

## ¿Las sujeto-niñas?: consideraciones sobre educación especial y educación inclusiva desde el enfoque de género\*

### The Girls-Subject? Considerations on Special Education and Inclusive Education from a Gender Perspective

Marisol Castiblanco Martínez\*\* Rafael Marroquín Fierro\*\*\* Angie Jineth Quiroga Méndez\*\*\*\*

**Para citar este artículo:** Castiblanco, M.; Marroquín, R.; Quiroga, A. J. (2015). ¿Las sujeto-niñas?: consideraciones sobre educación especial y educación inclusiva desde el enfoque de género. *Infancias Imágenes*, 14(2), 137-144.

Recibido: 27-julio-2015 / Aprobado: 28-septiembre-2015

#### Resumen

El presente artículo se enmarca en el proceso de reflexión llevado a cabo en el semillero de investigación "Leidy Tabares" de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; espacio cuyo objeto/sujeto de indagación es la subjetividad femenina, desde la invisibilización y naturalización de prácticas hacia la mujer y la niña, por ejemplo las concernientes a las situaciones de discapacidad, elemento que se retoma en esta reflexión. En la primera parte del texto se desglosan algunos acontecimientos históricos frente a la educación especial y la educación inclusiva, seguido se discuten y problematizan las posibles relaciones entre estos, para finalizar con un conjunto de reflexiones al respecto, con miras a incidir efectivamente en la re-configuración de prácticas pedagógicas que encaren la educación de niños y, en especial, niñas en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE).

**Palabras clave:** subjetividad femenina, situación de discapacidad, educación inclusiva, educación especial, prácticas pedagógicas

#### Abstract

This article is part of the process of reflection undertaken by research group "Leidy Tabares" of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas; whose subject of inquiry is female subjectivity, invisibility and naturalization practices towards women and girls, for example concerning the situations of disability, an element that is incorporated in this research. In the first part of the text some historical events were apporioned versus special education and inclusive education, followed by a discussion and a problematization of possible relationship between them, finally a series of reflections in this regard, a view to effectively influencing the re-shaping of teaching practices that adequately addressed the children education, and particularly girls with disabilities or special educational needs (SEN).

**Keywords:** female subjectivity, disabilities situations, inclusive education, special education, teaching practices

\* Artículo de reflexión producto del semillero de investigación "Leidy Tabares" (LETA), dirigido por el profesor Rafael Marroquín Fierro.

\*\* Licenciada en pedagogía infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mcastiblancom@gmail.com

\*\*\* Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director del semillero LETA.

\*\*\*\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Creo que todos compartimos la idea de que el tema “de la mujer”, dentro de cualquier colectivo es algo que no interesa, no existe tema, dicen, y menos dentro de la discapacidad [...].*

Pilar Ramiro, coordinadora de Minusválidos Físicos de Madrid (s.f.)

## INTRODUCCIÓN

A menudo las situaciones de discapacidad sufridas por los niños y las niñas son seguidas por su marginación en la sociedad, lo cual se complejiza más cuando el sujeto que la padece es una niña, pues su condición de “mujer” termina configurando una doble o triple discriminación, si además es pobre, desplazada, indígena, afro, etc.

Con relación al derecho a la educación y la naturaleza que lo distingue como derecho multiplicador (de otros derechos), su garantía plena y su disfrute son cruciales más aún para el desarrollo humano, social y político de este tipo de población (Cárdenas *et al.*, 2008).

Katarina Tomasevski (2004) expresa que la educación es un derecho social y económico, un elemento que define y constituye la ciudadanía; de ahí la importancia de que este se les garantice a las personas en situación de discapacidad, y más a las mujeres y niñas, dado que ellas se ven generalmente enfrentadas a una sociedad arraigada a concepciones machistas, donde el hombre usualmente se desempeña en ámbitos públicos, políticos y económicos y a ellas se les confina a espacios privados, donde su aporte a la economía y el desarrollo de la sociedad no es reconocido.

En cuanto al alcance y el contenido del derecho a la educación sistema de las cuatro aes (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, 4A). Es evidente el esfuerzo de diferentes entidades, autoridades y organizaciones sociales por materializar este derecho especialmente a la población considerada *vulnerable*, entre ella a las personas en situación de discapacidad. Uno de ellos ha sido la integración de estas personas al *aula regular*,

con muchas dificultades éticas y pedagógicas para comprender el significado y alcance de este hecho (*educación inclusiva*).

En este campo ha habido modelos de realización de esta propuesta, como lo señala Campoy (2013).

