



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Díaz, L. E. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161-182. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>

Recibido el 10 de diciembre de 2020

Aprobado el 15 de marzo de 2021

De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia*

LEIDY EVELYN DÍAZ-POSADA** |

RESUMEN

A través de este artículo, se realiza un recorrido cronológico respecto a las políticas de educación inclusiva en Colombia; específicamente, aquellas dirigidas a estudiantes con disCAPACIDAD¹; iniciándose con la Constitución Política Nacional y finalizando con las reglamentaciones recientes. Esto, con el propósito de informar a instituciones educativas y sociales en cuanto a su planteamiento, así como generar discusión con referencia a la transformación del lenguaje y las proyecciones respecto al tema; en especial, por la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se espera que esta revisión documental promueva el seguimiento de las normativas en los contextos reales ya que, además de describir los principales aportes de las mismas, se identifican aspectos relevantes en torno a las poblaciones destinatarias.

PALABRAS CLAVE: Políticas, educación inclusiva, necesidades educativas especiales, discapacidad, diseño universal para el aprendizaje.

*Este artículo constituye uno de los productos del proyecto de investigación *Educación Inclusiva en la Universidad: Sobre las Estrategias Pedagógicas Empleadas por los Docentes en sus Aulas*, financiado por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana (código: EDU-42-2018). También, es producto de la tesis doctoral desarrollada por la autora en la Universidad Autónoma de Madrid (España), bajo la dirección de los doctores Gerardo Echeita-Sarrionandia y Yolanda Muñoz-Martínez. Mayor información en <https://www.transforma-ei.com/>

**Máster en investigación aplicada a la educación (título convalidado en Colombia como Maestría en Educación), y doctoranda del PhD en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Profesora e investigadora de la Universidad de La Sabana. E-mail: leidy.diaz3@unisabana.edu.co. [Google Scholar](#).

ORCID: 0000-0003-3349-1283

¹ Por campaña liderada por la autora, se escribe el término disCAPACIDAD de manera alternativa. Esto responde a una convicción personal, como iniciativa para promover actitudes incluyentes frente a la población, concibiéndoles como personas con distinta CAPACIDAD (o con capacidades expresadas de distinta manera), y no como “disminución” en la capacidad.



From “special educational needs” to “universal design for learning”: A chronological review through inclusive education policies in Colombia

ABSTRACT

Through this article, a chronological journey regarding the inclusion policies in Colombia, specifically those directed to students with disABILITIES, was carried out, beginning with the National Political Constitution and finishing with recent regulations. This with the purpose of informing educational and social institutions regarding their approach, as well as generating discussion about the transformation of language and projections regarding this topic, in special because of the incorporation of the Universal Design for Learning (UDL). This documentary review is expected to promote the monitoring of regulations in real contexts since, in addition to describing the main contributions, relevant aspects are identified regarding the target populations.

KEY WORDS: Policies, inclusive education, special educational needs, disability, universal design for learning.

Introducción

Sin lugar a duda, la educación inclusiva se ha venido consolidando como una necesidad imperante, independientemente del contexto o la región del mundo a la que se haga referencia. Esto se refleja en diversidad de políticas y lineamientos nacionales e internacionales que exigen realizar cambios y transformaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, teniendo como base la premisa de que la educación de calidad debe estar al alcance de todos (Booth & Ainscow, 2011; Kefallinou, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco, 2017, 2020a, 2020b).

En lugar de ser una cuestión marginal sobre cómo algunos alumnos pueden integrarse en la educación general, la educación inclusiva es un enfoque que reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los alumnos. (Unesco, 2005, p. 15)

En consecuencia, se requiere aunar esfuerzos, fortalecer los entornos para que haya trabajo cooperativo, y coordinar políticas institucionales con aquellas nacionales e internacionales, estableciendo redes de colaboración y favoreciendo un compromiso real hacia la inclusión (Muñoz-Martínez *et al.*, 2020; Muñoz-Martínez *et al.*, 2021). Para esto, se debe establecer una línea de base, identificándose las reglamentaciones existentes y sus características o principales aportes. Es precisamente por ello que surge el presente artículo, cuyo objetivo es describir los avances llevados a cabo en Colombia con relación a la educación inclusiva y la atención a personas con disCAPACIDAD en este marco.

La revisión se basó en una estrategia de selección bibliográfica por bola de nieve, en buscadores de internet asociados con el Gobierno Nacional de Colombia y el listado de referencias de publicaciones relacionadas con procesos de educación inclusiva que mencionaban políticas y normativas (en general). El criterio de inclusión para el primer filtro fue: que se tratara de referentes —internacionales y nacionales— en materia de educación inclusiva para la región iberoamericana (considerando lineamientos internacionales ratificados o acogidos en Colombia). En el segundo filtro, el criterio fue que se tratara de reglamentaciones nacionales (con origen y aplicabilidad directa en Colombia). En un tercer momento, se aplicó el criterio de que se trata de lineamientos nacionales específicamente vinculados con disCAPACIDAD, y en un cuarto —y último filtro— se consideró que se tratase de normativas en materia de educación inclusiva para estudiantes con disCAPACIDAD (excluyendo documentos de orientaciones, guías operativas o lineamientos de política). El resultado de este último filtro se encuentra en la Tabla 1.

