

CONTEXTOS Y BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Contexts and barriers for the educational inclusion

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2007

Fecha de aprobación: 8 de noviembre de 2007

Maureen Jennifer Gutierrez*

maureenjegr@yahoo.es

EL muro de Berlín ha caído, Nelson Mandela ha sido puesto en libertad
pero Molly no asiste todavía a la escuela de su barrio. Wessels, 1992

Resumen: Si bien es cierto que la Educación creyó pertinente, en sus inicios, educar de forma específica y diferenciada a los sujetos que presentaban condiciones especiales, considerando que no encajaban en la escuela ordinaria. No es menos cierto que esta concepción ha cambiado hacia nuevas formas de pensar las diferencias humanas y su despliegue en escenarios educativos complejos y diversos. Se busca comprender el fenómeno de la diversidad, para entenderlo como una posibilidad y no como un problema. Hoy, la propuesta de inclusión defiende la idea de una educación para todos (Arnaiz, 1996 citada en Moriña, 2004) lo que implica una serie de cambios tanto en la dinámica organizativa como curricular y física de la escuela. Teniendo en cuenta que la escuela es una construcción humana y que su sentido está dado por quienes participan en ella, no es descabellado pensar que estos cambios deben empezar por una transformación personal de quienes asumen el proceso.

Este documento es una breve descripción de las características de los contextos en los que se desarrolla la inclusión y de las posibles barreras que la limitan. Para el ejercicio, se parte de la siguiente premisa: Las barreras impuestas por el contexto personal¹ son más influyentes (como obstáculos o facilitadores) en el proceso de inclusión escolar que las de tipo físico.

Palabras Clave: Inclusión, Barreras, Contextos personales, Contextos Físicos.

Abstract: Though it is true that the Education believed pertinent, in its beginnings, to educate of specific and differentiated way to the subjects that were presenting special conditions, considering that they were not fitting into the ordinary school. It is not less true than this conception has changed towards new ways of thinking the human differences and its unfolding into educational complex and diverse scenes. One seeks to understand the phenomenon of the diversity, to understand it as a possibility and not as a problem. Today, the offer of inclusion defends the idea of an education for all (Arnaiz, 1996 mentioned in Moriña, 2004) what involves a series of changes as in the organizational dynamics as curricular and physical of the school. Bearing in mind that the school is a human construction and that its sense is given by who they take part in it, is not misconceived to think that these changes must begin for a personal transformation of those who assume the process.

This document is a brief description of the characteristics of the contexts in which the incorporation develops and of the possible barriers that limit it. For the exercise, it splits of the following premise: The barriers imposed by the personal context are more influential (as obstacles or facilitators) in the process of school inclusion that those of physical type.

Key words: Inclusion, Barriers, personal Contexts, Physical Contexts.

* Coordinadora de Extensión, Facultad de Educación, I.U. Iberoamericana

¹ Se define como contexto personal al escenario que se crea a partir de las interacciones humanas en las que se ponen de manifiesto las creencias, vivencias, miedos y formación de los sujetos ante situaciones nuevas. En este caso: el encuentro con la diferencia.

UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN

La sociedad actual exige a la educación avanzar hacia nuevas formas de comprender la diversidad humana y por tanto hacia la generación de propuestas de educación relevantes y pertinentes para garantizar el disfrute de los derechos humanos a todos los sujetos. En este sentido, se habla hoy otro lenguaje frente a la diferencia. Se ha avanzado del déficit, la minusvalía, el problema, hacia términos como, necesidades educativas especiales, respeto a la diferencia, diversidad y se postula, como meta de cualquier propuesta educativa y social: la inclusión.

El informe Warnock (1987) propone un modelo de integración verdaderamente simple que puede considerarse la base de la concepción contemporánea de la EE. Por vez primera se mira al sujeto, no desde sus limitaciones sino, centrándose en aquellas capacidades distintas que posee. En este sentido la educación se fija como propósito asegurar que éstas sean potenciadas con los recursos, apoyos y servicios necesarios para ofrecer iguales oportunidades a todos, sin que esto signifique su homogenización.