Los términos *educación especial, educación inclusiva, educación diferencial, etc.*, tienen en nuestro medio cierta trayectoria histórica no exenta de debates y contradicciones, lo cual se evidencia en los adjetivos que estas educaciones comportan y la consecuente actitud pedagógica que los docentes han asumido al respecto. Estas significaciones diversas han coadyuvado, justificado o determinado la expedición de políticas educativas —con mayor o menor alcance— y la ocurrencia de prácticas formativas que, bajo el velo de la igualdad, encubren en realidad sesgos discriminatorios, asistencialistas y victimizantes (García y Barrantes, 2012). En consecuencia es pertinente *esclarecer* conceptualmente el alcance y contenido de algunos de estos conceptos o concepciones y subrayar si les subyace o no (implícita o expresamente) el enfoque de género.

## EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

### **Del inservible a la educación de las necesidades educativas especiales**

*Los inservibles* eran denominadas las niñas y los niños en situación de discapacidad o que vivían en la mendicidad, antes que surgieran los discursos de la *educación especial*; pues la mirada que había hacia ellos era de anormales, inútiles e ineducables.

La concepción de la educación especial se desarrolla en el siglo XVIII, y sus primeros avances fueron en Francia en 1828: en las primeras escuelas se permitió el ingreso de los niños y las niñas deficientes, con lo cual se demostró la posibilidad de enseñar y educar a los débiles mentales (Parrá, 2011). Por las mismas fechas, Abad De L'Epée inventó el primer lenguaje de señas para lograr

comunicarse con las personas sordas; mientras en Alemania Samuel Heinecke se ingenió una forma oral para instruir a las personas sordas a comunicarse de manera verbal añade Parra (2011).

En 1829, Luis Braille crea la escritura de puntos en relieve, reconocida universalmente, para la lectura y escritura de las personas invidentes, y difundida por el mundo como el *sistema Braille*. En 1917, en Europa se empezó la obligatoriedad de la escolarización; mostrando como problemática las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, lo cual generó la creación de *aulas especiales*.

Este nuevo paso en la educación se valora como un aspecto positivo, ya que significó el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad, formando profesores preparados para adelantar programas especiales, mejorar los aprendizajes y el propio centro especial. Sin embargo, hubo críticas a este sistema educativo, debido a que las instituciones especiales no se adaptaban a las diferentes necesidades de los estudiantes que eran rechazados por la escuela regular. Así, “el estudiante en condición de discapacidad [era] excluido, marginado o segregado dentro del contexto social —por parte de las instituciones educativas—” (Parra, 2011, p. 141).

En Colombia son pocos los rastreos que han hablado directamente sobre la historia de la educación especial (Yarza, 2007). Entre 1903 y 1946 se hizo visible como parte de la pedagogía activa en términos de *educación de anormales*, como lo expresa Yarza (2007) citando a Sáenz, Saldarriaga y Ospina. La pregunta desde la pedagogía activa implicó *acercarse* a la educación especial para percibir de otros modos los relatos históricos sobre la educación colombiana.

A principios del siglo XX, por ejemplo, algunas prácticas pedagógicas se transformaron al centrarse en la detección y corrección de anormalidades psíquicas y físicas, como denotan algunos autores, quienes han periodizado la línea del tiempo de la educación especial en Colombia (Yarza, 2007).

Salinas (1990) propone tres periodos para la educación especial:

Periodo inicial desde 1950 a 1960: caracterizado por la aparición de las escuelas dedicadas a la atención de niños con limitaciones visuales y auditivas, y la creación de impuestos con destino a institutos de educación especial. [...] Segundo periodo entre 1960 y 1970, en el cual aparecen los primeros centros de atención para niños con parálisis cerebral; se crea la División de Educación Especial con el fin de promover programas y servicios de educación especial, tanto para estudiantes subnormales como para estudiantes sobresalientes, así como la iniciación de la formación para el personal paramédico y de maestros, así como para personas limitadas visuales y retardados mentales en las universidades Nacional, del Rosario y Pedagógica. [...] En el tercer periodo (1970-1988) se crean establecimientos educativos para atender “alumnos sobresalientes”, la División de Educación Especial crea el Programa de Aulas Especiales en la escuela regular, que atiende a los niños y niñas con dificultades en el aprendizaje, especialmente en el primer grado de educación básica y a los niños con retardo mental educable (pp. 47-48).