No obstante, en la guía interactiva digital disponible en <https://bit.ly/guia-referentes-inclusion> se enlistan los 25 referentes internacionales consultados, así como los 100 referentes

Tabla 1. Políticas públicas nacionales, leyes, decretos y resoluciones encontrados, específicamente, para personas con disCAPACIDAD en Colombia.

| Año | Reglamentación |
|------------|---|
| 1991 | “Constitución Política de Colombia” [artículos 3, 13, 47, 54, 68]. Versión actualizada con actos legislativos a 2016. https://bit.ly/3sje0Hh |
| 1994 | Ley 115 de 1994: “Por la cual se expide la Ley General de Educación” [Capítulo 1, artículos 46 y 49 / Título III - Capítulo 5]. https://bit.ly/3k68XZk Decreto 369 de 1994: “Por el cual se modifican la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos, INCI”. https://bit.ly/3hZpprs |
| 1996 | Ley 324 de 1996: “Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda”. https://bit.ly/3r135Sq Decreto 2082 de 1996: “Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”. https://bit.ly/3qZ8jhy |
| 1997 | Ley 361 de 1997: “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones”. https://bit.ly/3k3RdxD Decreto 2369 de 1997: “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996”. https://bit.ly/3hTKFPr |
| 2000 | Ley 582 de 2000: “Por medio de la cual se define el deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales”. https://bit.ly/2UH1zc0 |
| 2003 | 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”. https://bit.ly/3qZILCh |
| 2004 | Documento CONPES Social 80: “Política Pública Nacional de Discapacidad”. https://bit.ly/3wzCywQ Decreto 1006 de 2004 [que modificó el Decreto 369 de 1994]: “Por el cual se modifica la estructura del Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y se dictan otras disposiciones”. https://bit.ly/3AP44K8 |
| 2005 | Decreto 1538 de 2005: “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 361 de 1997”. https://bit.ly/3yGw6Wn Ley 982 de 2005: “Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones”. https://bit.ly/36sdvBb |
| 2006 | Ley 1098 de 2006: “Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. https://bit.ly/3k8bDFM |

| Año | Reglamentación |
|------|---|
| 2007 | Ley 1145 de 2007: “Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones”. https://bit.ly/3qQaDwK |
| | Ley 1287 de 2009: “Por la cual se adiciona la Ley 361 de 1997”. https://bit.ly/3e0oGfx |
| | Ley 1346 de 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”. https://bit.ly/2T6db8i |
| 2009 | Decreto 366 de 2009: “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. https://bit.ly/3qZqHHj |
| | Ley 1306 de 2009: “Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados”. https://bit.ly/2UywrwW |
| | Documento CONPES Social 166: “Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social”. https://bit.ly/3vYuQxl |
| 2013 | Ley Estatutaria 1618 de 2013: “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. https://bit.ly/3vXex3x |
| 2015 | Decreto 1075 de 2015: “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”. https://bit.ly/3ARb5Kk |
| 2017 | Decreto 1421 de 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 de Colombia, 2017). https://bit.ly/3vXQ1iQ |

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de la revisión

Constitución Política de Colombia (1991)

Como bien se menciona en su artículo 13 (del Título II - Capítulo I), la constitución señala que el Estado ha de promover las condiciones necesarias para que la igualdad sea una realidad, adoptándose medidas de atención prioritaria a favor de aquellos grupos discriminados o marginados. En este orden de ideas, queda constancia de que es función del Estado proteger —especialmente— a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de vulnerabilidad manifiesta, y ha de sancionar cualquier tipo de abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

A su vez, el artículo 16 resalta que “todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (Congreso de Colombia, 1991, art. 16). En el caso de la educación, por su lado, el artículo 44 establece esta como derecho fundamental de las personas con disCAPACIDAD y como obligación del Estado, señalando que la prestación del servicio educativo se ha de brindar —siempre— en condiciones que garanticen acceso y permanencia con calidad.

Posteriormente, el artículo 47 declara que el Estado debe adelantar una política de prevención, rehabilitación e integración social para las personas con disCAPACIDAD física, sensorial o psíquica [aunque en el texto original se les denomina, desfavorablemente, como “disminuidos”]. Simultáneamente, el artículo 67 reconoce la educación como derecho de la persona y servicio público que cuenta con una función social y a partir de la cual se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y la cultura (Corte Constitucional de Colombia, 1991). Para finalizar, el artículo 68 declara —como obligaciones especiales del Estado— la erradicación del analfabetismo y la educación para personas con, lo que en ese momento también se llamó, “limitaciones” físicas o mentales, o con capacidades excepcionales.

Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Ley General de Educación)

En su artículo 46 (del Título II, Capítulo I), esta ley establece que la educación para personas con disCAPACIDAD [llamándolas con “limitaciones físicas, sensoriales, cognoscitivas, emocionales”] es parte integrante del servicio público en educación. Por tanto, los establecimientos deberán organizar de forma directa, o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan progresos en la integración académica y social de estos educandos.

A su vez, el artículo 47 menciona que el Estado debe apoyar a las instituciones e incentivar programas y experiencias dirigidas a la adecuada atención educativa para esta población, así como programas y experiencias para la formación de docentes.

En suma, el artículo 48 refiere que los gobiernos —nacional y territoriales— deben implementar programas de apoyo que permitan brindar una atención educativa pertinente y de calidad a la población con disCAPACIDAD (como uno de los grupos priorizados o de especial protección constitucional).

Decreto 369 de 1994

Este contó con un objeto puntual que fue la estructuración del Instituto Nacional para Ciegos (INCI), concebido y mantenido como establecimiento público de carácter técnico intersectorial que trabaja con la colaboración de distintos ministerios, pero estando adscrito al Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este instituto nació como herramienta de apoyo y formación nacional y, en concordancia con ello, plantea trece funciones principales dentro de las cuales se observan, por ejemplo: propuestas de gobierno en torno a planes y programas destinados al desarrollo social; rehabilitación e inclusión educativa, laboral y social de las personas con disCAPACIDAD visual; y asesoría a entidades públicas, personas naturales, e instituciones privadas respecto a formulación y ejecución de proyectos.

A esto, se suman funciones como supervisar el cumplimiento de programas intersectoriales desarrollados para proteger los derechos de las personas con ceguera y baja visión; expedir normas de carácter científico y administrativo vinculadas a la organización y prestación de servicios; actualizar y divulgar didácticas y técnicas de apoyo para el aprendizaje en el marco de la inclusión [aunque en el documento se empleaba el término de “integración educativa”]; participar en la elaboración, modificación y evaluación de programas de formación docente y rehabilitación integral; y promover el desarrollo de la investigación en este campo (Presidencia de Colombia, 1994).