Poco después de la publicación del Informe Warnock, se celebró en Dinamarca la conferencia "Una escuela para todos". En ésta, se hizo hincapié en la individualización de los servicios educativos como base para el éxito de la integración. Si hasta entonces, la integración se entendía como la adaptación de colectivos más o menos homogéneos a la escuela ordinaria, ahora se plantea que la escuela, y a partir de ésta la sociedad en general, es la que debe transformarse y generar escenarios en los que las diferencias humanas tengan la posibilidad de desplegarse y entrar en diálogo.

En este sentido se encuentran los planteamientos de Moríña (2004) quien señala que la inclusión escolar implica la creación de contextos y procesos de aprendizaje comunes, guiados por un único currículo, común también a todos los estudiantes. Defiende una educación eficaz para todos en la que los centros escolares constituyen comunidades educativas que generan acciones pertinentes y relevantes², logran vincular a los sujetos con su formación, satisfacen los intereses de todos y realzan las características que los hacen únicos no para aislarlos sino para identificar que, desde allí, pueden fortalecer sus lazos como miembros de una misma raza que se enriquece en la diferencia. La escuela, desde esta perspectiva, tiene la tarea de encontrar en la diversidad la posibilidad de encuentros, no definiendo al otro sino relacionándose con él.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevarían a cabo en una propuesta educativa como la anterior están caracterizados, entonces, por múltiples variables contextuales que van desde el espacio físico y sus adecuaciones (instituciones, salones de clase, bibliotecas, tecnologías, materiales didácticos) hasta el conjunto de interacciones humanas (evidenciadas no sólo en las relaciones entre los agentes del proceso sino también en el diseño curricular, los proyectos educativos, entre otros.) necesarias para la generación, construcción, intercambio y producción de conocimiento.

Son este tipo de variables, someramente enunciadas, las que se analizarán en este documento con el fin de dar sustento a la premisa formulada. Una revisión inicial acerca de los elementos del contexto que destacan algunos autores puede ayudarnos a establecer derroteros.

APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CONTEXTO EDUCATIVO

Rodríguez (2004) entiende por contextualización de la educación, la explicitación

² Los conceptos de relevancia y pertinencia de la educación son definidos por la UNESCO, 2007 como características esenciales en la búsqueda de escuelas que vinculen en sus procesos a todos los sujetos. La relevancia se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los otros. La pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos.

de situaciones problemáticas, de las comunidades donde se realizan procesos de formación, que exigen soluciones, explicaciones y análisis. Esta definición invita a pensar los contextos no como la descripción de aspectos meramente físicos sino con una mirada general y reflexiva a todo aquello que rodea al acto educativo facilitando su definición y comprensión.

Por su parte Coll y Onrubia (1992) plantean los contextos educativos como escenarios en los que emergen múltiples formas de relación, discusión e intercambio de ideas, conceptos e imaginarios interpersonales. En este sentido, consideran que el análisis de la interactividad (formas de organización de la actividad conjunta en los procesos de enseñanza y aprendizaje) constituye un aspecto al mismo tiempo esencial e irrenunciable para una mejor comprensión de la práctica educativa. Nótese, nuevamente, el énfasis puesto en contextos que van más allá de lo físico, esta vez centrados en lo personal.

En esta misma línea de pensamiento se encuentra la propuesta de Flórez y Moreno (2006) quienes ubican al aula como un ecosistema comunicativo en el que la comunicación posibilita escenarios de sentido para la negociación de significados a través de diversos lenguajes. Se describe el contexto educativo con elementos centrados en aspectos diferentes a los de orden físico y relacionados con los de orden personal.

Estas propuestas conceptuales permiten observar que, más allá del contexto físico (también importante para entender las prácticas pedagógicas y sus resultados), la educación en cualquier nivel o modalidad (en este caso la inclusión escolar) es un proceso marcado por variables de otro orden que, desde el punto de vista de la autora de este documento, son más determinantes en el proceso.

Las relaciones interpersonales, los objetivos educativos, la confianza del docente en la educabilidad de su estudiante, entre otras razones, relacionadas con las concepciones, imaginarios y representaciones construidas socialmente son variables que dificultan el encuentro con la diferencia. García Pastor (2001: 83 citado en Jiménez, 2006, p. 55) "considera que los problemas de la persona se construyen socialmente y son dependientes de la interacción social".

Orden y justicia son definidas como igualdad, y buscamos esa igualdad en todos los contextos cotidianos de la vida. Nos sentimos bien cuando todos se parecen. Nos identificamos por la semejanza y por la negación de la diferencia. Aprendimos temprano a discriminar. Ribetto (2006, p. 5).

