

# INCLUSIVE EDUCACIÓN: A TRANSVERSAL APPROACH THROUGH PROSOCIALITY, INTERCULTURALITY, AND GENDER PERSPECTIVE

**Diana Quintana**  
dianaisa8@gmail.com

Recibido. Julio del 2021 Revisado. Agosto del 2021 Aceptado. Septiembre del 2021

## **Abstract.**

The propitiation of environments respectful to diversity in the different levels of basic and higher education is an ever-present subject in educative literature. With different frameworks, it is common to approach the inclusion of students with disabilities or behavioral issues, multiculturalism, interculturality, prosocial behaviors, and more recently gender perspective separately. Nonetheless, this tendency to parcellate the phenomenologies and concepts associated with inclusive education may make difficult the transversal analysis that allows reaching towards a goal that, although generally accepted as fundamental, is still far away. In this sense, the present article pretends to offer a holistic framework, from conceptual and bibliographic review, to add descriptive elements that contribute to the construction of criteria that might be constituted as material to build new lines of research. In this way, the first step is to analyze the evolution of the concept of inclusive education, as well as the definitions, principles, and constructs inherently related to it, with a panoramic and integrative approach towards education from and for diversity.

**Keywords.** Inclusive education, multiculturalism, interculturality, Prosociality, prosocial behavior.

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ENFOQUE TRANSVERSAL DESDE LA PROSOCIALIDAD, LA INTERCULTURALIDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

## **Resumen.**

Propiciar ambientes respetuosos de la diversidad en los diferentes niveles de educación básica y superior es un tema constante en la literatura educativa. Con diferentes enfoques, se suele abordar por separado la inclusión de estudiantes con discapacidad o problemas conductuales, la multiculturalidad-interculturalidad la prosocialidad y de forma más reciente la perspectiva de género. No obstante, esta tendencia a *parcelar* las fenomenologías y conceptos asociados a la educación inclusiva puede dificultar un análisis transversal que permita avanzar hacia una meta que, a pesar de su aceptación general como fundamental, aún resulta lejana.

En este sentido, el presente artículo pretende ofrecer una visión holística, desde la revisión conceptual y bibliográfica, para aportar elementos descriptivos que contribuyan a la construcción de criterios que puedan constituirse en insumo para nuevas líneas de investigación. De este modo, se inicia por analizar la evolución del concepto de educación inclusiva, así como las definiciones, principios y constructos inherentes a ésta, con una visión panorámica e integradora hacia una educación desde y para la diversidad.

**Palabras clave.** Educación inclusiva, multiculturalidad, interculturalidad, Prosocialidad, conducta prosocial.

## 1. Introducción.

Así como el progresivo reemplazo del término integración por el de inclusión supuso algo más que un cambio de palabras y llevó a las preguntas: ¿qué es lo que entendemos por educación inclusiva? y ¿cómo abordar este reto? La consideración de fenomenologías y constructos afines como la Prosocialidad la interculturalidad y la perspectiva de género conllevan una resignificación de lo que implica brindar una educación respetuosa de la diversidad. Esto, por supuesto, ha suscitado un creciente interés por el tema, haciendo que diferentes áreas del conocimiento se ocupen de investigarlo, formando, poco a poco, un acervo epistemológico, metodológico y axiológico, como marco y fundamento del proceso de la educación inclusiva.

Sin embargo, es común la tendencia a parcelar las fenomenologías y conceptos asociados a la educación inclusiva, por eso es importante recordar lo señalado por Ainscow, Booth & Dyson (2006) quienes la conciben como un sistema dinámico donde el conocimiento se crea y se recrea de manera permanente. De ahí que un análisis fragmentado resulte insuficiente para comprender su complejidad, más aún si consideramos que su dinámica interconecta fenómenos, ideas y procesos en forma simbiótica. Es por ello, que los autores proponen construir un paradigma transdisciplinar, conforme al carácter plural y diverso de la inclusión, capaz de abordarla desde una visión holística e integradora.

Esta propuesta, es precisamente la que se retoma en el presente trabajo de análisis teórico basado en la revisión bibliográfica y conceptual, enmarcado en la investigación: Estrategias Didácticas Inclusivas para Desarrollar la Competencia literaria en el Tercer Ciclo de Educación Básica, que parte la evolución del concepto de educación inclusiva, para luego revisar las definiciones, principios y constructos inherentes a ésta, los cuales proporcionan la comprensión necesaria para abordar la complejidad inherente a su implementación, a la vez que constituyen instrumentos para el fortalecimiento y sostenimiento de los procesos inclusivos y la consolidación de una cultura de la inclusión en los centros educativos.

## **2. Educación inclusiva, evolución histórica.**

Los cimientos para el desarrollo de políticas de educación inclusiva tienen como antecedentes dos eventos adelantados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la década de los noventa: la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (1990) y la *Declaración de Salamanca* (1994). Ambos documentos establecen compromisos, directrices y políticas para garantizar la universalización del acceso a la educación, la inclusión y permanencia de minorías, así como de estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos.

Con posterioridad, en el Foro Mundial de Dakar (2000) se presentó un informe donde se revisaban los avances de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y se renovaban los objetivos de cooperación, equidad e inversión consecuente de recursos para el desarrollo de la educación inclusiva como base fundamental para el fortalecimiento de la democracia y el civismo. En el mismo sentido, señala Dussan (2010), la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) y la Conferencia Internacional de Educación (CIE) de la UNESCO (2008), *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*, proponen crear un marco común de referencia que permita promover y consolidar las políticas prácticas inclusivas.