Decreto 2082 de 1996

A lo largo de este decreto, se brindan claridades en torno a la prestación del servicio educativo para “personas con limitaciones” [así denominado en el documento] y con capacidades o talentos excepcionales. Su formulación permitió establecer que, ya sea de carácter formal, no formal o informal, el servicio debe impartirse a través de procesos de formación en instituciones educativas del Estado y del sector privado. Lo que se planteó fue que —directa o indirectamente— se debe contar con programas de formación permanente y de difusión en pro del respeto de la cultura, el ambiente, y las características particulares de las personas que hacen parte de estos grupos poblacionales.

Asimismo, esta normativa menciona el proyecto educativo institucional (PEI) en tanto, a través de este, se han de forjar “adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y, en general, de accesibilidad que sean

necesarias para su formación integral, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley y otros reglamentos” (MEN, 1996, p. 2). Adicionalmente, según señaló esta ley, se han de impulsar programas y experiencias para el aprovechamiento constructivo del tiempo libre, incluyendo actividades recreativas, artísticas, culturales y deportivas.

Ley 361 de 1997

Una de las leyes que más aportó al reconocimiento de los derechos de las personas con disCAPACIDAD, en Colombia, fue esta ley. Se denominó como aquella “por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones” (Congreso de Colombia, 1997, p. 1). La principal característica de esta reglamentación fue que acogió a todos los sectores sociales y estableció criterios y pautas de acción en el beneficio de las personas con disCAPACIDAD [aunque observándose que, en aquel entonces, la denominación era “personas con limitación”].

Su artículo 10, empleando el lenguaje de aquel entonces (muy permeado por la Declaración de Salamanca de 1994), destacó que el Estado colombiano, en sus instituciones de educación pública, debía garantizar “el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales” (Congreso de Colombia, 1997, p. 4).

El artículo 11, por su parte, recordó que —a partir de lo establecido en la Ley 115 de 1994— ninguna persona puede ser discriminada por tener disCAPACIDAD, lo que implica apertura en el acceso al servicio de educación en igualdad de oportunidades, ya sea en entidades públicas o privadas. A su vez, los establecimientos territoriales y el Gobierno Nacional (por medio del Sistema Nacional de Cofinanciación) deben garantizar el apoyo a las instituciones y la dotación de materiales educativos necesarios.

En un plano posterior, el artículo 13 exigió que todo establecimiento educativo contara con recursos y medios que llevaran a la cobertura en la prestación del servicio educativo de personas con disCAPACIDAD. Igualmente, indicó que a las instituciones que llegaran a negar servicios educativos a esta población se les impondrían sanciones. Estas podrían ir desde el pago de 50 a 100 salarios mínimos legales vigentes, hasta el cierre del establecimiento. Como dato adicional, es válido señalar el aporte de Clopatofsky (s. f.), quien presentó un Proyecto de Ley para la adaptación del artículo 6 de esta ley de tal manera que se constituyese “el Consejo Nacional para la Discapacidad como ente rector y orientador institucional para la formulación, seguimiento y verificación de las políticas públicas, las estrategias y programas en pro de la población con discapacidad en Colombia” (Clopatofsky, s. f., p. 6).

Decreto 2369 de 1997

Este decreto reglamentó parcialmente la Ley 324 de 1996, “por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda” (Presidencia de Colombia, 1997), comenzando por una explicación técnica de los principales conceptos en torno a la disCAPACIDAD auditiva (persona sorda, persona hipoacúsica, persona con limitaciones auditivas o pérdida auditiva). Por su parte, el capítulo II habla acerca de la “lengua manual colombiana” [hoy llamada “Lengua de Señas Colombiana – LSC”], presentándola como idioma propio de la comunidad sorda del país [aunque hoy en día se reconoce como lengua y no como idioma], en tanto este conjunto de señas refleja modos particulares para expresarse y comunicarse, atribuyendo significado al pensamiento.

Concretamente, se dice que “las instituciones educativas que ofrezcan educación formal de acuerdo con lo establecido en la Ley 115 de 1994, dirigida primordialmente a personas sordas, adoptarán, como parte de su proyecto educativo institucional, la enseñanza bilingüe, lengua manual colombiana y lengua castellana” (Presidencia de Colombia, 1997, p. 4). Adicionalmente, este decreto señaló que aquellas instituciones que atiendan niños con hipoacusia deben basarse en metodologías y estrategias que promuevan el desarrollo de la lengua oral.

Resolución 2565 de 2003

A través de esta reglamentación, se establecieron parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con “necesidades educativas especiales”, como era conocida la población en aquel momento (MEN, 2003). Partiendo de la Ley 115 (1994) y el Decreto 2082 (1996), la resolución expresó que los establecimientos educativos que atienden de forma exclusiva a población con disCAPACIDAD debían reorganizar su oferta educativa y cumplir con la normatividad de “integración” [refiriéndose al concepto actual de “inclusión”].

Otros aspectos por resaltar son la promoción de actividades relacionadas con registro, caracterización y valoración psicopedagógica de la población; la asesoría en temas de construcción, desarrollo, y evaluación del PEI con respecto a las necesidades de educación o barreras para el aprendizaje y la participación de la población mencionada; y la coordinación para la prestación de servicios con otros sectores, entidades y programas especializados. Del mismo modo, se señaló la importancia de establecer puentes de comunicación entre docentes y familias, coordinar adecuaciones curriculares pertinentes, participar en procesos de evaluación y promoción con calidad, y preparar y evaluar el servicio de interpretación de la LSC (en el caso de intérpretes y modelos lingüísticos).

La resolución finalizó (en su artículo 9) con la cualificación de docentes, desde lo cual los departamentos y las entidades territoriales certificadas debían orientar

y apoyar los programas de formación permanente, “teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones y de acuerdo con los planes de mejoramiento institucional y el Plan Territorial de Formación” (MEN, 2003, p. 6).

