

CAPÍTULO 4

El derecho a una educación inclusiva de los infantes con discapacidad⁴

María José Sánchez Vazquez, Sonia L. Borzi y Carmen L. Talou

Los avances en materia de derechos humanos han permitido visualizar diferentes colectivos considerados vulnerables en función de su diversidad funcional –lo que comúnmente se denomina *discapacidades*–, y realizar una reflexión sobre su inserción social basada en la igualdad de oportunidades. El ámbito educativo se convierte en el contexto prioritario para que estos/as niños/as puedan efectivizar sus derechos básicos. Allí aparecen reflejadas distintas concepciones y modelos sobre la discapacidad como producto de construcciones socioculturales y científicas que permiten o no la inclusión real.

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de los sentidos de la igualdad aparecidos en la doctrina de los derechos humanos aplicados a la educación y presentar nuestra investigación respecto de las concepciones infantiles sobre las personas con discapacidades y la inserción escolar de sus pares con necesidades educativas derivadas de ellas. El estudio consistió en un diseño de tipo exploratorio y descriptivo en el marco del cual se realizaron entrevistas a 90 sujetos de seis a quince años de escuelas públicas (La Plata, Buenos Aires). Exhibimos aquí resultados de algunas de las dimensiones indagadas: la igualdad en el derecho a la educación y la inclusión escolar de los/as niños/as con discapacidades. Las respuestas evidenciaron escasa tematización al respecto, la que comienza a enriquecerse según avanza la edad de los sujetos.

⁴ Versión corregida y ampliada del artículo:

Sánchez Vazquez, M. J., Borzi, S. L. & Talou, C. L. (2010) "Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva". *Infancias Imágenes*, 9 (1), 16-23.

DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.4477>

Disponibile en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4477>

Los avances últimos en materia de derechos humanos han permitido visibilizar de modo significativo diferentes colectivos considerados vulnerables, entre ellos las personas con discapacidades. El denominado *fenómeno de los derechos humanos* (Rabossi, 1993) es ya un movimiento mundialmente aceptado en nuestras sociedades occidentales a partir de mediados del siglo XX. Con su advenimiento, comienza un sostenido recorrido con miras al reconocimiento de los distintos colectivos humanos como portadores de derechos. Se enuncian una serie de principios básicos -dignidad, autonomía, autodeterminación, igualdad y justicia, entre otros- donde confluyen dos aspectos centrales: por un lado, la consagración legal de los derechos subjetivos, los que son necesarios para el normal desarrollo de la vida del ser humano en sociedad y, por otro, la obligación del Estado de respetar y garantizar tales derechos, de modo tal que su responsabilidad queda comprometida en caso de violación no reparada (Rabossi, 1993; Pinto, 1997).

De modo general, para el caso de los/as niños/as, el reconocimiento del colectivo denominado *infancia* como compuesto por sujetos de derechos plenos ha tenido interesantes consecuencias en los distintos escenarios cotidianos. La familia ha sido quizás el ámbito paradigmático y de mayor impacto. El nuevo orden jurídico-formal ha permitido el pasaje hacia una forma de organización más democrática, donde ya no hay solamente varones adultos a cargo, decidiendo sobre la vida de los otros integrantes (mujeres e hijos). Así, la universalización de los derechos humanos impregna también el llamado *derecho de familia*, donde lo familiar se aleja del modelo piramidal, para pasar a ser mucho más horizontal: porque todos/as son dignos/as, todos/as son sujetos de derechos con igual estima y respeto sin existir privilegios en función del rol ocupado. A partir de aquí, la familia toma también un estatuto público, no es más un ámbito exclusivamente privado. Como es ahora el Estado el garante público en la defensa de los derechos subjetivos, podrá intervenir si considera que se ha vulnerado de modo negligente un derecho básico en el/la niño/a (Sánchez Vazquez, 2007).

Dentro de este colectivo infantil comienzan a identificarse diferentes grupos de mayor vulnerabilidad por distintas circunstancias. El rasgo común que estos grupos portan es el haber sido marginados sistemáticamente, aun dentro de las sociedades que pregonan los derechos para la infancia. Vamos a referirnos aquí al colectivo *niños/as con discapacidades* y a su inserción en el ámbito educativo como un derecho básico basado en la igualdad de oportunidades.

