. (1999). Axial coding and the grounded theory controversy. Revista Western Journal of Nursing Research. Vol. 21. Nro.6 University of Missouri-Columbia

Manghi, Dominique y otros. (2012). El profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. Revista Perspectiva Educacional Vol. 51. Nro. 2. Chile: Escuela de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Manosalva Mena, Sergio Emilio. (2011). Ponencia: Pedagógica crítica y diversidad: la escuela como aparato disciplinario. II Simposio Internacional, investigación en educación, entramados humanos y gestión del conocimiento. Noviembre 2011.

Mejía, Dora. (2007) Fundamentación Política. Manuscrito no publicado

Mendía Gallardo, Rafael. (1999). Graduación de las medidas de tratamiento de la diversidad. Revista Organización y Gestión Educativa, Nro. 2. Madrid: Forum Europeo de Administradores de la Educación

República de Colombia. (Actualizada 1999). Ley general de Educación 115 de 1994. Bogotá, Colombia: Editorial el Pensador.

Ritzer, George. (1993). Teoría Sociológica Contemporánea. Madrid: Editorial MacGraw-Hill.

Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002). Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos técnicas de investigación social. INER Universidad de Antioquia. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Arfo Editores e Impresores Ltda. Bogotá, Colombia.

Sandoval Casilimas, Carlos A. (1997). Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia

Soto Builes, Norelly Margarita. (2007) ¿Diversidad – inclusión vs transformación? Revista El Ágora Vol. 07, N° 02 (julio diciembre). USB, Medellín.

Strauss Anselm, Corbin, Juliet (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Talou, Carmen y otros, 2010 Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. Revista de psicología Nro. 11. Argentina, Universidad Nacional de la Plata.

Zemelman M, Hugo. (2003) Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas. México: Instituto pensamiento y cultura en América A.C. “Enseñar a pensar”.

### **Webgrafía**

Bakker, Liliana y otros (s/f). Las prácticas y la formación docente en la integración escolar de Niños con Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: <http://distrito10.colpsiba.org.ar/pdf/Jornadas/ponencias01.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2011)

Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2011). La diversidad en la diversidad. Módulo Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM. Disponible en: [http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion\\_diversidad/criterios/pdf/diversidad\\_en\\_diversidad.pdf](http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf) (Recuperado en Junio 15 de 2012)

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Disponible en: <http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/09/decreto-2082-de-1996.pdf> (Recuperado en Agosto 10 de 2012)

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 366 de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles182816\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_366\\_febrero\\_9\\_2009.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf) (Recuperado en Agosto 10 de 2012)

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Disponible en:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343> (Recuperado en Agosto 10 de 2012)

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2565 de 2003 por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf) (Recuperado en Agosto 10 de 2012)

Gómez Álvarez, Lissette. (s/f) Estrategia y alternativa pedagógicas. En: ¿Qué utilizas con tus alumnos: estrategias pedagógicas o un conjunto de actividades?. Disponible en: [http://www.rmm.cl/index\\_sub.php?id\\_seccion=1724&id\\_portal=276&id\\_contenido=4170](http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=1724&id_portal=276&id_contenido=4170) (Recuperado en Noviembre 20 de 2012)