Estos referentes enmarcan la teorización en variados trabajos académicos y las agendas programáticas de diversas entidades de orden gubernamental y no gubernamental, pero claro está que esta visión ha evolucionado a lo largo de la historia, a partir de la concepción de las personas con discapacidad —en especial a los que presentan discapacidad cognitiva— antes denominados: “*Anormales, inocentes, deficientes mentales, limitados, locos, inadaptados, retardados, etc...*” (Santolaria, 1997, p. 49), a quienes inicialmente se le vio como los sujetos específicos hacia los cuales se dirigían las políticas de inclusión. Es por lo anterior que, para comprender esta evolución, es necesario considerar aspectos como: la transformación del concepto de discapacidad y los avances en el marco legislativo, que han llevado a definiciones más amplias y la postulación de principios que han enriquecido y resignificado la educación inclusiva.

### **2.1. La transformación del concepto de discapacidad.**

De acuerdo con Dussan (2010), Para observar la evolución y desarrollo del Concepto de discapacidad, es necesario remitirse hasta el siglo XIX, cuando se crean las primeras escuelas para los entonces llamados “deficientes mentales” concretamente, en el año 1828 en Francia; surge así el primer interés por la educación de estas personas, no obstante, con una segregación inherente, pues se les aísla de los *no-deficientes*.

En la segunda mitad del siglo XIX, de acuerdo con Valencia (2018), se avanza en lo que se denominó la educación del niño salvaje y crece el interés por la educación de los deficientes. Además, se establecen varias categorías en relación con la gravedad de la deficiencia, las cuales eran, en orden de la más grave a la más leve: idiocia, imbecilidad, debilidad mental y retraso. Si bien todas estas palabras tienen ahora una connotación peyorativa, no puede desconocerse que este primer intento de categorización mostraba que los deficientes no eran homogéneos.

En las primeras décadas del siglo XX, la tendencia por la educación especial segregada se vería acrecentada con la universalización de la educación, pues al incorporarse más niños al proceso educativo aparecerían también más casos de deficientes que requerían otro tipo de educación por fuera de la establecida. Como lo señala Valencia (2018), un cambio de enfoque importante vendría dado con el informe Warnock, publicado en 1978. Debe entenderse que este no se produce de forma espontánea, pues en décadas anteriores se venían adelantando diversas investigaciones que habían ayudado a esclarecer y redefinir varios conceptos en relación con las personas discapacidad, como se verá más adelante.

Este informe publicado en Inglaterra y llevado a cabo por la Comisión de Educación Británica, introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Propone que los estudiantes con NEE deben ser incluidos con las adecuaciones necesarias en la educación estándar, pues los objetivos de dicha educación deben ser iguales para todos. Lo cual, es un punto de inflexión en el ámbito educativo, ya que se supera el esquema dicotómico hasta entonces reinante caracterizado por categorizar a los estudiantes en deficientes y no deficientes, y diferenciar la educación de ambos.

Para el caso colombiano, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), la primera noción de educación especial se remonta al año 1925 con la aparición de la CIESOR, una institución para ciegos y sordos. El siguiente hito importante es la creación del programa de aulas especiales en 1974. Más adelante, la ley general de educación 115 de 1994 introdujo algunos cambios en lo referente al acceso a la educación de personas con discapacidad en los siguientes términos:

“La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, debe ser parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (Ley 115 de 1994).

En el año 2000 Colombia se acogió a las disposiciones de la Organización de las Naciones Unidas —ONU—, que implica una cobertura total —y con calidad— para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Pero sólo será hasta el año 2006 cuando el Ministerio de Educación

Nacional (MEN) diseña las primeras directrices en materia pedagógica y solicita a las instituciones educativas reestructurar el Proyecto Educativo Institucional—PEI— en función de la atención a estudiantes con discapacidad. A partir de entonces se han emitido diferentes normas —las cuales se copilan más adelante— para conceptualizar, detallar, reglamentar y orientar la puesta en marcha, en todas las Instituciones Educativas del país, del programa de atención a educandos con discapacidad. A la par, se crea la Unidad de Atención Integral —UAI— con presencia directa en las escuelas, para ofrecer apoyo psicológico y pedagógico a los docentes y directivos.

Como lo señalan Segura y Quirós (2019), un hito en materia de la construcción conceptual de la inclusión es el hecho de introducir en el ámbito educativo un movimiento que se había originado en el contexto arquitectónico: el Diseño Universal (DU) —una propuesta centrada en la creación de espacios accesibles a las personas con discapacidad, pero que no pretendía ser exclusivamente para estas, sino por el contrario, tomar en cuenta toda la diversidad de la población—, lo cual supuso una revolución en el enfoque de la educación para personas con discapacidad.

De acuerdo con Segura y Quirós (2019), El DU pasó entonces del mundo arquitectónico, donde lo había dado a conocer Ronald Lawrence Mace en la década de los ochenta, al educativo, a partir de las investigaciones sobre estrategias flexibles e incluyentes con herramientas tecnológicas para atender a población discapacitada —llevadas a cabo en el *Center for Applied Special Technology* (CAST) durante la década de los noventa— las cuales derivaron en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una propuesta basada en currículos flexibles y la utilización de multiplicidad de métodos, medios, estrategias didácticas, herramientas y materiales educativos, para hacer accesible el aprendizaje a una población diversa.

En Colombia, en el marco del Decreto 1421 de 2017, se propone el DUA como una estrategia para desarrollar y afianzar procesos de educación inclusiva y dar respuesta a las necesidades de la población con discapacidad, las minorías y población tradicionalmente afectada por la exclusión. En esta materia se ha legislado ampliamente, como se mostrará en el siguiente subtema.

## **2.2. El marco legislativo.**

La mayoría de la normatividad sobre inclusión educativa proviene de los lineamientos emitidos por organizaciones multilaterales como la ONU, la UNESCO y la UNICEF. Estas, a su vez tienen como primer referente la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en lo atinente al derecho a la educación que “*tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*” (ONU, 1948).