Ante todo, consideramos que la educación cumple un rol esencial en el proceso de concientización de aspectos que hacen a la dignidad e igualdad, gra-

cias a una continua búsqueda de estrategias que permitan ofertar una “escuela para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990, 2000). Por otra parte, pensamos que esta tarea educativa en pos de los derechos no puede estar aislada de un proyecto de sociedad abierta a las necesidades de sus ciudadanos, sea cual fuera su condición existencial. La escuela de diseño inclusivo pasa a ser así parte de una filosofía de vida que reconoce la diversidad como valor y como fuente de enriquecimiento, cuyo éxito se plasma en los logros de todos y cada uno/a de los/as alumnos/as y en el desarrollo y bienestar de la comunidad. Este tipo de educación para la inclusión -concebida como educación para toda la vida- debería ser accesible especialmente para los grupos más vulnerables y marginados, destacándose la importancia de que este proceso continuo y gradual se inicie tempranamente y pueda ser articulado a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza.

Respecto de las concepciones sobre la discapacidad, diferentes autores (Pfeiffer, 2002; Oliver, 2002; Verdugo Alonso, 2004; Palacios & Romañach, 2006) identifican la coexistencia de distintos paradigmas, modelos que implican valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia las personas con discapacidades de las que se desprenden políticas sociales, económicas y educativas. Entre los paradigmas principales podemos mencionar: el modelo tradicional, el modelo médico, los modelos sociales, el modelo bio-psico-social y, más recientemente, el modelo de la diversidad funcional.

El avance en comprender la problemática de la visibilización del colectivo *Personas con discapacidades* y de su total inclusión social ha estado ligado a los esfuerzos de una lenta pero continua superación de modelos tradicionales hacia concepciones más holísticas. En la Antigüedad y la Edad Media nace un modelo denominado *tradicional*, fundamentado en ideas bíblicas y en supersticiones, que confina a estos individuos al aislamiento, destierro o muerte por voluntad divina. En la medida en que el discurso científico comienza a cobrar relevancia, se instala un nuevo modelo, el médico o del déficit, que considera a las personas con discapacidades como individuos enfermos; la discapacidad se define aquí como una deficiencia física o mental que implica restricciones para la vida diaria; la restauración de la función deteriorada puede acercar el supuesto defecto a lo que se cree normal. A partir de movimientos liderados por las propias personas con discapacidades y en reclamo por los derechos propios, aparecen diversos modelos sociales, que sostienen que las personas con discapacidades tienen derecho a tomar decisiones sobre tratamientos médicos y otros aspectos de sus vidas;

destacan, además, que las dificultades provienen básicamente de barreras psicológicas y materiales definidas socialmente, las cuales generan exclusión, discriminación y prejuicios. Finalmente, algunos autores (Marks, 1997; Barton, 1998; Oliver, 2002) han señalado que estos modelos sociales también pueden generar otro tipo de reduccionismo, ahora social, diluyéndose la necesidad de atención del problema específico. Así, la Organización Mundial de la Salud, mediante la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud –CIF–* (2001) delinea un nuevo modelo, el bio-psico-social, incorporando visiones interdisciplinarias. Este enfoque sustituye los términos *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía* –portadores de connotación negativa– por los de *déficit en el funcionamiento*, *limitación en la actividad* y *restricción en la participación*. Se enfatiza la necesidad de analizar tanto las limitaciones funcionales y estructuras corporales como las barreras (arquitectónicas, psicológicas y sociales) que restringen la actividad y participación de las personas con discapacidades en su entorno (Verdugo Alonso, 2004). Se explicita que mejorar la calidad de vida de estas personas es un asunto de todos, contemplando la defensa de sus derechos, su propia identidad y autodeterminación. Recientemente, miembros del Foro de la Vida Independiente (Romañach & Lobato, 2005) han propuesto una nueva consideración y denominación de la discapacidad: *diversidad funcional*, erradicando así el carácter negativo de las denominaciones anteriores. Como crítica destacan que, aunque el uso de los términos *déficit*, *limitación*, *barrera* y *restricción* desplaza el problema de la persona al entorno, estas expresiones conservan una connotación discriminatoria que hay que superar primero en el lenguaje y su uso.