Con estos planteamientos se asume una concepción amplia de contexto educativo, concepción necesaria para iniciar la ruta de la inclusión educativa, como vía para la inclusión social. Desde esta perspectiva se considera que los espacios físicos, las adaptaciones curriculares, la transformación de la escuela en escenario para la diversidad, no se derivan de cambios generados en el vacío sino que resultan de la acción de sujetos con historia. En este sentido, el cambio principal, en la búsqueda de la inclusión, debe partir del reconocimiento de esa historia para generar contextos en los que nadie, al erigirse como agente incluyente, deba cambiar forzosamente sus modos de pensar sino poner en relación sus diferencias.

El contexto se constituye entonces, para los propósitos de este artículo, por dos elementos o categorías principales. La categoría personal, relacionada con el ambiente que se genera en la escuela a partir de las interacciones humanas cargadas siempre por el sentido de quienes en ellas participan; y la categoría Física, entendida como la infraestructura de los espacios educativos, los materiales para el trabajo en el aula, entre otros.



EL CONTEXTO PARA LA INCLUSIÓN: LAS PERSONAS, SUS CREENCIAS Y SUS INTERACCIONES.

Cuando se piensa en adelantar procesos de inclusión se presume que el primer paso debe estar orientado a concebir las diferencias humanas como una oportunidad y no como un problema. Esta nueva concepción viene acompañada de cuatro retos: volver a pensar el currículo, repensar la diversidad de manera amplia, reestructurar la cultura y organización de la escuela y reconstruir la organización del aula. (Moriña, 2004)

De lo anterior se deriva que el desarrollo de propuestas de educación inclusiva requiere la presencia de una serie de condiciones y actitudes que tienen que ver, como lo plantea Parrilla (1998 citado en Moriña 2004) con la voluntad del profesorado, la cohesión en torno a la propuesta de cambio, la existencia de relaciones basadas en la igualdad, las posturas frente a la escuela como escenario para la diferencia, la cooperación entre colegas y la consolidación de un grupo que lidera, replantea, revisa y mantiene vivo el proceso. Estas condiciones pueden relacionarse con el hecho de pensar la educación no como el espacio para legitimar conocimientos absolutos sino como lugar para hacer visible la incertidumbre.

Gardner (1999) afirma que las decisiones sobre qué enseñar, cuándo enseñarlo e incluso cómo enseñarlo suponen unos juicios de valor y son decisiones sobre objetivos y valores. Es innegable, en consecuencia, que la formación, los prejuicios, los imaginarios, etc. de quienes participan como docentes en las ofertas educativas, en este caso las de inclusión escolar, juegan un papel importante en la definición, implementación, desarrollo y evaluación de los planes de estudio, currículos y adaptaciones necesarias en éstas así como en el logro de los objetivos educativos de quienes se están educando.

En este mismo sentido, Cedeño (2007) plantea que las propuestas de inclusión escolar requieren una serie de adaptaciones de tipo conceptual, metodológico, organizativo (todas estas dependientes de las personas) y por tanto indica que el trabajo en esta línea debe estar orientado a lograr procesos que comprometan a las personas con el cambio, desde los niveles más altos de incidencia política y social hasta el aula de clase en la que se desarrollan estas prácticas.

Como ejemplo de esta idea, esta autora expone las experiencias lideradas actualmente por el Ministerio de Educación Nacional y destaca en éstas un interés por involucrar a todos los campos sociales, en los procesos de inclusión, haciendo un llamado, no coercitivo, que permita identificar a quienes están realmente interesados y se sienten responsables de éstos. Este hecho podría indicar que la inclusión escolar depende tanto de la responsabilidad de las personas, de sus intereses y motivaciones frente a la misma, que es necesario asegurar su real compromiso y no generar acciones impositivas que puedan redundar en procesos realizados sin convicción.

LAS BARRERAS: OBSTÁCULOS PERSONALES

Los seres humanos somos diferentes y nuestra manera de vivir esta diferencia cambia de acuerdo a nuestra experiencia, formación, forma de percibir el mundo, entre otras razones infinitas que no podrían ser abarcadas en un texto de estas características. Sin embargo, la vida en comunidad nos enseña que aunque la necesidad de aprender a convivir parezca obvia, no siempre se logra.