Estas convenciones, a los que los diferentes países se suscriben, facilitan la implementación y seguimiento de agendas programáticas, la creación de proyectos locales y la sistematización de resultados, los cuales se encaminan a abordar tres dimensiones, que de acuerdo con Echeita y Ainscow (2011) son la base de las políticas de inclusión: la física; es decir la incorporación de los educandos a los espacios en los cuales se imparte educación, la funcional; que se refiere a la socialización en diferentes ámbitos como los recreativos-culturales y la educativa que de modo específico hace alusión a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como se indicó anteriormente en Colombia existe una amplia legislación (ver tabla de compilación) que busca garantizar la inclusión y erradicar todas las formas de exclusión. Ejemplo de ello es la Constitución de 1991 la cual es respetuosa de la diversidad y significó un avance (al menos normativo) en el reconocimiento de los derechos de las minorías y de la población que históricamente ha sido marginada.

En materia educativa, se debe destacar, primero, el título III La ley General de Educación de 1994 que presenta una visión integradora al pasar de la atención de personas con discapacidad en centros específicos a su incorporación al sistema educativo regular. En segundo lugar, el Decreto 2565 de 2003 que introduce la denominación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la misma línea integradora. Un tercer avance fue la expedición del decreto 366 de 2009 que deroga el anterior y da sustento legal a la propuesta de educación inclusiva que incluye, además, la figura del apoyo pedagógico. Por último, el Decreto 1421 de 2017 incorpora elementos como el DUA, entre otros. A continuación, en cuadro 1, se hace un recuento de los principales artículos, leyes y decretos que hacen parte.

**Cuadro 1. Normatividad Vigente.**

<b>CONSTITUCIÓN POLÍTICA</b>	
<b>NORMA</b>	<b>PERTINENCIA E IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO</b>
<b>Artículo 13</b>	“El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionará los abusos y maltratos que contra ellas se comentan”.

<b>Artículo 44</b>	Agrupar los derechos fundamentales de los niños, señalar la posición de garante que tienen los padres, la familia, la sociedad y el Estado frente a los niños y la preeminencia de sus derechos sobre los de los demás.
<b>Artículo 45</b>	Propugna por los derechos del adolescente a la protección, la educación y el progreso, en estos tres conceptos se encuadran sus derechos fundamentales, su formación académica y para el trabajo y todo aquello que busque su libre desarrollo y preparación para asumir los retos de su vida de adulto.
<b>Artículo 47</b>	Dicta parámetros y políticas institucionales para la protección, rehabilitación e integración social de las personas disminuidas física, sensorial o psíquicamente a quienes se garantizará y prestará la atención especializada que requieran.
<b>Artículo 67</b>	La educación es un derecho inalienable de la persona y un servicio público con función social.
<b>Artículo 68</b>	Compromete la responsabilidad del Estado para garantizar la erradicación del analfabetismo y avalar la educación de personas en situación de discapacidad.

## LEYES

	<b>PERTINENCIA E IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO</b>
<b>Ley 1804 de 2016</b>	Su eje central es la protección y el desarrollo integral de los niños, y entre otros aspectos comprende la educación inicial como uno de sus derechos esenciales que les permite desarrollar su potencial, capacidades y habilidades.
<b>Ley 1098 de 2006</b>	Por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia, su objetivo es establecer normas sustantivas y procesales para la protección de los niños, niñas y adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en la Constitución, en los instrumentos internacionales y en las Leyes, así como su restablecimiento.
<b>Ley 715 de 2001</b>	Es una disposición de contenido orgánico en materia de recursos y competencias para la implementación de planes y estrategias

<b>Ley 368 de 1997</b>	Por la cual se crea la Red de Solidaridad Social, busca adelantar proyectos de apoyo a los sectores más pobres para garantizar el respeto efectivo de sus derechos, entre otros, el de la educación.
<b>Ley 361 de 1997</b>	Establece mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad. En varios de sus artículos señala directrices para la integración de dichas personas a los sistemas educativos del país, prohíbe la discriminación por parte de los Establecimientos Educativos de niños y personas en general en situación de discapacidad, por el contrario, dichas instituciones deben garantizar el acceso de estos niños al sistema educativo y mantener un programa de capacitación y actualización continuo para los educadores
<b>Ley 115 de 1994</b>	Ley General de Educación, establece los niveles de la educación formal incluyendo la de preescolar la cual define como la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de estrategias de socialización, pedagógicas y recreativas.

## DECRETOS

	<b>PERTINENCIA E IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO</b>
<b>Decreto 1421 de 2017</b>	Es el marco legal más completo sobre la educación inclusiva. Que dicta disposiciones en lo referente a asuntos de orden curricular, procesos de movilidad social, acceso, gestión, alimentación, transporte, entre otros. Pone un plazo de cinco años para el cumplimiento total de las metas por lo que adiciona un cronograma.
<b>Decreto 1075 de 2015</b>	Es el decreto Único Reglamentario del Sector Educación, reglamenta la educación preescolar, básica y media en su parte administrativa y sustancial. Es importante porque dicta las directrices a través de las cuales se garantizará el derecho a la educación de los niños y adolescentes.
<b>Decreto 366 de 2009</b>	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

<b>Decreto 3020 de 2002</b>	Señala disposiciones para los Establecimientos Educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales
<b>Decreto 672 de 1998</b>	Educación de niños sordos y lenguaje de señas como parte de su derecho a la educación.
<b>Decreto 2247 de 1997</b>	Establece las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar, los parámetros a seguir en el desarrollo del modelo educativo que garantice el desarrollo integral de los niños.
<b>Decreto 2082 de 1996</b>	Establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo para la población con necesidades educativas especiales.