En relación con la temática de la igualdad en el ámbito educativo y en el marco de los derechos humanos, hemos tomado en consideración los documentos internacionales de Naciones Unidas y de diversas ONG que marcan cambios considerables hacia una acción ética que contemple la diversidad. Estos avances van desde la *Convención de los Derechos del Niño* (Organización de Naciones Unidas, 1989) hasta la tan esperada *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2007). Entre ellos, se sitúan una serie de documentos específicos para la educación tales como las *Reglas estándar sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades* (ONU, 1993), La “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994) y su revisión a los diez años (UNESCO, 2004), o el Foro Mundial de la Educación de Dakar (UNESCO, 2000). La promulgación de la *Convención* representa un hito decisivo en el tratamiento de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos,

puesto que marca el cambio de paradigma en este ámbito, en acuerdo con los cambios sociales y culturales que hemos señalado, destacando así la visibilidad de este colectivo dentro del sistema de protección internacional (Palacios & Bariffi, 2007). Se explicita que no se han creado nuevos derechos sino que se ha consolidado el principio de no discriminación hacia las personas con discapacidades.

Para el caso de la infancia con discapacidades y su desarrollo pleno en el ámbito educativo, se puede tomar en cuenta los distintos sentidos que dentro de la doctrina de los derechos humanos puede tomar el término *igualdad* (Mathiason, 2002; Sánchez Vazquez, 2006), a saber:

1. Iguales derechos. A partir del compromiso asumido por los Estados partes en la defensa de ciertos derechos subjetivos básicos, queda establecido el primer significado de *igualdad* con alcance universal y sin distinción alguna (ONU, 1948, art.1), enunciación que se encuentra asimismo expresada para los colectivos vulnerables tales como los niños y niñas con discapacidades (ONU, 2007, art.7).

2. Igual trato. Este sentido se orienta a establecer la importancia de otorgar el mismo tratamiento a toda persona en su diversidad. Para los derechos políticos, el sentido *igual trato* apunta a garantizar la aplicación del mismo sistema legal vigente de derechos, deberes y garantías a las personas con o sin discapacidades. En el contexto de los derechos económicos, sociales y culturales, *igual trato* hace referencia a que las personas con discapacidades deben poder gozar plenamente de sus derechos, recibiendo el tipo de tratamiento compensatorio en salud, educación y trabajo. De modo tal que la igualdad se entiende aquí como *desigual trato* en la perspectiva de la equidad y la justicia distributiva. Los llamados *ajustes razonables* permiten establecer el tratamiento diferencial necesario para que la igualdad se vuelva efectiva (ONU, 2007, art. 24).

3. Iguales oportunidades. En virtud de obtener un sentido más acabado del concepto de igualdad, se incluye este tercer aspecto que contempla la "igual oportunidad de participación". Este sentido establece la necesidad de que el Estado sea el que asegure los recursos necesarios para su cumplimiento (ONU, 1993, 2007).

4. Iguales resultados. Este último sentido alude a las consecuencias positivas y beneficiosas que se obtienen cuando se proporciona igualdad en los tres sentidos anteriormente mencionados. Por ejemplo, al dar *iguales oportu-*

tunidades a los niños y niñas con discapacidades en el ámbito educativo se obtienen “mejores resultados”, puesto que el hecho de tener una discapacidad y encontrar modos de compensarla, hace que se obtengan mayores logros individuales y la consecuente autoestima (ONU, 2007).

Como sostiene la jurista Pinto, “Cada sociedad organizada se ha reservado el derecho de decidir la forma de vida de sus integrantes y las condiciones en que ella se ejerce, marcando diferencias que subsisten hasta hoy” (Pinto, 1997: 1). Por eso, una sociedad que intenta avanzar sobre las problemáticas que incluyen a las personas que funcionan de manera diversa, necesita incorporar estos sentidos de la igualdad.