CONPES Social 80: “Política Pública Nacional de Discapacidad” (2004)

Como aspectos sobresalientes, esta política hizo un llamado a la realización de un registro sistemático que precisara —de forma veraz— tanto la incidencia como la prevalencia de la disCAPACIDAD. Además, impulsó la realización de investigaciones que dieran cuenta de una caracterización de esta, identificándose principales causas, valorándose procesos educativos, evidenciándose la influencia del entorno familiar, y estableciéndose los determinantes impuestos por factores económicos (para citar algunas posibilidades).

A la par, indicó que es importante que se identifiquen restricciones para el acceso y el desarrollo de actividades en los distintos ámbitos sociales y se valide qué se puede hacer para intervenir exitosamente en pro de una transformación de las concepciones negativas asociadas a la disCAPACIDAD (Presidencia de Colombia, 2004).

Ley 982 de 2005

Fue por medio de la cual se establecieron “normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas” (Congreso de Colombia, 2005, p. 1). Esta ley comienza dando claridad a términos vinculados con la disCAPACIDAD auditiva y la sordoceguera. En este sentido, se definen conceptos como hipoacusia (disminución de la capacidad auditiva) y comunidad de sordos (grupo solidario de personas que se identifican a partir de su vivencia y el establecimiento de valores e intereses comunes).

Después de dar claridad frente a los conceptos clave (sordo, sordo señante, sordo hablante, sordo semilingüe, sordo monolingüe, y sordo bilingüe), la ley explica las implicaciones de la educación bilingüe para personas sordas, expone la alternativa de inclusión con intérprete en el aula regular y el uso de ayudas auditivas. Posteriormente, se define la sordoceguera como una condición “caracterizada por una deficiencia auditiva y visual ya sea parcial o total” que “trae como consecuencia dificultades en la comunicación, orientación, movilidad y acceso a la información” [evidenciándose un lenguaje orientado, todavía, a la deficiencia] (Congreso de Colombia, 2005, p. 3).

A su vez, se realiza la diferenciación entre sordoceguera congénita, sordoceguera adquirida, sordera congénita con ceguera adquirida, y ceguera congénita con sordera adquirida. Asimismo, se define al “guía intérprete” como aquella persona que transmite la información visual, comunica, y guía en la movilidad de la persona con sordoceguera; contando con un amplio conocimiento del castellano escrito como segunda lengua y la lengua de señas táctil, entre otros sistemas de comunicación alternativa.

Ley de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006)

Dentro de sus contenidos, en su artículo 36, esta ley hizo explícito que:

Además de los derechos consagrados en la constitución política y en los tratados y convenios internacionales, los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad tienen derecho a gozar de una calidad de vida plena y a que se les proporcionen las condiciones necesarias por parte del Estado para que puedan valerse por sí mismos, e integrarse a la sociedad. (Congreso de Colombia, 2006, p. 9)

Igualmente, el mismo artículo, se señaló el valor del respeto por la diferencia y el derecho a disfrutar de una vida digna. También, la importancia de la habilitación y rehabilitación para eliminar o disminuir las barreras impuestas por el contexto, las cuales se evidencian en actividades de la vida cotidiana; así como la necesidad de que las personas con discapacidad sean destinatarias de acciones que permitan reducir el grado de vulnerabilidad existente.

Ley 1145 de 2007

Esta normativa dispuso todo lo que tiene que ver con el Sistema Nacional de Discapacidad en Colombia, señalando los organismos a los que compete participar, en aras de incorporar la perspectiva inclusiva en todos los planes de desarrollo sectorial e institucional. Este sistema (SND) fue concebido como “el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad contenidos en esta ley” (Congreso de Colombia, 2007, p. 1).

Al crearse, se hizo un llamado formal a departamentos, distritos, municipios, y localidades para que se fortaleciera la atención educativa a la población con discapacidad. Todo, en el marco de la equiparación de oportunidades para el acceso, la permanencia, y la calidad en los procesos que se desarrollan en los distintos escenarios.

Ley 1349 de 2009

Se trata de un referente fundamental en tanto por medio de esta ley se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 13 de diciembre de 2006. A partir de este, el país se unió a la defensa continua de los derechos de las personas con esta condición, sin discriminación alguna, y sobre la base de la equiparación de oportunidades. Con relación a esta ley, es de destacar el artículo 11, que pone en evidencia la necesidad de promover que los gobiernos aseguren un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. Ello, haciéndose posible que las personas con discapacidad: a) no queden excluidas del sistema general de educación bajo ninguna circunstancia; mucho

menos, a causa de su condición; b) puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás personas, y disponible en la comunidad en que viven; c) disfruten de ajustes razonables en función de las necesidades individuales con que cuentan; d) accedan a los apoyos necesarios en el marco del sistema general de educación y en aras de facilitar la formación efectiva y; e) cuenten con medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que potencien su desarrollo integral.

Decreto 366 de 2009

Este referente reglamentó 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” (MEN, 2009, p. 1). Para ello, se definieron como apoyos aquellos procedimientos, estrategias, materiales, metodologías, infraestructura y personal que han de adaptarse a las necesidades de tal población. Además, se hicieron explícitas las responsabilidades de las entidades territoriales certificadas en términos de realizar procesos de evaluación psicopedagógica y caracterización interdisciplinaria a cada estudiante que fuese incluido en el sistema educativo. Esto, entregando —con la mayor inmediatez posible—, a la secretaría de educación correspondiente, la información referida a la población que requiere apoyo pedagógico, técnico y tecnológico antes de iniciar el año lectivo. Igualmente, indicó que era necesario “definir, gestionar y mejorar la accesibilidad en los establecimientos educativos en lo relacionado con infraestructura arquitectónica, servicios públicos, medios de transporte escolar, información y comunicación” (MEN, 2009, p. 2).