**Fuente. Elaboración propia.**

Si bien, la legislación por sí misma no asegura el cumplimiento de los derechos por esta garantizados, es una herramienta para avanzar en proceso de implementación de políticas y programas que en el mediano y largo plazo sí hagan efectivas estas normas.

Debe reconocerse, además, que a pesar de que en materia de educación inclusiva aún no se ha logrado consolidar en el país una política, o mejor aún, una verdadera cultura de la inclusión, el MEN sí ha puesto en práctica medidas para cualificar la educación y acercarla al paradigma inclusivo, tal es el caso de las guías pedagógicas y la capacitación docente, así como la implementación de mesas de trabajo plurales con la participación de diferentes actores de la comunidad educativa.

### **2.3. De las definiciones y principios.**

Inclusión no es un término que pueda definirse de manera unívoca, porque su acepción estará relacionada con el contexto geo-histórico y cultural en el cual se inscriba. No obstante, podemos observar el significado que aporta La Real Academia Española (RAE, 2014, 23ª ed. versión online): “Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites.” Y compararlo con el que sugiere la UNESCO (2005, p.8) que la concibe como:

“...un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos,

enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas...” Puede observarse que la UNESCO aboga por una noción que trascienda el hecho básico de “contener” o “estar dentro de” es decir no basta con incorporar a todos los niños, niñas y jóvenes a los sistemas educativos, es preciso que además sean parte activa en los procesos formativos.

De otro lado, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia con su programa: Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad, hace la siguiente precisión:

“...incluir implica el dejar participar y decidir, a otros que no han sido tomados en cuenta. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo y físico, como socialmente.” (Ángel, 2005, p. 6).

Como podemos colegir de estas definiciones, la conceptualización de la educación inclusiva requiere considerar su carácter multifactorial y contextual, por lo que resulta más conveniente atender a los principios que algunos autores han señalado como fundamentales para hablar de inclusión. Para Ainscow, Booth & Dyson (2006); Booth (2006) y Echeita (2013), la inclusión educativa es el principal mecanismo para combatir la marginación y garantizar el acceso de todos a una educación con equidad y calidad que proteja y reivindique la diferencia, en tanto entiende la diversidad como una ventaja, una oportunidad para enriquecer la enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Ainscow, Booth & Dyson (2006); Booth & Ainscow (2000) y Echeita y Ainscow (2011), describen unas características y principios inherentes a la educación inclusiva que se reseñan a continuación:

- Es una construcción continua y no necesariamente lineal, es decir, se plantea como un proceso en constante revisión y ajuste.
- Su objetivo primordial es crear o fortalecer una cultura inclusiva en el sistema educativo. De ahí que tenga una vocación transformadora que pretende influir tanto en el quehacer formativo en sí, como en todos los actores que integran la comunidad educativa.
- Tiene como metas la *presencia*, la *participación* y el *éxito académico* de todos los educandos, en especial de aquellos más vulnerables a sufrir exclusión.

Lo anterior conlleva una serie de ajustes y la implementación de estrategias flexibles para adaptar enfoques, metodologías y contenidos desde una perspectiva diversa, capaz de identificar y eliminar *barreras*, es decir, concepciones, posiciones, conductas, reglas y políticas que generan inequidad y exclusión.

En atención a estas definiciones y principios, resulta relevante considerar los aportes, por afinidad y complementariedad, de otros constructos como la interculturalidad, la Prosocialidad y la perspectiva de género que, por su naturaleza y proximidad teórica, pueden enriquecer la reflexión sobre cómo acercarnos a una educación desde y para la diversidad. De esto se trata el siguiente numeral.

### **3. Una revisión conceptual de algunos constructos afines a la educación inclusiva.**

Es una estrategia metodológica recurrente el abordar el problema de la inclusión en el ámbito educativo en forma “parcelada”, en tanto es un asunto complejo y multidimensional. No obstante, por esas mismas características sería enriquecedor realizar un análisis con un enfoque transversal que nutra tanto su estudio teórico, como la formulación de propuestas de investigación e intervención. Es por lo anterior, que se presenta de manera sucinta, un análisis conceptual de constructos afines como la interculturalidad, la Prosocialidad y la perspectiva de género, algunos estudios sobre éstos y su relación con los procesos educativos inclusivos.

#### **3.1. De la multiculturalidad a la interculturalidad.**

Con la globalización, los fenómenos migratorios —tanto los internos como los externos—, los conflictos sociales que derivan en problemáticas como el desplazamiento forzado y exacerban otros ya subyacentes como la pobreza o la marginación de ciertos grupos poblacionales, la educación debe enfrentar nuevos desafíos, más aún, si se tiene en cuenta que el acto educativo se ha desarrollado a través de la historia como un sistema orgánico, en constante evolución, que se nutre de otros sistemas sociales como la economía, la política, la religión o

la familia, a la vez que se adapta a sus exigencias, cumpliendo así la doble función de contener y transmitir el conjunto de información, valores y paradigmas que constituyen la cultura de una sociedad determinada.

En este contexto, se inscribe el término multiculturalidad. De acuerdo con RAE, 2014, 23ª ed. versión online, multicultural significa: “*caracterizado por la convivencia de diversas culturas.*” Lo que de manera inmediata evoca el carácter plural del mundo en el cual crecen y deben aprender los educandos. Ahora bien, para intercultural la RAE ofrece como primera acepción: “*que concierne a la relación entre culturas.*” Así, la interculturalidad va más allá, pues alude al intercambio, a una relación de carácter dialógico, vinculante, incluso simbiótico. Autores como Castillo & Palomares (2007) equiparan la multiculturalidad a la yuxtaposición de culturas diferentes en un mismo contexto, mientras que interculturalidad supone reciprocidad, interactividad y por lo tanto la valoración igualitaria de cada una de ellas.