En el área educacional, la vida escolar conforma un espacio institucional privilegiado, donde los/as niños/as y jóvenes deberían formarse como ciudadanos/as en la promoción de una sociedad diversa y justa a la vez, atenta a las diferencias y riquezas individuales. Sin embargo, la aceptación del otro diverso solo es posible cuando hay un conocimiento y un reconocimiento de esas diferencias. Es precisamente en este aspecto en donde creemos que la escuela juega un papel esencial, brindando a los niños y las niñas la posibilidad de conocer y reflexionar sobre la problemática en su conjunto.

Nuestras investigaciones sostienen como premisa básica que en el medio escolar aparecen reflejadas las distintas concepciones sobre la discapacidad y la igualdad desarrolladas en la sociedad, que permiten o no la inclusión efectiva (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez & Iglesias, 2003). Sostenemos que los comportamientos y las actitudes de los sujetos están determinados, en gran parte, por esas representaciones o modelos del mundo social, y que las concepciones que sostienen los/as niños/as sobre aquellos/as compañeros/as con discapacidad, compartan o no su mundo escolar, pueden ser fuente de dificultad, de conflictos, de tensiones, en la medida en que no sean reconocidas.

Nuestra investigación sobre la inclusión educativa de los/as niños/as con discapacidades

Nuestro equipo de investigación está compuesto por profesionales y docentes universitarios/as de diversos ámbitos de la psicología. Desde el año 1998 hasta la actualidad, venimos desarrollando investigaciones en relación a la infancia y la educación, centrándonos cada vez más en el problema de la inclusión del niño o de la niña con discapacidades en la escuela común como un derecho humano básico. A la fecha, hemos abordado distintas poblacio-

nes –infantes, docentes, estudiantes universitarios/as, directivos escolares, docentes formadores de maestros/as y otros/as profesionales relacionados/as con el ámbito educativo- para la indagación de la problemática mencionada (ver Talou *et al.*, 2006, 2009).

Esta presentación se relaciona con uno de los proyectos desarrollados entre los años 2002 y 2005 en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), denominado “Concepciones infantiles sobre las personas con discapacidad: un estudio comparativo-evolutivo”. En esa oportunidad, el problema de investigación se organizó en torno a las siguientes preguntas: el hecho de que los/as niños/as compartan el ámbito y la experiencia escolar con pares con necesidades educativas derivadas de las discapacidades, ¿modifica, amplía sus conocimientos, su comprensión de las dificultades o los trastornos de sus compañeros/as?; ¿cómo conceptualizan esas dificultades?; las concepciones elaboradas por los/as niños/as, ¿cómo inciden en las relaciones interpersonales?; ¿qué esperan de sus compañeros/as?; ¿qué competencias/incompetencias les atribuyen?; ¿qué reflexiones han surgido a partir de esas condiciones?; ¿con quién han reflexionado?; ¿cuáles consideran que son los derechos educativos de estos/as niños/as?; estas concepciones, ¿cambian según la edad y nivel de escolarización de los sujetos?

El objetivo final consistió en proporcionar información relevante que permitiría diseñar estrategias tendientes a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar colaborativo, contemplando la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales.

Metodología

Sujetos

La muestra estuvo compuesta por sujetos de ambos sexos, distribuidos en cinco grupos etarios, de 6-7, 8-9, 10-11, 12-13 y 14-15 años, estudiantes de Educación General Básica (EGB) en escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata. Las escuelas fueron escogidas de acuerdo a si llevaban a cabo algún proyecto de integración con Educación Especial o no; y los/as entrevistados/as, seleccionados por el personal directivo y docente de las escuelas en función de los siguientes criterios de inclusión: niños/as que transitan regularmente su escolaridad, sin ausentismos, sin trastornos escolares, sin retrasos del lenguaje, sin trastornos neurológicos y/o mentales.

Diseño y procedimiento

Se trató de un estudio descriptivo-exploratorio. La recolección de datos se realizó según la modalidad del método clínico, consistente en dejar hablar a los/as niños/as en una conversación guiada por preguntas orientativas previamente establecidas, con el fin de captar sus argumentos en la justificación de sus respuestas. Las entrevistas se administraron de manera individual, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis, según categorías que permitieron reinterpretar y organizar las verbalizaciones de los sujetos derivadas de las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de personas con discapacidades y fuentes de esos conocimientos.
- Determinantes y comprensión de los problemas de salud.
- Actividades y participación en espacios escolares y extraescolares. Barreras existentes y adecuaciones necesarias.
- Derecho de los/as niños/as a la educación. Conocimiento sobre la oferta educativa. Estrategias de aprendizaje y de enseñanza.
- Metaconocimiento y reflexión sobre el tema.