En suma, el decreto subrayó que debe contarse con: un currículo flexible, formación sobre modelos educativos y didácticas pertinentes, docentes bilingües en LSC (reconocida como primera lengua de la comunidad sorda), y docentes especializados en la enseñanza de castellano escrito como segunda lengua, acompañados de intérpretes de LSC. Frente a esto último, es destacable que un intérprete podría ser requerido legalmente por cada diez niños con disCAPACIDAD auditiva [lo que implicaba problemáticas en términos de pertinencia y calidad en la atención y esto, entre otras cosas, hizo que este decreto fuese sustituido por el Decreto 1421 de 2017 en lo asociado a población con disCAPACIDAD; no en cuanto a lo establecido para estudiantes con capacidades o talentos excepcionales].

Por último, este decreto señaló la consideración de un modelo lingüístico-cultural para la población con “limitaciones auditivas” [como se denominaba en el documento]; en particular, para el caso de estudiantes sordos y usuarios de lengua castellana escrita. De igual forma, indicó que las instituciones debían contar con docentes con conocimientos en lectura labio-facial, estimulación auditiva y articulación, además de personas conocedoras del manejo de ayudas auditivas y equipos de frecuencia modulada. En los casos de estudiantes con baja visión,

ceguera o sordoceguera, se reglamentó que las instituciones contaran con personal docente capacitado para la enseñanza y uso de los sistemas Braille y ábaco.

Ley 1306 de 2009

Esta ley fue: “por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados” (Congreso de Colombia, 2009, p. 1). Así, haciendo uso de un lenguaje poco coherente con los planteamientos de la educación inclusiva [al referirse a las personas como “incapaces”], esta reglamentación surgió con el objeto de proteger e incluir socialmente a toda persona que contara con disCAPACIDAD mental o que, dado el caso, adoptara conductas que inhabiliten y afecten su desempeño en la sociedad.

En su artículo 2, partió de concebir al sujeto con disCAPACIDAD mental como aquel que cuenta con “limitaciones psíquicas o de comportamiento, que no le permiten comprender el alcance de sus actos o asumen riesgos excesivos o innecesarios en el manejo de su patrimonio” (p. 1), sustituyéndose el término “demente” por el de “persona con discapacidad mental” [que, actualmente, también es reconocida como disCAPACIDAD psicosocial]. En el capítulo VI, por su parte, se asignó responsabilidad a los “guardadores”, o cuidadores, incluyendo lo relacionado a brindar una educación adecuada (que parta de las capacidades de la persona).

Ley Estatutaria 1618 de 2013

Por medio de esta ley se establecieron “las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” (Congreso de Colombia, 2013, p. 1). Esta recogió todos los avances en materia de disCAPACIDAD, inclusión social, acciones afirmativas, accesibilidad, barreras (actitudinales, comunicativas y físicas), rehabilitación funcional, y enfoque diferencial.

En este sentido, se especifican los derechos de los niños, y respecto a la educación —desde su artículo 11— se asignó una serie de responsabilidades al MEN para que implementara la política pública para la atención educativa a las personas con disCAPACIDAD, así como —también— se asignaron responsabilidades a secretarías de educación y a instituciones educativas (públicas y privadas), con el propósito de garantizar la prestación del servicio educativo a esta población.

CONPES Social 166 de 2013: “Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social”

Este documento sometió a consideración el CONPES 80 de 2004, con el fin de precisar compromisos asociados con la atención de las personas con

disCAPACIDAD, incluyendo los lineamientos y estrategias que, en el marco de la intersectorialidad, “permitan avanzar en la construcción e implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social - PPDIS”, basada en los principios de derechos de esta población, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas - ONU, 2006).

El rediseño propuesto parte de considerar que el concepto de discapacidad ha tenido un desarrollo significativo en la última década, al punto que su abordaje ya no se concibe dentro del manejo social del riesgo, sino desde el enfoque de derechos, conforme lo consagra la Convención sobre los Derechos de las PcD de Naciones Unidas. (Departamento Nacional de Planeación - DNP, 2013, p. 6. [...])

La Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social - PPDIS, trasciende las políticas de asistencia o protección, hacia políticas de desarrollo humano con un enfoque de derechos. Ésta incluye el acceso a bienes y servicios con criterios de pertinencia, calidad y disponibilidad; procesos de elección colectiva, la garantía plena de los derechos de los ciudadanos y la eliminación de prácticas que conlleven a la marginación y segregación de cualquier tipo. Este proceso permite acceder a espacios sociales, culturales, políticos y económicos en igualdad de oportunidades. De esta forma, la política genera un acceso creciente y progresivo del desarrollo humano, a la seguridad humana y al ejercicio de los derechos humanos de las PcD bajo un enfoque diferencial, que consolida una perspectiva hacia la inclusión social en Colombia. (DNP, 2013, p. 16)

En este sentido, y en lo que respecta a la educación inclusiva, la política hace énfasis en el enfoque diferencial, el enfoque de desarrollo humano, el modelo de capacidades, la equiparación de oportunidades (para acceso, permanencia, y egreso), y la importancia de una mayor articulación para garantizar los derechos de la población en entornos de igualdad y equidad.

Decreto 1075 de 2015

Fue por medio del cual que se expidió el decreto único reglamentario del sector educación. En ese sentido, aborda todos los temas referidos a la educación en el país y compila toda la normativa vinculada a la educación para personas con disCAPACIDAD; específicamente, lo descrito en los Decretos 2082 (1996) y 366 (2009). En su capítulo 5, estableció la normativa relacionada con lo que denominan “servicios educativos especiales” (MEN, 2015, p. 131), brindándose información relacionada con la atención a personas “con limitaciones” o con capacidades o talentos excepcionales, diferenciándola de la población sorda [en términos de organización de los capítulos, pero nombrando a este grupo —en específico— como personas con “limitaciones auditivas”]. Adicionalmente, se incluyó lo referido a

educación para adultos, atención educativa para grupos étnicos, procesos dirigidos a la población desplazada por la violencia, y apoyos académicos especiales para población menor de 18 años con cáncer.