En el ámbito educativo la interculturalidad implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje estarán mediados por esta diversidad cultural, su reconocimiento, valoración y desarrollo. En este sentido, autores como Ayala (2009) y Dietz (2012) resaltan la importancia del enfoque educativo intercultural en tanto propicia la mitigación de factores como la estigmatización, la discriminación y consecuente marginación. Es evidente, por tanto, su importancia para la educación inclusiva, pues de acuerdo con Jiménez-Martínez y Vilà-Suñé (1999), dada su naturaleza interrelacionar, permite articular nexos en términos equitativos e igualitarios entre personas de diferentes grupos culturales.

Ahora bien, como lo indica Yilmaz (2016) en su investigación, hacer de las instituciones educativas espacios inclusivos y respetuosos de la diversidad, implica la implementación de un proceso formativo sistemático y complejo. Más aún, de deconstrucción, de aprender y desaprender, que abarque a todos sus miembros, en especial a los docentes, pues como gestores de la enseñanza-aprendizaje en las aulas, deben ser capaces de la autocuestionamiento que propone en su estudio Mondaca (2018), para romper con la tradicional transmisión de conocimientos hegemónicos que perpetua la exclusión e ignora la diversidad cultural.

En esta misma línea investigativa, Olivares (2016), se ocupa de describir la situación actual en materia de inclusión educativa en el contexto de Puerto Rico, para luego realizar una propuesta de educación inclusiva basada en el principio de multiculturalidad-interculturalidad; tomando en cuenta que la sociedad puertorriqueña es plural en cuanto a etnias, costumbres, idiomas, entre otros aspectos. Características, que por supuesto, pueden extrapolarse a toda Latinoamérica y de cuenta de los fenómenos migratorios, a gran parte del mundo. Así, lo que propone el autor es utilizar esta diversidad para ir cambiando la filosofía de las instituciones de formación desde el ser, el saber, el hacer y el convivir, en tanto que considera que es precisamente el sistema educativo quien tiene esta doble misión de transformarse para transformar.

### **3.2. La Prosocialidad.**

Autores como Caprara et al. (2000) y Aguirre-Dávila, (2015) consideran equiparable la Prosocialidad a la conducta social positiva, dado que ambas se vinculan a comportamientos empáticos, la interacción mediada por el trabajo cooperativo y la comunicación asertiva. Desde otra perspectiva, se ha introducido el asunto de la motivación lo que conlleva a la discusión en torno el altruismo y la prosocialidad, donde el factor diferencial es el beneficio personal (Auné y Attorresi, 2017; Martí-Vilar 2010). En este sentido, Batson y Powell (2003), señalan una variedad de motivaciones que incluye la noción de colectivo, lo normo-moral y lo emocional. Sin embargo, para González-Portal (2000) no resulta fundamental esta consideración respecto a los móviles, pues mientras una acción voluntaria implique beneficio para otros (haya o no reciprocidad), se puede hablar de una conducta prosocial.

Es entonces la multidimensionalidad una característica del constructo Prosocialidad, que implica diferentes capacidades cognitivas y emocionales, así como el cúmulo de experiencias. Resulta arriesgado aventurar una definición absoluta y es más apropiado verificar unos principios básicos para identificar la conducta prosocial: debe beneficiar a otros, ser voluntario e intencional (Holmgren, Eisenberg & Fabes, 1998).

En razón a estos principios, la prosocialidad constituye una vía para abordar problemáticas comunes en el mundo escolar como el bullying o las conductas disruptivas, a la vez que facilita la construcción de relaciones basadas en la reciprocidad y la solidaridad (Ellis et al. 2016; Vásquez, 2017). Incluso, propiciaría mejores resultados académicos como lo indica Caprara et al. (2000), dado que los educandos con comportamientos prosociales suelen tener un más alto nivel adaptativo e interacciones más ricas tanto con sus pares como con los docentes.

Lo anterior, denota el interés y aportes que pueden hacer estudios sobre la Prosocialidad en torno a su potencialidad para contribuir a la educación inclusiva:

“A la luz de los resultados obtenidos, se deduce que la IE (Inteligencia Emocional) está fuertemente asociada a otras características que conforman la personalidad como es la conducta prosocial, lo que va a favorecer unas competencias sociales más altruistas y, por tanto, mayor comprensión, tolerancia y apoyo por parte de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad” (Suriá, 2019, p. 12).

Desde otra línea investigativa, Redondo, Rangel y Luzardo (2015), introducen la variable de la interculturalidad para su estudio sobre la conducta prosocial de adolescentes colombianos. Se indaga, por ejemplo, cuánta influencia puede tener el origen étnico en la noción de colectivo, el sentimiento de pertenencia y las alternativas de interacción, las modalidades de socialización y la manera de tramitar situaciones tensas o conflictivas.

Estos estudios son solo una muestra de las posibilidades investigativas que el tema de la Prosocialidad puede suscitar, en especial, desde la perspectiva de la educación inclusiva, toda vez que es un constructo al que le son inherentes aspectos actitudinales clave para desarrollar procesos inclusivos, como los que señala Suriá (2019): la empatía, la comunicación fluida, el trabajo cooperativo y el lenguaje afectivo, entre otros.

### **3.3. La perspectiva de género.**

La diferenciación entre género y sexo proviene de la psicología clínica, a partir de varios estudios como los de Money (1966) y Stoller (1968) sobre la identidad sexual, citados por Barberá (1998). Durante la década de los setenta el término *género* se populariza, pero es en los ochenta que finalmente es aceptado e incluido en el tesoro de PsyLIT (Barberá & Martínez-Benlloch, 2004).