Para el caso que aquí nos interesa, se abordarán dos dimensiones: por un lado, el conocimiento sobre las personas con discapacidades y, por otro, el reconocimiento y comprensión del derecho a la educación basado en las nociones de igualdad. Las preguntas orientativas fueron:

I. ¿Vos conocés, viste a alguien así (con esos trastornos/problemas)? Pensá si conocés a alguien de la escuela, de casas de amigos o familiares, del barrio... ¿Cómo es/son ese/esos chico/s que vos conocés?, ¿qué les pasa? ¿Alguna vez en la escuela te han hablado de esos/ chicos/personas?, ¿te han hablado en otros lugares?

II. Estos chicos, ¿van a la escuela? ¿Tienen o tendrían que ir a la escuela? ¿A qué escuela deberían ir?, ¿a qué escuela van? ¿Qué pasa/pasaría si no van a la escuela? ¿Conocés alguna de las escuelas a las que van? ¿Cómo son esas escuelas? ¿Cómo son los maestros? ¿Necesitan alguna preparación especial?

Resultados

El análisis de las respuestas en los/as niños/as evidenció una escasa tematización sobre la problemática de los/as niños/as con discapacidades y su inserción en el ámbito escolar como un derecho, tematización que comienza a enriquecerse según avanza la edad de los sujetos. Si bien la mayoría de los/as entrevistados/as manifestó conocer personalmente o por otros medios a personas con alguna discapacidad, resulta llamativo en algunos casos el no reconocimiento de la existencia de pares con discapacidades, aun en escuelas que poseen proyectos de integración. Gran parte de los sujetos reconoció haber recibido información de manera asistemática sobre el tema, sin un tratamiento específico en el seno del aula. Las siguientes verbalizaciones ilustran esta situación:

Pregunta: ¿Te dieron charlas o clases en la escuela?

Tom, 14 a: *Lamentablemente, no, nos han dicho que hay que tener cierto cuidado, que hay que tratarlos de otra forma...*

Gui, 13 a.: *Sí, [una charla] de una hora donde te explicaban los problemas de los discapacitados, nos pedían más colaboración, venían al día siguiente y te daban un diploma.*

Pregunta: ¿Trataron el tema con la maestra?

Gui, 13 a.: *Mucho no... Cuando salía el tema, así, por algo, nos explicaba. Mucho no me acuerdo....*

Joa, 11 a.: *Con la maestra, no. Temas de discapacitados, no hemos visto.*

Luc, 9 a.: *Mi mamá, antes, les enseñaba a dibujar a los que tenían problemas en una escuela... Pero en mi escuela, contarnos, no.*

Ant, 7 a.: *Charla no, nunca; la maestra nos dijo, "chicos no se rían porque hay un nene que no ve y les va a decir 'córranse'", y que le digamos "está bien, me corro".*

La mayoría de los/as entrevistados/as, apoyándose en un modelo internalizado del déficit, visualiza de manera restringida las oportunidades de participación, ya sea en espacios escolares como extraescolares. Las barreras psicológicas y físicas que deben soportar los/as infantes con discapacidades no resultan demasiado evidentes, especialmente para los/as más pequeños/as. Por ejemplo, ante la pregunta del entrevistador: "los niños con discapacidades, ¿pueden ir a la escuela contigo?", algunas de las respuestas fueron:

Nar, 10 a.: *La verdad que no, mire por ejemplo la nena que es enfermita que va a la escuela diferenciada [refiriéndose a una niña mencionada antes], la podrían agredir, decirle cosas feas, que los varones casi siempre hacen así.*

Seb, 10 a.: *Y... si puede hablar, ver, razonar y entender, sí, puede. Si es buen alumno, tiene buena conducta, no es malo... eso.*