La escuela es un escenario que no escapa a esta realidad y plantear una nueva forma de concebirla, como un espacio en el que cabemos todos sin importar nuestra condición individual, implica remover creencias, prejuicios, imaginarios, entre otras cuestiones personales de quienes participan en ella. Veamos, entonces, algunos ejemplos de las formas en las que lo personal puede ser una barrera para la inclusión.

Tenti (2001) expone que en los procesos educativos, caracterizados por las relaciones que en ellos se establecen, es común que todos clasifiquen y sean clasificados en la medida en que buscan formas de reconocerse. "El maestro tipifica a sus alumnos, pero a su vez, es tipificado por ellos". (p. 125)

- El etiquetamiento no es una operación inocente. Cuando etiquetamos y decimos que Horacio es "disciplinado", José es "inteligente" o Carlos es "desordenado", no solo describimos o nombramos "objetivamente" ciertas características reales de los niños. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que nombramos (...) la razón es simple, el niño se ve en el maestro como en un espejo. La imagen que le devolvemos puede llegar a tener un tremendo poder constitutivo. (Tenti, 2001, p.125)

Lo anterior ocurre con frecuencia en contextos en los que la inclusión no se consolida como una propuesta que compromete a todos sus actores. En muchos escenarios de formación se puede escuchar a los docentes decir que algunos de sus estudiantes no logran ningún objetivo, nunca aprenderán, no podrán hacer las cosas, no son "funcionales". Este tipo de comentarios tienden a convertirse en lo que el propio Tenti denomina "profecías autocumplidas" en las que ocurre exactamente lo que el maestro ha anunciado.

En algunos casos, por ejemplo, pueden encontrarse instituciones de Educación Especial, dotadas con los recursos físicos necesarios y suficientes pero que, al dar prioridad a la consecución de resultados, organizan su actividad en torno a logros e indicadores que tratan de estandarizar³ el nivel de funcionalidad y eficiencia de los estudiantes (desconociendo sus diferencias individuales) y excluyen de los procesos a quienes presentan dificultades que podrían demorar el logro de los objetivos, "es mejor trabajar con aquellos con los que se sabe, podrán alcanzar los logros", son palabras textuales de algunos profesionales.

Otro tipo de barreras están relacionadas con algunos imaginarios que por su fuerza a veces logran contaminar los procesos. Existe por ejemplo la creencia de que la segregación no es un problema si se realiza adecuadamente, creencia en la que pueden excusarse los docentes para plantear que es mejor que los estudiantes considerados diferentes por no encajar en el sistema tradicional, reciban educación especializada; sin embargo, como bien lo afirma Moriña (2004), cualquier tipo de segregación, puesto que supone una exclusión, un estar fuera de, en la mayor parte de los casos no elegida libremente es una discriminación⁴.

Otro imaginario, expuesto también por Moriña (2004) consiste en pensar que "se requiere un profesional especial para trabajar con esos niños" (p. 48) Esta idea evidencia dos problemas y establece barreras fuertes a la inclusión: uno, que los profesores no están preparados o comprometidos con la inclusión, y dos, que se sigue estableciendo distancia entre "esos niños" y nosotros. Lo anterior no quiere decir que el trabajo con esta población no requiere formación, pero ésta no debe reducirse a un "tipo de profesional" sino a un conjunto de sujetos que teniendo un saber específico deben comprometerse con la educación en y para la diversidad, fortaleciendo su formación profesional y apoyándose, porque no, en profesionales de la Educación Especial, cuya formación debe estar cada vez más orientada a la Educación para la inclusión.

³ El proceso de estandarización convierte a la escuela en una fábrica de enseñar que busca la homogenización de los estudiantes. Cajiao (2005)

⁴ La autora de este documento considera, no obstante, que si bien la educación es un derecho, ésta no se limita al espacio del aula regular ya que existen seres humanos que requieren propuestas educativas alternativas sin que eso signifique su exclusión sino una atención pertinente y relevante para ellos.





Estos son apenas algunos ejemplos de las barreras de tipo personal que pueden interferir en los procesos de inclusión. Como resultado de este tipo de implicaciones que alcanzan los contextos personales de los profesionales se encuentran con frecuencia propuestas educativas sin un horizonte claro, sin objetivos definidos. Se encuentran también casos de niños, jóvenes y adultos a quienes no se les da la oportunidad de demostrar sus capacidades o potenciales y se les reduce a participar en procesos mecánicos, casi de entrenamiento, o a recibir un tipo de ayuda asistencial, limitada a cubrir sus necesidades básicas.