Se entiende por *género* la construcción formada por las características culturales, sociales y psicológicas —como roles, destrezas, comportamientos o preferencias—, que se asignan de manera predeterminada a mujeres y hombres. Esta delimitación conceptual, que lo diferencia del término *sexo* —el cual remite a los aspectos biológicos específicos— esclarece la relación sexo-género, así como su connotación sociocultural en cuanto a la forma cómo se han construido los imaginarios acerca de lo femenino y lo masculino. En este sentido, indica Lamas (1996, p.223):

*“...La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales (del tipo el yang y el yin), establece estereotipos las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas (...) Lo que el concepto de género ayuda a comprender es que muchas de las cuestiones que pensamos que son atributos "naturales" de los hombres o de las mujeres, en realidad son características construidas socialmente, que no tienen relación con la biología...”*

Esta relación sexo-género, de acuerdo con Cala-Carrillo y Barberá-Heredia (2009) será la base para la categoría de análisis que se conoce como perspectiva de género (PG). Un antecedente importante, señalan los autores, es la *psicología de las mujeres* que se ocupaba de aspectos como la situación de las mujeres en la salud, la educación y el ejercicio de cargos públicos, entre otros. Luego, la denominada *psicología de género* se centra más en lo femenino y lo masculino en el contexto sociocultural y es lo que dará sustento epistemológico a la PG.

No obstante, la consideración de la PG como estrategia para combatir la discriminación hacia las mujeres corresponde a la *Cuarta Conferencia sobre la Mujer* celebrada por la ONU en Beijing en 1995 que produjo la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, adoptada por 189 países y que constituye un instrumento de acción para la búsqueda de la igualdad de género.

Es por lo anterior, que de acuerdo con Chávez (2004) y Lamas (2003), en el ámbito educativo la PG cobra interés en tanto es a la vez una herramienta para analizar los imaginarios simbólicos, preceptos o facultades, producto de las construcciones culturales que las sociedades establecen en torno a las nociones de femineidad y masculinidad, como también un instrumento para articular cambios en favor de la equidad.

Por supuesto, como lo enfatiza Malins (2016), esta meta de equidad no se alcanzará por incluir en los currículos y programas académicos la PG como una suerte de *receta teórica*. En realidad, lo que la PG proporciona es una visión que permite desnaturalizar el carácter jerárquico con el que se han concebido las relaciones entre los géneros. Más aún, en el escenario escolar, donde por su propia naturaleza, deben gestarse los cambios que pretendan generalizarse a otros ámbitos de la sociedad. Ahora bien, en su estudio, la autora, aborda las problemáticas que se derivan de un proceso de introducción de la PG en el contexto canadiense, más específicamente de Ontario en las escuelas primarias, desde tres frentes: las políticas que impulsan la iniciativa, las temáticas a incluir en el programa y la capacitación docente como punto de partida. En los hallazgos resalta la autora que entre las principales dificultades a superar están la resistencia de los padres de familia y la poca preparación y empoderamiento de los docentes.

En una línea de investigación similar y de carácter cualitativo, Pinedo-González, Arroyo-González y Berzosa-Ramos (2018), exploraron la capacidad de futuros docentes (estudiantes de pregrado) para hacer una lectura aguda de situaciones de inequidad y microviolencias de género. Los resultados mostraron que, si bien los sujetos del estudio podían detectar casos tipo, relativamente obvios, no ocurría lo mismo con situaciones más sutiles. Esto coincide con los hallazgos de Mojica & Castañeda-Peña (2017) que en su trabajo no solo indagaban por las nociones de PG de los docentes de inglés como segunda lengua, sino que su investigación incluye un proceso de capacitación que mostró su efectividad para proporcionar en los educadores de esta área, estrategias para la detección e intervención en casos relacionados con una visión sexista y reforzar su papel como gestores de las transformaciones necesarias para la consecución de la equidad de género.

Es por lo anterior que en su estudio Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner (2020) hacen un llamado a darle preponderancia a los estudios de género en los pregrados y máster, como también a enfatizar la responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes en tres niveles: filosófico, curricular y ético. En especial porque los datos de la investigación muestran que hay un bajo nivel de incorporación de la PG en los programas ofrecidos.

Así, conforme a lo que explica Chávez (2004) las prácticas que perpetúan la inequidad de género se contraponen al ideal democrático de educación y por extensión, se puede afirmar, al paradigma inclusivo que tiene gran parte de su sustento teórico precisamente en los principios inherentes a la democracia. Urge, por lo tanto, que la PG sea parte constituyente de los programas de formación docente, de los currículos y proyectos que se implementan en las

instituciones educativas de todos los niveles de formación y que las políticas y planes estratégicos emanados del nivel gubernamental superen la dimensión instrumentalista y asuman la responsabilidad social de subvertir estas nociones que agudizan las desigualdades sociales y alejan el quehacer educativo de un enfoque que reconozca la diversidad como un valor y un derecho.

#### **4. Hacia una educación desde y para la diversidad.**

Parecía solo un cambio de términos, pero el progresivo reemplazo del término integración por el de inclusión ha supuesto una verdadera resignificación de lo que implica brindar educación en un contexto caracterizado por la diferencia, la pluralidad y la complejidad, en el que cobran especial significado las palabras de Taylor, (2003, p. 36): *...la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana —en la medida en que suprime las identidades— sino también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria.*

Para Ainscow, Booth & Dyson (2006) la educación inclusiva es un sistema dinámico donde el conocimiento se crea y se recrea de manera permanente. De ahí que un análisis fragmentado resulte insuficiente para comprender su complejidad, más aún si consideramos que su dinámica interconecta fenómenos, ideas y procesos en forma simbiótica. Es por ello, que los autores proponen construir un paradigma transdisciplinar, conforme al carácter plural y diverso de la inclusión, capaz de abordarla desde una visión holística e integradora.