Decreto 1421 de 2017

Esta reglamentación –que surgió de la Sentencia T-523/16 de la Corte Constitucional– señala las acciones y condiciones para brindar la atención educativa para la población con disCAPACIDAD, concibiéndola en el marco de la educación inclusiva. Parte de definir conceptos claves como: accesibilidad, acceso a la educación, acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), educación inclusiva, estudiante con disCAPACIDAD, y Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). En suma, reglamenta las líneas de inversión para la atención de estudiantes, así como lo relacionado con la gestión escolar, los procesos de valoración pedagógica y caracterización educativa, y la asesoría a familias.

Por su lado, este decreto hace referencia a la gestión de planes de mejoramiento de las secretarías de educación (aludiendo, especialmente, a la incorporación de programas que favorezcan la aplicación del DUA y el desarrollo de PIAR), junto con lo relacionado con planes territoriales de formación docente, el fortalecimiento de establecimientos educativos, y la dotación pedagógica, técnica y tecnológica. Otro aspecto, de alta relevancia, es que retoma la necesidad de generar posibilidades de articulación intersectorial, a favor de los procesos de educación inclusiva, y destaca la generación de alianzas público-privadas y la promoción de ambientes virtuales de aprendizaje.

Asimismo, frente a todo lo anterior, uno de los elementos que más llama la atención del decreto es que legaliza la necesidad de apropiar el enfoque de educación inclusiva y el DUA “en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los procesos de autoevaluación institucional y en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)” (punto C.3 del artículo 2.3.3.5.2.3.1). Asimismo, demanda “proveer las condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes, según la organización escolar, elaboren los PIAR” (punto C5 del mismo artículo). Al respecto, y siendo relevante mencionarlo, el mismo decreto define el DUA como aquel:

Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. (MEN, 2017, p. 5)

Discusión y conclusiones

A partir de la revisión realizada, se puede concluir que el reconocimiento de lo establecido por las diferentes políticas de educación inclusiva, así como su evolución histórica, permite: generar conocimiento respecto a lo que se ha promovido desde la transición del enfoque de educación especial hacia uno de educación inclusiva (confundiéndose el segundo concepto con el primero, en algunos casos); brindar una perspectiva cronológica que da cuenta de la evolución de las políticas promulgadas (y el lenguaje empleado; de uno más peyorativo, a uno más inclusivo); y facilitar las bases para el diseño y ejecución de procesos de investigación/intervención que caractericen las condiciones actuales con referencia al cumplimiento de las políticas (Marchesi *et al.*, 2014).

En cuanto a la perspectiva de educación para todos, con enfoque de atención a la diversidad y enfoque diferencial, pese a los avances con que se cuenta a la fecha, se hallan algunas incoherencias en los planteamientos de varias de las normativas nacionales. Estas han partido de aproximaciones asociadas a las “limitaciones”, “necesidades especiales”, “déficits”, “minusvalías”, “incapacidades”, y “dificultades de la población”, lo cual es contrario al enfoque actual que habla de atención a la diversidad y personas con disCAPACIDAD –haciendo énfasis, siempre, en la persona y en sus capacidades– (Unesco, 2009). Para citar un ejemplo, el Decreto 1075 (MEN, 2015) usa un lenguaje que no es del todo coherente a la luz de los referentes previos. Esto, ya que durante los últimos años se ha promovido la eliminación de conceptos como “servicios especiales”, “personas con limitaciones”, u otros similares, que en dicho decreto se siguen contemplando.

Esto hay que señalarlo recordando que el empleo de este tipo de denominaciones y expresiones va en contra de los principios internacionales de educación inclusiva, ratificados por el país, y confunde a la sociedad frente a lo que es correcto. De hecho, como bien lo señalan Simón-Rueda *et al.* (2019):

Se precisa un marco de referencia que sea capaz de orientar y evaluar el desarrollo de las políticas y prácticas educativas. Las miradas desde la equidad, la educación inclusiva y la justicia social pueden contribuir a su construcción. En este orden de ideas, se debe prestar [...] una atención especial a las consecuencias de los diferentes discursos y formas de entender la educación inclusiva, para tratar de delimitar de quién hablamos cuando hablamos de inclusión, qué dimensiones la configuran, cómo es su naturaleza y qué lugar debe ocupar en la transformación de los sistemas educativos. (Simón-Rueda *et al.*, 2019, p. 17)

Como se evidencia en esta revisión, desde los lineamientos internacionales se promueve una educación inclusiva, en que el sistema de educación regular se flexibiliza para responder a las particularidades de los estudiantes, concibiéndolos como sujetos de derecho que son. Sin embargo, al realizar la lectura de cada reglamentación nacional,

se evidencian inconsistencias relacionadas con hablar de una educación para todos, en el marco del reconocimiento y valoración de la diversidad, pero seguir refiriéndose a estudiantes con “limitaciones” y “necesidades educativas especiales” (términos inapropiados, así como son otros de índole peyorativa como: “minusválidos”, “incapaces”, “limitados”, “retrasados”, “deficientes”, y “discapacitados”). Este asunto refleja una perspectiva orientada al modelo de rehabilitación y a un paradigma de educación especial, no inclusiva (Jiménez, 2001).

Como mencionan Echeita-Sarrionandia y Verdugo-Alonso (2004), “esto constituye una barrera de primer orden que limita las posibilidades de cambio y progreso en un ámbito de por sí siempre difícil de mejorar, como es el relativo a las políticas de atención a la diversidad” (p. 12). De hecho, sobre este asunto —y reconociendo que estos son términos y abordajes que se van modificando con el tiempo— valdría la pena considerar posturas como la que se promueve desde el Foro de Vida Independiente de España. Desde ahí se promueve el término “diversidad funcional” para sustituir el de “discapacidad” en tanto este tampoco resulta coherente con nuevos enfoques que hablan de asumir la diversidad como riqueza y comprender que las barreras están en el contexto (Díaz-Posada & Rodríguez-Burgos, 2016; Ferreira, 2010; Iáñez, 2010; Madrid *et al.*, 2011; Moscoso, 2011; Románach, 2010; Románach & Lobato, 2005).