Si bien es cierto que los imaginarios de los sujetos tienen un carácter social y construido históricamente también es cierto que éstos no pueden ser una excusa para mantener formas de discriminación y negación de la diferencia. Este tipo de barreras tienen repercusión en la vida de sujetos considerados diferentes. No simplemente en su movilidad, ni en su aprendizaje, ni en su acceso a la información sino en su identidad como seres humanos, en su percepción del mundo y de su propia vida. En esta medida es claro que si estas barreras no se eliminan, su presencia en el ámbito escolar será imposible o se limitará a la ocupación sin sentido, de un espacio físico en el aula.

A continuación se exponen, brevemente, algunas consideraciones en torno a la categoría Física del contexto y su relación con la inclusión educativa. Esto, con el fin de vislumbrar algunas diferencias con lo hasta aquí planteado y fortalecer la argumentación inicial.

EL CONTEXTO PARA LA INCLUSIÓN: LOS ESPACIOS FÍSICOS Y SUS ADAPTACIONES

Teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes que deben participar en las propuestas de inclusión escolar, se hace necesario que los centros educativos adecuen sus espacios físicos, de manera que sean accesibles para todos. Las adaptaciones estarán referidas: la arquitectura (rampas, ascensores, salones amplios) con el mobiliario escolar (mesas, sillas, etc), el material didáctico y la existencia de escenarios para el trabajo con esta población (aulas de apoyo, por ejemplo) en los que en horas distintas a las de clases, se brinden los apoyos específicos para atender la diferencia. (Aguaded, Boza, Fondón, Iplano, y Salas. 1998)

Las adaptaciones físicas necesarias dependen generalmente de la consecución de recursos económicos que posibiliten su realización y aunque implican también una participación motivada y consiente de las personas, no se ven tan influenciadas por éstas.

LAS BARRERAS: ESPACIOS FÍSICOS INADECUADOS

Este tipo de barreras surgen cuando una institución no tiene en cuenta las características de todos los sujetos que a ella asisten y en consecuencia no genera los espacios adecuados para garantizar su movilidad, accesibilidad, control del entorno y manipulación, entre otros. Un edificio de varios pisos sin ascensor o rampas, un salón con puertas angostas, unos pasillos con cambios constantes de nivel, son algunos ejemplos de este tipo de barreras.

Ante la presencia de barreras físicas el estudiante ve limitadas sus opciones de participación y vinculación a todos los escenarios formativos que ofrece una institución escolar. Adicionalmente, una barrera de tipo físico genera situaciones de dependencia que pueden afectar la autoestima de quien se ve vulnerado. No obstante, si se cuenta con un contexto personal favorable, es claro que se encontraran alternativas para compensar estas dificultades.

La adecuación del contexto físico es importante para garantizar las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos, sin embargo, en ausencia de ellas son muchas las alternativas de solución que pueden surgir si se cuenta con personas realmente involucradas en el proceso.

LA INCLUSIÓN: BARRERAS FÍSICAS VS. BARRERAS PERSONALES

"Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos - en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos - tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (Barton, 1998, pág. 85)

Es innegable que los dos tipos de barreras descritos pueden constituirse en obstáculos para la inclusión. Sin embargo, las implicaciones de las barreras personales recaen directamente sobre el sujeto excluido quien recibe toda la carga negativa de aquellos que no creen en sus posibilidades de educación. Las barreras físicas, en cambio, pueden causar incomodidades (no menos incidentes en el proceso) pero no lesionan tanto a la persona a quien afectan y pueden ser resueltas con la ayuda de otros.

En muchos casos los maestros no están preparados para tener en sus aulas a niños que necesitan procesos diferentes, que requieren más tiempo, que tienen formas diferentes de comunicación. Esta falta de preparación, sumada al temor por lo desconocido y, en algunos casos, a la falta de iniciativa y voluntad, se constituye en la razón para no aceptar al otro, para no confiar en sus capacidades y en consecuencia para llevarlo al fracaso de su proceso. Se rodea al sujeto de un contexto en el que no bastan las adaptaciones físicas y recursos que compensan algunas de sus dificultades de orden físico, cognitivo y/o sensorial sino que son urgentes verdaderos procesos de sensibilización de los docentes.