Con este enfoque transversal como referente y de acuerdo con Ainscow (2001) y Sánchez (2016) la construcción de un proyecto de educación inclusiva precisa trascender los esfuerzos aislados de organismo e individuos, *es necesario educar para la inclusión además de educar desde la inclusión.* Un buen marco teórico y normativo es un buen comienzo, pero no se transformará en una realidad sino se trabaja más en una verdadera *cultura de la inclusión* que movilice a todos los actores de la comunidad educativa.

Ahora bien, para avanzar en las transformaciones necesarias para cimentar una cultura inclusiva, es necesario, de acuerdo con Ainscow (2001) y Booth (2006), partir de la conceptualización del constructo inclusión con el fin de consolidar un horizonte teórico-filosófico y el conjunto de valores que guiarán el accionar de la comunidad educativa, trascendiendo, eso sí, la idea de que es posible encontrar una *fórmula*, pues en realidad se trata de dejar claro lo que se entiende por educación inclusiva.

Una vez respondidas las preguntas: *qué y para qué*, al conceptualizar sobre el término inclusión, corresponde plantearse el *cómo*, que sin duda reviste mayor complejidad y de igual modo, no acepta respuestas absolutas. En esta instancia, de acuerdo con Booth (2006), se debe implicar a todos los miembros de la comunidad educativa a través de estrategias como las mesas de trabajo o cualquier otra que permita el intercambio de ideas, visiones, experiencias y propuestas para que los diferentes actores —estudiantes, docentes, padres de

familia, directivos, personal administrativo y de apoyo—, sean parte activa en la construcción de la cultura inclusiva institucional. De igual modo, es fundamental la sensibilización y capacitación de estos integrantes.

La formulación de políticas y directrices que orienten las decisiones en torno las adaptaciones curriculares, los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, en suma, todos aquellos elementos que componen el plan de acción institucional, pero, ante todo, la transformación de las prácticas pedagógicas —dentro y fuera del aula— desde una mirada diversa que refleje la filosofía y los valores inclusivos, constituyen un paso primordial, como lo señalan Booth & Ainscow (2000).

Es por lo anterior, que resulta útil la transversalidad de la que se habla al inicio de este apartado, porque los constructos afines como interculturalidad, Prosocialidad o perspectiva de género pueden nutrir el proceso en tanto amplían la visión, refuerzan y complementan principios inclusivos como la equidad, la cooperación, la empatía, el sentido de comunidad, el respeto por la diversidad cultural, el empoderamiento, la participación horizontal y el enfoque en derechos humanos (Booth, 2006).

Además, Ainscow, Booth & Dyson (2006) y Medina (2017), señalan la conveniencia de desarrollar recursos didácticos propios, es decir, contextualizados, dada la variedad de necesidades de cada comunidad educativa. Para ello, por supuesto, el principal referente es el DUA, pero esto no descarta las iniciativas que surjan al interior de las instituciones de formación y su entorno inmediato.

De igual modo, los autores sugieren idear estrategias, criterios o parámetros para evaluar, ajustar y sistematizar constantemente el proceso, pues es de resaltar que Ainscow, Booth & Dyson (2006) no ven estos pasos para crear una cultura de la inclusión de manera necesariamente lineal, sino que su enfoque es más circular y flexible, un continuo construir-deconstruir, en tanto cada una de las instancias puede suscitar reflexiones o poner en evidencia la necesidad de hacer adaptaciones en las otras.

Por último, otro aspecto fundamental inherente a la implementación de un programa de educación inclusiva es el comunicativo, como lo señala Flores (2016) en su investigación, la construcción de un proyecto inclusivo implica necesariamente una serie de acciones comunicativas. Este trabajo analiza las interacciones y los vínculos que se generan en medio del proceso de inclusión entre los diferentes actores participantes. La autora parte de la concepción de la institución educativa como un ecosistema en el que cada actor tiene un rol determinado que, en condiciones ideales, contribuye a un armónico funcionamiento para la consecución de metas compartidas. Entonces, si la implementación de un programa de inclusión es el objetivo común, estudiantes, docentes, directivos, profesionales de apoyo y personal administrativo establecen interacciones que se basan en cinco líneas de comunicación: fluida, de tensión, de deseo, de poder y de indiferencia; así, de la prevalencia

de alguna de estas líneas dependerá la calidad de los vínculos que la comunidad educativa establezca y faciliten o no la movilización de acciones orientadas al logro de la meta acordada. Se presenta de este modo, una mirada aportante para comprender la forma en que desde la comunicación y el consiguiente tejido relacional se puede mejorar la implementación de la educación inclusiva.

## **5. Conclusiones.**

El concepto de educación inclusiva ha evolucionado, desde su consideración como una estrategia para incorporar a las personas con discapacidad o talento especial a la educación regular, hasta una visión más amplia, en la que se habla de educación diversa o para la diversidad. Esto obedece a un enfoque en los derechos humanos, en tanto el sistema educativo debe ser capaz de responder a fenómenos sociales como el de la migración — interna y externa, asociadas o no a conflictos armados—, el carácter multicultural de la mayoría de las comunidades educativas y al mismo tiempo hacer frente a los retos que devienen de justas reivindicaciones como las de la equidad de etnias y género, la diversidad sexual, los programas educativos intrahospitalarios y para adultos.

Entendida entonces la educación inclusiva como una noción compleja, multifactorial y contextual, un proceso en constante revisión y ajuste, abordarla desde una visión transversal resulta útil para acercarse desde frentes diferentes, pero a la vez complementarios, a todos los aspectos que debe cubrir. Así, los constructos interculturalidad, Prosocialidad y perspectiva de género, con sus principios y valores inclusivos, ayudarán a enriquecer y avanzar hacia la meta de construir una verdadera cultura de la inclusión en el sistema educativo.