Del mismo modo, se hace relevante la necesidad de formular políticas específicas para determinados tipos de disCAPACIDAD que no han sido tan acogidos en las normativas y reglamentaciones existentes. Muchas de estas se basan en la generalidad, hablando de los principios de educación para todos, sin discriminación; pero se encuentran pocas enfocadas a poblaciones concretas y que determinen acciones puntuales. Es importante analizar esto a la luz de las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas más recientes del MEN (2017b), en lo que compete a la atención educativa a estudiantes con disCAPACIDAD en el marco de la educación inclusiva. Ahora bien, en este documento, el MEN señaló la clasificación de nueve categorías, las cuales son: trastorno del espectro autista, disCAPACIDAD intelectual, disCAPACIDAD auditiva, disCAPACIDAD visual, sordoceguera, disCAPACIDAD física, disCAPACIDAD psicosocial, trastornos permanentes de voz y habla, y disCAPACIDAD sistémica. No obstante, a partir de la Resolución 113 de 2020 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020), esta clasificación se actualizó, eliminándose las dos últimas categorías y quedando siete tipos (en total).

Así, con relación a la especificidad, al hacer un contraste con las políticas existentes, se encuentran reglamentaciones que están dirigidas a brindar orientaciones concretas para los casos de disCAPACIDAD sensorial (principalmente). Solo se señalan aspectos generales en lo que compete a atención para personas con disCAPACIDAD intelectual, motora, psicosocial (o mental), y con autismo. Esto es de destacar ya que son condiciones mencionadas dentro de los documentos generales, pero sus requerimientos concretos pueden no ser tan explícitos a la luz de sus particularidades.

Frente a la disCAPACIDAD psicosocial, llama la atención que —incluso— en una reglamentación de 2009 las personas que la presentan se denominaron como “incapaces emancipados”, en contradicción con la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que fue ratificada en Colombia en 2009 (evidenciándose, una vez más, serias incongruencias entre los avances en esta temática y su implementación en las políticas públicas del país).

Ahora bien, aún reconociendo lo anterior en términos de aspectos a mejorar, es importante finalizar la discusión con un asunto que se exalta como positivo para el caso de Colombia, y que se suman a los esfuerzos que se han hecho para visibilizar a la población con disCAPACIDAD. Este tiene que ver con el nivel de actualización que plantea el Decreto 1421 (MEN, 2017a) y lo pertinente que resulta la promoción del DUA y de los denominados PIAR. Se considera que promover una educación inclusiva que parta del DUA enriquecerá —cada vez más— los ambientes de aprendizaje e incentivará el desarrollo de mecanismos auténticos para crear ambientes flexibles, centrados en el estudiante, y beneficiosos para todos (Basham *et al.*, 2020; Cortés-Díaz *et al.*, 2021; Edyburn, 2021a, 2021b; Hays & Handler, 2020; Meyer *et al.*, 2014; Porter & Towell, s.f.; Rose *et al.*, 2018; Vreeburg, 2012). Esto, considerando múltiples formas de representación, motivación, acción y expresión en los escenarios pedagógicos (Center for Applied Special Technology - CAST, 2011, 2018).

Al aplicarse apropiadamente, el DUA da cabida a examinar críticamente las estrategias y didácticas para redirigirlas, si fuese necesario, lo cual va a representar unos indicadores de desempeño cada vez más satisfactorios. Además, hay que recordar que este marco no solo busca aportar a las personas con disCAPACIDAD, sino que beneficia a todos —exaltando la atención a la diversidad, como lo que es, y debe ser natural— (Echeita-Sarrionandia, 2016, 2019; Muñoz-Martínez & Porter, 2021). Asimismo, se hace destacable su potencial para favorecer procesos de flexibilización curricular y su coherencia con el enfoque diferencial que se promueve nacionalmente, pero dejando de lado las etiquetas (Moreno *et al.*, 2014).

A manera de conclusión, se espera que este artículo sea insumo para la generación de planes y proyectos que respondan a lo que las reglamentaciones proclaman. De igual modo, se invita a fomentar la creación de iniciativas para el seguimiento y fortalecimiento de estas, así como el empoderamiento de los diferentes actores de las comunidades y de las mismas personas con disCAPACIDAD (exaltando sus voces, en pro de la defensa de sus derechos y la propuesta de alternativas desde su autogestión). De igual modo, se pone en evidencia la necesidad de promover reglamentaciones asociadas con la educación superior inclusiva en tanto solo se cuenta con un documento de lineamientos de política (MEN, 2013), que no es —todavía— una política pública nacional, y con el índice de inclusión para la Educación Superior (MEN, 2018), que no es una normativa, pero sí un referente importante que debe ser más promovido e implementado.