Por tanto podría pensarse que si quienes trabajan como docentes, en este tipo de propuestas, no creen en la educabilidad de sus estudiantes, no han elaborado al interior de sí mismos procesos de aceptación y comprensión de la diversidad y no la viven como una posibilidad de aprender de la diferencia sino como un problema, entonces los procesos en los que participan se verán obstaculizados por barreras más poderosas que las que puede imponer una escalera a quien no puede caminar. Lo que reafirma la argumentación inicial en torno a la mayor influencia de las barreras personales sobre los procesos de inclusión.

Pero, ¿por qué ocurre esto? ¿por qué es tan difícil aceptar, reconocer y respetar al otro? Una posible respuesta puede ser que lo que ocurre es que todo esto requiere de una nueva manera de entender la educación, de un esfuerzo enorme por parte de los profesionales, de una nueva mentalidad social. Nos movemos en un marco tradicional (tal vez abonado por la concepción inicial de la Educación Especial), resistente al cambio, a la innovación, a actuar ante la diversidad y a vivir la diferencia como una posibilidad para aprender.

Tal vez, los saberes planteados por Morin (1999) como necesarios para la educación del futuro sean útiles en este proceso, especialmente aquel que promueve enseñar la condición humana para que "cada uno desde donde esté tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos." (p. 18) pues es importante que reconozcamos nuestras diferencias y las entendamos





como posibilidades para fortalecer lo que nos hace iguales.

La revisión realizada muestra una posición persistente, en distintos autores, frente a la importancia de construir, analizar y comprender el contexto educativo como un sistema complejo en el que confluyen distintos factores relevantes para la explicación del acto pedagógico. Sin embargo, se muestra también cómo en la práctica, es frecuente encontrar que quienes están involucrados en procesos de inclusión escolar, pueden estar más preocupados por conseguir recursos (físicos) y mostrar resultados que por estructurar contextos de respeto a la diversidad.

El reto, no sólo como educadores sino principalmente como seres humanos, será entonces comprender que nuestro papel no es el de juzgar al otro o determinar cuáles son sus posibilidades o qué aspiraciones puede tener sino relacionarnos con él desde nuestra propia diferencia. En definitiva, aprender de la diversidad, entrando en diálogo con la diferencia.

Un contexto personal constituido por prejuicios, mitos y etiquetamiento es capaz de permear los procesos curriculares de la institución (planes de estudio, objetivos educativos, formas de evaluación y análisis de resultados), sobredimensionar la importancia o necesidad de la adaptación física y llevar a la escuela al desarrollo de acciones inadecuadas que atentan contra el principio de inclusión educativa.

REFERENCIAS

Aguaded, M., Boza, A, Fondón, J., Iplano, J. y Salas, M. (1998). Integración: Didáctica y Organización. Madrid: Editorial Hergué.

Cajiao, F. (2005). Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cedeño, F. (2007). COLOMBIA 2019. Principios, objetivos y estrategias que demandan acciones del sector educativo. Conferencia magistral. 2 de mayo. Maestría en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Coll, C. y Onrubia, J. (1992). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, 241-259.

Cuervo, C. y Flórez, R. (2004) El lenguaje en la educación. En: Flórez, R. (2004) El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica. (pp. 13-26). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.

Flórez, R. y Moreno, M. (2006). Comunicación y lectura en el aula: un ecosistema. En *Fundaelectura. Memorias VII Congreso Nacional de Lectura. IV Coloquio Colombo-Francés de Bibliotecas*. Bogotá. Colombia.

Gardner, H. (1999). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós.

Informe Warnock (1987) *Revista de Educación*. Número extraordinario, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Jiménez, T. (2006). El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria. España: Universidad Complutense de Madrid.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.

Ribetto, A. (2006). Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos. *Conversaciones sobre el otro*. Chile: Red Polis.

Rodríguez, R. (2004, agosto). Reflexiones sobre flexibilidad en las instituciones de educación superior: Ponencia presentada en el Encuentro de Vicerrectores Académicos. Pereira. Colombia.

Tenti, E. (2001). Sociología de los maestros. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

UNESCO. (2007) Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Argentina.