Por su parte Páez (1994), plantea que tanto en Colombia como en Europa y América, el proceso evolutivo de la educación especial ha pasado por cuatro etapas: 1) exterminación, 2) abandono, 3) aceptación e 4) integración; agrupados a partir de dos enfoques: clínico y pedagógico.

El primero, de 1903 a 1974, se fundamenta en la forma de percibir al sujeto con deficiencia, como un ser con difíciles posibilidades de modificación por las causas de sus deficiencias *puramente orgánicas*. Con esto aparecen las categorías, las clasificaciones y la necesidad de agruparlos según sus características. En el segundo momento, de 1974 a 1994, se otorga mayor relevancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que se encuentran en los estudiantes, el énfasis se acentúa en la escuela, y en la respuesta de esta, surgiendo así según Páez (1994) dos conceptos: educación especial y necesidades educativas especiales (NEE).

Por último, desde la aceptación y la integración se comprende por *necesidades educativas*

especiales como aquellas dificultades que presenta una niña o niño para seguir un ritmo de aprendizaje escolar *normal*, ya sea por sus capacidades excepcionales o por alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz; y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje (SED, 2012).

### **Educación inclusiva: entre la inclusión y la exclusión**

La discusión sobre *inclusión* dada en la década del noventa, estuvo marcada por la tensión discriminación versus igualdad —referida al derecho a la educación—. Así mismo, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) introdujo explícitamente el concepto de inclusión consolidándose como concepto central resultado de la lucha contra la segregación en el contexto de la *educación para todos* (ET):

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, estudiantes de minorías étnicas, y a las personas en situación de discapacidad y con dificultades de aprendizaje. (García, 2012, p. 11).

Uno de los ejes centrales de esta discusión se relacionó con la tensión entre educación *inclusiva* y *educación* especial.

Históricamente, las personas con alguna o con múltiples situaciones de discapacidades, estaban restringidas al hogar o a instituciones segregadas que han venido llamándose colectivamente de “educación especial”, violando el derecho inalienable que tienen a la educación pública —obligatoria y gratuita— en instituciones regulares. (Muñoz, 2009, p. 7).

La unificación entre la educación especial y la educación regular, basada en los principios de

aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a ser, fue posible gracias al movimiento impulsado por los familiares de las personas en situación de discapacidad y algunos profesionales (Arnaiz, 2004). Así, se pasó de la noción de discapacidad —como minusvalía o incapacidad—, a la de atributo del ser humano y finalmente a la de situación en discapacidad en la que se ve inmerso el sujeto por la fuerza del contexto. En este sentido, los enfoques de la persona como sujeto de derechos y agente social, ético y político son cruciales.

Sin embargo, la concepción de la *integración* como *medida de encaje* sigue vigente. Desde las ópticas demográficas, la integración a los sistemas regulares, regidos por intenciones homogeneizadoras, busca una integración, *a la fuerza*, de los estudiantes pertenecientes a estos grupos, a la vez que desconoce “sus particularidades étnicas, sociales, culturales, económicas, etc., con la idea de imponer modelos hegemónicos que anulen la diferencia y la posibilidad de distinción y reivindicación de especificidades que no sean afines al modelo oficialmente establecido” (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f., p. 20).

Así pues, como afirma Pulido (s.f.), “la integración se convirtió así en un instrumento para legitimar la dominación sobre los grupos subalternos y afianzan las hegemonías de los poderes constituidos” (p. 18).

Para Pilar Arnaiz (1996), las escuelas son para todos, donde conduce a nuevos cambios dirigidos a modificar los conceptos sobre escuelas que sean comprensivas, eficientes o inclusivas, pretendiendo una educación *humana* para los estudiantes, independiente de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, género o religión diferentes.

En síntesis, el enfoque conceptual de la educación para las personas en situación de discapacidad ha evolucionado y se ha transformado en distintas épocas. De la plena exclusión se pasa a la integración, y de esta a la inclusión basada en la diversidad y las diferencias.

## EL DEVELAMIENTO DE LA AMBIGÜEDAD: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO

La educación especial al igual que la educación inclusiva tienen características particulares y concepciones diferentes; sin embargo, se acercan en la medida en que ambas buscan el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad, una desde la particularidad de las personas y otra desde el reconocimiento de las diferencias de los niños y niñas en todas las situaciones de *necesidades educativas especiales*.

La discapacidad siempre ha existido en la humanidad, lo que ha cambiado es la manera de concebirlo, esto a raíz de la evolución del pensamiento con respecto a la idea de sujeto y verdad. Es así que, y retomando los postulados de Gómez (2010), la manera como se entiende explica la discapacidad, sus causas o múltiples causas, se ha venido transformando a lo largo del tiempo determinado las formas de relación entre los sujetos.