Yes, 9 a.: *No, porque la tratarían mal, en el recreo la empujarían.*

Ser, 8 a.: *No, porque no puede subir la escalera.*

Can, 6 a.: *Los ciegos no, no... porque no pueden hacer la tarea bien, porque no saben qué hacer. [Pregunta: ¿Y un chico sordo?] Tampoco puede... porque no puede escuchar lo que le dicen.*

El derecho a la educación de las personas con discapacidades, es, en general, reconocido por todos los sujetos -primer sentido de la igualdad-, aunque la mayor parte manifiesta desconocimiento de las ofertas educativas específicas -segundo y tercer sentido de la igualdad-. Los/as más pequeños/as, afirman en su mayoría que solo es posible la educación especial; sin embargo, su conocimiento de establecimientos que la imparten se reduce a la mención fortuita de alguna escuela en el barrio o de algún cartel en sus recorridos habituales. Solamente un grupo sostiene el derecho al acceso a escuelas de educación básica común, aunque sin poder justificar su aserto. Los/as más grandes afirman a menudo el derecho a la educación inclusiva, manifestando que son necesarios ciertos cambios para lograr la igualdad de oportunidades, tales como, capacitación de maestros/as, eliminación de barreras físicas o psicológicas, lo que incluye la preparación de los pares -parecería aquí que los diferentes sentidos de la igualdad tienden a conjugarse-. Veamos algunos ejemplos, para finalizar:

Lui, 14 a.: *[Los niños con discapacidades pueden ir] a las escuelas comunes, totalmente. Supongo que... que como hace [un compañero ciego], está perfecto, que tenga doble escolaridad: a la mañana, acá, con nosotros, y a la tarde, con chicos igual a él, digamos, y además con gente especializada para que él pueda... hacer las tareas de este colegio, gente que le brinda información y eso.*

Jua, 12 a.: *(...) Son iguales a nosotros, pero con una deficiencia. No tienen nada, que no cambia nada. Tiene el mismo derecho de aprender, tiene el mismo derecho a todo.*

Yer, 10 a.: (...) Algunos van a escuelas part... a escuelas especiales, y algunos vienen a escuelas comunes... porque por más que no puedan caminar, ponele, son chicos y tienen inteligencia y todo eso y tienen derecho a aprender. (...) Porque son chicos comunes... algunos son... que no entienden bien las cosas..., a escuelas particulares... y los chicos... los otros son chicos comunes, ponele, que no pueden caminar, que no pueden hablar, pero son chicos comunes, que entienden y todo eso. [Si los padres no los mandaran a la escuela] se quedarían sin saber nada... no me sale... no cumplirían los padres con los derechos del chico.

Ped, 9 a.: [...] le dan una clase a los ciegos para escuchar mejor... a los sordos, para que puedan ver y hacer... para que puedan ver bien lo que hace la maestra y escucharlo... eh... no sé qué otra cosa más. [Los maestros deben ser] especialistas en chicos con algunos problemas. [...] Tenés que aprender mucho sobre algunas cosas, como un doctor que se especializa en sangre... y todo eso.

Flo, 6 a.: [**Pregunta:** Los niños con discapacidades, ¿van a la escuela?] Y... me parece que sí. [**Pregunta:** ¿Conocés cómo son las escuelas adónde van?] No... y si nunca las vi, yo ni me lo imagino, no se me ocurre....

A modo de conclusión

Los resultados señalados en base a las respuestas de los sujetos nos permiten hipotetizar que las concepciones de aprendizaje que subyacen a las respuestas infantiles estarían relacionadas con ideas socialmente difundidas y aceptadas respecto a cómo se debe aprender y las barreras que existen para el acceso igualitario de todos/as los/as niños/as a la educación (ONU, 2006). A través de los aspectos indagados pudimos apreciar ciertas dificultades de los/as entrevistados/as para visualizar la complejidad de las problemáticas de las personas que portan algún tipo de discapacidad, lo cual afianza la idea de que la aceptación del otro diverso solo es posible cuando hay un conocimiento sobre -y un reconocimiento de- esas diferencias. Creemos que la escuela juega un papel esencial en este aspecto, brindando a los niños y las niñas la posibilidad de conocer y reflexionar sobre la temática en su conjunto.