Si bien la educación inclusiva ha alcanzado el estatus de prioridad y sus principios enmarcan las agendas de diferentes instituciones —gubernamentales e independientes—, diferentes estudios muestran que transformar de una manera profunda estructuras que aún perviven en las instituciones educativas y conllevan marginación y exclusión, es un proceso que requiere un análisis holístico, desde la revisión conceptual y bibliográfica, para aportar elementos descriptivos que contribuyan a la construcción de criterios que puedan ser insumo para nuevas líneas de investigación —teóricas y empíricas— las cuales lleven a comprender y abordar la complejidad inherente a su implementación y constituyan instrumentos para el fortalecimiento y sostenimiento de los procesos inclusivos.

## Referencias.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York, USA: Routledge.

Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a14.pdf>.

Ángel, F. (2005). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Auné, S. E. y Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29-37. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/17072/16703>

Ayala, E. S. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Editorial La Muralla. Madrid.

Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona, España: Ariel.

Barberá, E. & Martínez-Benlloch, I. (2004). *Psicología y género*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Batson, C. D., & Powell, A. (2003). Altruism and Prosocial Behavior. En M. Theodore and L. Melvin (Eds.), *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology*, (5). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En: M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.

Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (2000). *Index for inclusion*. Brighton, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cala Carrillo, M. J., & Barberá-Heredia, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista mexicana de psicología*, 26 (1), 91-101.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C. L., Pastorelli, C., Bandura, A. & Cimbrado, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science* 11(4), 302-306.

Castillo, J. L. Á., & Palomares, L. B. (Eds.). (2007). *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*. Biblioteca Nueva.

Chávez, J.D.C. (2004). *Perspectiva de género*. Distrito Federal, México: Plaza y Valdés.  
Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 45. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 47. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 68. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Decreto 2082 de 1996 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales." 18 de noviembre de 1996.

Decreto 2247 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones." 11 de septiembre de 1997.

Decreto 672 de 1998 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997." 14 de abril de 1998.

Decreto 3020 de 2002 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones." 10 de diciembre de 2002.

Decreto 366 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. "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." 9 de febrero de 2009.

Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación." 26 de mayo de 2015.

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad." 29 de agosto de 2017.

Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. Fondo de cultura económica.

Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8), 73-84.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio Educativo, 11(2), pp. 99-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2899>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Granada-mayo 2010

Ellis, B. J., Volk, A. A., González, J. M., & Embry, D. D. (2016). The meaningful roles intervention: An evolutionary approach to reducing bullying and increasing prosocial behavior. *Journal of research on adolescence*, 26(4), 622-637. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jora.12243>

Flores, I. A. (2016). Los vínculos en la educación inclusiva: El caso del colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. Bogotá-Colombia (tesis doctoral). Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado en <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2733/Tesis%20Irma%20Alia%20Flores%20Hijos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González-Portal, M. D. (2000). Conducta prosocial: Evaluación e intervención. Madrid, España: Morata.

Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193.

Jiménez Martínez, F., & Vilà Suñé, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga, España: Aljibe, 1999.

Lamas, M. (Comp.). (2003). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Distrito Federal, México: PUEGUNAM.

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, (8), 216-229. Recuperado de [http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero\\_perspectiva.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf)

Ley 115 de 1994. “Por la cual se expide la ley general de educación.” 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Ley 361 de 1997. “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.” 7 de febrero de 1997. D.O. No. 42978.

Ley 368 de 1997. “Por la cual se crea la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz, y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo —Fondo Plante—, y se dictan otras disposiciones.” 5 de mayo de 1997. D.O. No. 43037.

Ley 715 de 2001. “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.” 21 de diciembre de 2001. D.O. No. 44654.

Ley 1804 de 2016. “Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.” 2 de Agosto de 2016. D.O. No. 49953.

Malins, P. (2016). How inclusive is “inclusive education” in the Ontario elementary classroom? Teachers talk about addressing diverse gender and sexual orientations. *Teaching and Teacher Education*, 54, 128-138.

Martí-Vilar, M. (2010). Razonamiento moral y prosocialidad. *Fundamentos*. Madrid: Editorial Ccs.

Medina, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusiva (tesis doctoral) Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado en: <http://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/896/3/9788491590743.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, en el marco del derecho a la educación. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Documento Base de Política de Educación Inclusiva. Bogotá, Colombia: MEN.

Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257.

Mojica, C. P., & Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(1), 139-153.

Mondaca, C. E. (2018). Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl\\_10803\\_664249/cemr1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_664249/cemr1de1.pdf)

Olivares, H. (2016). Interculturalidad y educación: una propuesta de educación inclusiva (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado en: <https://eprints.ucm.es/35953/1/T36897.pdf>

Pinedo-González, R., Arroyo-González, M. J., & Berzosa-Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española 23ª ed. Consultado en <http://dle.rae.es/?id=LFNhnwF>

Redondo, J., Rangel, K. y Luzardo, M. (2015). Diferencias en comportamientos prosociales entre adolescentes colombianos. *Psicogente*, 18(34), 311-319. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v18n34/v18n34a06.pdf>

Sánchez, J. (2016). La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/672303>

Santolaria, F. (1997). Marginación y educación. Barcelona: Ariel.

Segura, M. A. y Quirós, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 734-754. Recuperado en: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000100734&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000100734&script=sci_arttext)

Suriá, R. (2019). Conducta prosocial de los estudiantes hacia la discapacidad y relación con la inteligencia emocional. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(1), 27-41. Recuperado de <https://revistas.usal.es//index.php/02101696/article/view/scero20195012741>

Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.

UNESCO. (1994): *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO.

UNESCO. (2000): *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal: UNESCO.

UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. París, Francia: UNESCO.

Valencia, L. A. (2018). *Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos*. Madrid, España: Editorial Académica Española.

Vásquez, E. A. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38), 282-295. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00282.pdf>

Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1172394>