Igualmente sucede a lo largo de algunos acontecimientos históricos, anteriormente mencionados, donde las personas *con* discapacidad y sus problemas comenzaron a ser parte del interés de la experimentación y del desarrollo científico; por cuanto Gómez (2010) agrega que la “condición corporal deficiente debía ser atenuada con procedimientos del área de la salud, ejecutados por agentes con poder para decidir sobre la vida futura de las personas que las *padecen*” (p. 15); hechos que se vislumbran en el surgimiento de la llamada *educación especial*.

Si bien es cierto que con el nacimiento tal fenómeno social y político (la educación especial), hasta la emergencia de la *educación inclusiva*, se ha venido haciendo un reconocimiento de los niños y las niñas, mujeres y hombres en situación de discapacidad como sujetos de derechos, este ha sido un proceso lento, debido a los imaginarios sociales de asociación discapacidad/enfermedad, discapacidad/maldición entre otros; y por la búsqueda de la homogenización de la educación sin importar

las diferencias de los niños y las niñas; es decir, sin reconocer la diversidad presente en el ser humano, desde el momento que cada quien es inmerso en la sociedad, desde sus propias características intelectuales, físicas, sensoriales, capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales.

De igual manera, y como se mencionó al inicio de este documento, el contexto de la niña en situación de discapacidad es más complejo y dramático, ya que ella ha sido históricamente invisibilizada en la *toma de decisiones* que sobre la infancia se han proferido, victimizándola aún más y naturalizando su condición patriarcal como sujeto *sumisa* o frágil (Fernández, 2004).

En la mayoría de los textos revisados sobre educación especial se habla del niño como sujeto universal y no de la niña, sin tener en cuenta que la mujer históricamente ha sido marginada a unos roles preestablecidos, excluida reiterativa y sistemáticamente al desempleo, salarios inferiores, situaciones de violencia y carencias educativas; por ende la educación que se le ha dado a la niña implícita o explícitamente ha sido particular, mantenido la marginación y exclusión hacia las mujeres.

[...] Las mujeres con discapacidad soportamos aún con más crudeza que los varones con discapacidad la persistencia de prejuicios, estereotipos e ideas recibidas, generalizados en todos los ámbitos, que distorsionan la imagen social y la percepción normalizada de este grupo humano. (Ramiro, 2003, p. 23).

Estos hechos no se visibilizan en los datos históricos sino a partir de narraciones de vida de mujeres que están en situación de discapacidad, pues si como mujeres son discriminadas como personas en situación de discapacidad no existen.

[...] Mi interés por indagar sobre la mujer con discapacidad empezó hace varios años, al llegar a la Asociación de Sordos de mi ciudad, en donde viví las primeras experiencias de discriminación por mi

condición de ser mujer. En ese entonces, era una adolescente tímida y desorientada, que más que amigos, buscaba respuestas y una manera de encajar en el mundo del silencio. (Ramiro, 2003, p. 23).

De igual manera, es pertinente mencionar que dentro del grupo de mujeres en situación de discapacidad existen una serie de sectores y factores que las hacen más vulnerables, debido a la confluencia de un conjunto de variables que multiplican su discriminación: niñas, mujeres en situación de discapacidad severa, mujeres residentes de espacios rurales o inmigrantes, etc.

## TRANSFORMANDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUNOS ASPECTOS PARA TENER EN CUENTA

A las personas en situación de discapacidad se les ha considerado, a lo largo de la historia, miembros de la sociedad que están en una posición inferior con respecto a otros, debido a su discapacidad; estas desventajas están dialécticamente relacionadas con una ideología o grupo de ideologías que justifican y perpetúan esta situación, que, como afirma Paul Abberley (2008) no son naturales, ni inevitables, sino que finalmente existe una identificación de alguien que se beneficia de este estado de cosas.

Por consiguiente, transformar prácticas pedagógicas implica romper paradigmas, deconstruir, reinventar y resignificar subjetividades; dimensiones que pueden ser abordadas desde una pedagogía multimodal en la que el lenguaje (lengua), esquemas, gráficos, fotos, dibujos y las TIC cumplen un papel importante, en las resignificaciones del orden social, ya que moldean comportamientos, aptitudes y formas de pensamiento.