La defensa del derecho a la igualdad de oportunidades y equidad educativa en el marco de los derechos humanos ha significado un paso importante en la consideración de la diversidad. Este último avance lleva a sostener, para la discapacidad, las necesarias adecuaciones que garanticen la equidad en la

participación de los bienes sociales, siendo la educación un bien prioritario. La importancia de explorar las concepciones infantiles y sus consecuencias en el actuar cotidiano de la escuela reside en que ello puede aportarnos insumos interesantes a la hora de establecer acciones institucionales efectivas para la inclusión real de todos/as los/as niños/as. En la escuela, la proclama formal de los *derechos para todos* debería ir acompañada de una educación orientada desde la mirada ética del mutuo reconocimiento (Cullen, 2000), que trascienda el tema de la simple tolerancia, y donde cada cual –individuo con discapacidades o no- sea fuente de mutuo aprendizaje.

Referencias

- Barton, L. (ed.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2000). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mathiason, J. (2002). "Consideraciones acerca de la *Convención Internacional* propuesta para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidades". Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/conceptos_mathiason.htm>
- Marks, D. (1997). "Models of disability". En *Disability and Rehabilitation*, 19, pp. 85-91.
- Oliver, M. (2002). "Emancipatory Research: a vehicle for Social Transformation or Policy Development". Primer Seminario Anual de Investigación de la Discapacidad. Dublín.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos". Recuperado de <<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>

- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). Resolución N° 48/96 aprobada por la Asamblea General. *Reglas estándar sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General N° 48/96. Recuperado de <<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). "Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad". 43° período de sesiones. Recuperado de <www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC9_sp.doc>
- Organización de las Naciones Unidas (2007). Resolución N° 61/106 aprobada por la Asamblea General: *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud*. Madrid: Inerso.
- Palacios, A. & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Madrid: Cinca-Cermi.
- Palacios, A. & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Madrid: Diversitas AIES. Recuperado el 5 de marzo de 2009, de <<http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>>
- Pfeiffer, D. (2002). "The philosophical foundations of disability studies". En *Disability studies quarterly*, 22 (2), pp. 135-147.
- Pinto, M. (1997). *Temas de derechos humanos*. Buenos Aires: Del Puerto.
- Rabossi, E. (1993). "Los Derechos Humanos básicos y los errores de la concepción canónica". En *Revista Instituto Internacional de Derechos Humanos*, 18, pp. 45-73.
- Romañach, J. & Lobato, M. (2005). "Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano". Foro de Vida Independiente. Recuperado de <<http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>>
- Sánchez Vazquez, M.J. (2006). "Los sentidos de la igualdad y el derecho a la educación en la futura *Convención sobre Discapacidad* (ONU)". Red Interuniver-

sitaria Nacional de Discapacidad y Derechos Humanos. Recuperado el 22 de marzo de 2009, de <www.calidadmayor.com.ar/.../IVJornadasUnidisca.htm>

- Sánchez Vazquez, M. J. (2007). "Ética e Infancia: el niño como sujeto moral." *Fundamentos en Humanidades*, año VII, I (15), 179-192.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J. & Iglesias, M.C. (2003/2004). "Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños?". En *Orientación y sociedad*, 4, pp. 97-107.
- Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, M.C.; Sánchez Vazquez, M.J. & Hernández Salazar, V. (2006). "¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE". En *Novedades Educativas*, 192/193, pp. 26-29.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J.; Iglesias, M.C. & Hernández Salazar, V. (2009). "La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes". En *Revista de Psicología. Segunda época*, 10, pp. 249-260.
- UNESCO (1990). "Monografía 1". En *Educación para todos: finalidad y contexto. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de <portal.unesco.org/es/publicaciones>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>>
- UNESCO (2000). "Informe del Director General sobre los resultados del Foro Mundial de Dakar sobre la educación y sus consecuencias para la UNESCO". Recuperado de <portal.unesco.org/es/publicaciones>
- UNESCO (2004). *Salamanca: 10 años después*. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/eenet_news8_spa.pdf>
- Verdugo Alonso, M. (2004). "La concepción de discapacidad en los modelos sociales". Ponencia presentada en Mesa Redonda: *¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales*. Recuperado de <www.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>