Por su lado, es fundamental empezar a desarrollar acciones que permitan ir más allá del papel; especialmente, en los entornos más vulnerables o con menor cobertura (como, por ejemplo, los entornos de ruralidad y ruralidad dispersa). Todo, considerando que las políticas no son las que cambian las realidades, sino los procesos que se movilizan dentro de las comunidades educativas (Correa-Montoya & Castro-Martínez, 2018; Sandoval-Mena *et al.*, 2021), y que la verdadera transformación requiere: concientización (más que sensibilización), reconocimiento (haciendo énfasis en las capacidades humanas e institucionales), naturalización y voluntad para movilizar cambios –desde recursos prácticos e ideas concretas y sostenibles– (Ainscow, 2020; Unesco & International Bureau of Education - IBE, 2016).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3^o ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Center for Applied Special Technology - CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* (v. 2.0). <https://bit.ly/3oHiS7K>
- Center for Applied Special Technology - CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* (v. 2.2). <http://udlguidelines.cast.org>
- Clopatofsky, J. (s.f.). *Proyecto de Ley por medio del cual se reforma el artículo 6 de la Ley 361 de 1997, con el fin de establecer el consejo Nacional para la Discapacidad*. <https://bit.ly/3rhbS32>
- Colombia. Congreso de la República. (1997). Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. <https://bit.ly/3k3RdxD>
- Colombia. Congreso de la República. (2005). *Ley 982 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. <https://bit.ly/36sdvBb>
- Colombia. Congreso de la República. (2007). *Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*. <https://bit.ly/3qQaDwK>
- Colombia. Congreso de la República. (2009). *Ley 1306 de 2009, por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados*. <https://bit.ly/2UywrwW>
- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. <https://bit.ly/3vXex3x>
- Colombia. Presidencia de la República. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. <https://bit.ly/3k68XZk>
- Colombia. Presidencia de la República. (1994). *Decreto 369 de 1994, por el cual se modifican la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos, INCI*. <https://bit.ly/3hZpprs>
- Colombia. Presidencia de la República. (1997). *Decreto 2369 de 1997, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996*. <https://bit.ly/3hTKFPr>
- Colombia. Presidencia de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. <https://bit.ly/3k8bDFM>

- Correa-Montoya, L. y Castro-Martínez, M. C. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial Fundación Saldarriaga Concha. <https://bit.ly/3dzkwSX>
- Corte Constitucional. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://bit.ly/3sje0Hh>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2004). *Documento CONPES Social 80: Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social*. <https://bit.ly/3wzCywQ>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2013). *Documento CONPES Social 166: Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social*. <https://bit.ly/3vYuQxl>
- Díaz-Posada, L. E. y Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, (24), 43-60. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Echeita-Sarrionandia, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita-Sarrionandia, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- Echeita-Sarrionandia, G. y Verdugo-Alonso, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después*. Publicaciones del INICO. <https://goo.gl/w5APDn>
- Edyburn, D. L. (2021a). Universal Usability and Universal Design for Learning. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 310-315. <https://doi.org/10.1177/1053451220963082>
- Edyburn, D. L. (2021b). Ten Years Later: Would You Recognize Universal Design for Learning If You Saw It? *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 308-309. <https://doi.org/10.1177/1053451220963114>
- Ferreira, M. A. V. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.
- Hays, L. & Handler, K. (2020). Good design is universal: Using Universal Design principles to promote self-regulated learning in learning management systems when teaching information literacy. *Journal of Library and Information Services in Distance Learning*, 14(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/1533290X.2020.1828219>
- láñez, A. (2010). Exclusión y Diversidad Funcional. Una propuesta de Intervención Social basada en el Modelo de Vida Independiente. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*, 26(26), 120-141.
- Jiménez, E. (2001). El significado oculto del término "Necesidades Educativas Especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (42), 169-176.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152.
- Madrid, D., Sánchez, P., García, D. y García, M. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y Diversidad*, 5(1) enero-junio, 23-31.
- Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (Coord.) (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos - OEI. <https://goo.gl/JynhYK>
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory & practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996). *Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. <https://bit.ly/3qZ8jhy>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *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*. <https://bit.ly/3qZILCh>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Decreto 366 de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. <https://bit.ly/3qZqHHj>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. <https://bit.ly/2K3GgH7>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. <https://bit.ly/2U4khuy>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017a). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://bit.ly/3vXQ1iQ>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017b). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. <https://goo.gl/RS7ybT>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*. <https://bit.ly/2IEY3F4>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Resolución 113 de 2020: “Por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad”. <https://bit.ly/2OrnQrT>
- Moreno, M., Murillo, A., Padilla, G., Albarracín, A., Pinzón, N., Bernal, Y., Merchán, L., Puentes, A. y Riveros, L. (2014). *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: Una aproximación desde la comunicación educativa*. Universidad Nacional de Colombia. <https://bit.ly/2OKCk6j>
- Moscoso, M. (2011). La discapacidad como diversidad funcional: Los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *Dilemata*, 3(7), 77-92.
- Muñoz-Martínez, Y., Gárate-Vergara, F. & Marambio-Carrasco, C. (2021). Training and support for inclusive practices: Transformation from cooperation in teaching and learning. *Sustainability*, 13(5), 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>
- Muñoz-Martínez, Y., López, C. M. & Torrego Seijo, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools*, 23(3), 277-290. <https://doi.org/10.1177/1365480220929440>
- Muñoz-Martínez, Y. & Porter, G. L. (2020). Planning for all students: Promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552-1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://bit.ly/31cUKyW>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. <https://goo.gl/bTGg5y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Autor. <https://goo.gl/UGnnMX>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. <https://bit.ly/33qXVnK>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://bit.ly/37JdS8D>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020a). *Inclusion and education: All means all. Global monitoring report*. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) & International Bureau of Education (IBE). (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education. Training tools for curriculum development*. <https://bit.ly/32W5v9X>
- Porter, G. L. y Towell, D. (s.f.). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canada & Centre for Inclusive Futures. <https://bit.ly/3erzyNj>
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. A. V. (2010). Diversidad Funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 64-83.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*. <https://bit.ly/3wEE1lu>
- Romañach, J. (2010). Diversidad Funcional y Derechos Humanos en España: Un reto para el futuro. *Dilemata*, 1(1), 71-87.
- Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E. Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M. & Wilcauskas, S. L. (2018). Accurate and informative for all: Universal design for learning (UDL) and the future of assessment. In S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow & A. Kurz (Eds.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: Issues, Innovations, and Applications* (2da ed.) (pp. 167-180). Springer.
- Sandoval-Mena, M., Muñoz-Martínez, Y. & Márquez-Vázquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20-42. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12337>
- Simón-Rueda, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevar Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Vreeburg, M. (2012). Universal Design for Learning: Enhancing achievement of students with disabilities. *Procedia Computer Science*, 14, 343-350.