Dentro de los elementos que se deben tener en cuenta al momento de trabajar en los ámbitos educativos es la visualización del niño y la niña como sujetos históricos, inmersos en un conjunto de identidades, ya que como se expresó al inicio de este documento, todos los seres humanos

tienen múltiples identidades, y en el caso de las mujeres estas identidades pueden estar incluso en conflicto, pues no se es simplemente *mujer*, sino que se está dentro de varias categorías culturales que confluyen y que son pertinentes conocer dado; de lo contrario se recaerá en percibir a las niñas en situación de discapacidad como individuos sin identidad de género, sexual, política, entre otras.

Otros elementos de igual importancia tienen que ver con la accesibilidad, la participación, la identidad, los derechos y la sexualidad con el fin de que las mujeres en situación de discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Uno de los más importantes de la educación especial ha sido el reconocimiento de las personas con necesidades educativas especiales, pues es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con diferentes capacidades y aquellas barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás como se debería ver en la práctica, desde el marco de la educación inclusiva. Sin embargo, por los imaginarios de un tipo de perfil de hombre y mujer, pese a las nuevas concepciones de inclusión, se sigue pretendiendo un tipo de educación universal para todos sin reconocer las diferencias, y cuando se reconocen se hace desde la individualidad por lo que los profesores pretenden en las aulas llevar un currículo a cada niño y o niña.

Las experiencias educativas que intervienen al respecto deben propiciar en las niñas y mujeres en situación de discapacidad la toma de conciencia de la realidad diversa en la que viven en la que se enfrentan no solo al patriarcado, sino también a muchos otros sistemas de opresión presentes en todos los ámbitos de la vida y que mediante el lenguaje se van replicando.

## REFERENCIAS

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton (comp.). *Superar barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad* 7(2), 25-40.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Jornada escolar y realización de los fines de la educación en estudiantes colombianos*. Recuperado de: [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Resultados%20estudio%20nacional%20IDEP%20Jornada-Fines%20de%20la%20educaci%C3%B3n\(1\).pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Resultados%20estudio%20nacional%20IDEP%20Jornada-Fines%20de%20la%20educaci%C3%B3n(1).pdf)
- Campoy, C. I. (2013). *Niños y niñas con discapacidad: reflexión general y concreción en España*. Recuperado de: [http://solidaria.unicef.es/pdf/Cuadernos\\_debateII\\_infancia\\_discapacidad\\_2013.pdf](http://solidaria.unicef.es/pdf/Cuadernos_debateII_infancia_discapacidad_2013.pdf)
- Cárdenas, M.; Rodríguez, R. H.; Triana, M.; Villabona, C. C. (2008). *Vivencias, debates y transformaciones: memorias grupo de lenguaje Bacatá 20 años*. Bogotá: IDEP.
- Fernández, A. M. (2004). Historias de infancias. En: C. I. García (ed.). *Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central-DIUC; Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer-PNUD; Casa de la Mujer.
- García, R. (2012). *Las tensiones de la educación inclusiva*. Recuperado de: [http://www.academia.edu/4182294/Las\\_Tensiones\\_de\\_la\\_Educacion\\_Inclusiva\\_Definitivo](http://www.academia.edu/4182294/Las_Tensiones_de_la_Educacion_Inclusiva_Definitivo)
- García, R. y Barrantes, R. (2012). Las tensiones de la educación inclusiva. *Revista Internacional Magisterio*, 56, 28-35.
- Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano*. Recuperado de: <http://www.colombialider.org/wp-content/uploads/2011/03/discapacidad-en-colombia-re-to-para-la-inclusion-en-capital-humano.pdf>
- Muñoz, V. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20I/De-clAmerDeryDeb.pdf>
- Páez, E. M. (1994). Aproximación histórica de la educación especial en Colombia. *Venciendo Barreras* 7(1), 9-10.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 5(1), 139-150. Recuperado de: <http://www.umng.edu.co/documents/63968/76126/10.pdf>
- Pulido, O. (s.f.). *Marco político de la educación inclusiva revista magisterio*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/orlandopulidochaves/o-pulido-el-marco-politico-de-la-educacin-inclusiva-revista-magisterio>
- Ramiro, P. (2003). *Mujer y discapacidad: doble discriminación*. Recuperado de: [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_401\\_1.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_401_1.pdf)
- Salinas, L. (1990). Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. En: *Un siglo de educación en Colombia* (pp. 47-49). Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeación del Sector Educativo.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2012). Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIPP). Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Educacion%20Incluyente.pdf>
- Tomasevski, K. (2004). *Asalto a la educación*. Barcelona: Zed Books; Intermón Oxfam.
- Yarza, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde las prácticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial* 13(2), 173-188.



