



**INCLUSION LABORAL DE DOCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL
CAMPO EDUCATIVO.**

MARTHA RAQUEL GOMEZ RODRÍGUEZ

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Directora:

Magister Lilian Caicedo Obando

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación-Departamento de postgrado

Bogotá D.C., Colombia

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolución de la educación</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 132	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	INCLUSIÓN LABORAL DE DOCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL CAMPO EDUCATIVO.	
Autor(es)	Gómez Rodríguez, Martha Raquel	
Director	Lilian Caicedo Obando	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 132p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	EDUCACIÓN, INCLUSIÓN LABORAL, DISCAPACIDAD VISUAL, DOCENTES, POLÍTICAS, CULTURA, PRÁCTICAS, BARRERAS, ACCIONES AFIRMATIVAS	

2. Descripción
Este documento presenta la inclusión desde una nueva perspectiva; la de los docentes en condición de discapacidad vinculados al campo educativo, tema sobre el que aún no hay referencias, pues los sistemas educativos y la sociedad asumen que la inclusión comienza en la escuela y se agota en ella; pero este es un proceso que dura toda la vida, por eso cada vez hay más profesionales en condición de discapacidad, entre los que se encuentran docentes. Sin embargo las entidades y las colectividades sociales no están preparadas para recibirlos, aceptarlos y ofrecerles la oportunidad de enseñar a otros; Las políticas, son generales y no llegan hasta las instituciones, la cultura sigue apoyándose en creencias, actitudes negativas, y de corte discriminatorio hacia la discapacidad; lo que produce prácticas que en su mayoría son excluyentes. Cuando un docente en condición de discapacidad llega a una Institución educativa en

ocasiones, es visto como una carga o un problema, pero no como una posibilidad, pues además de las disciplinas del saber, el maestro con discapacidad crea otras alternativas de enseñanza, favorece el encuentro con la diferencia, y por tanto contribuye a la disminución de barreras que la cultura produce por desconocimiento en la escuela; es así como en algunos países como Mozambique, o en el norte de Irak, se privilegia la labor de los docentes con discapacidad para atender la educación de niños con o sin discapacidad en las escuelas.

3. Fuentes

Se consultaron diferentes fuentes de orden legislativo internacional, nacional y documentos relacionados con la inclusión aunque no se encontraron estudios que se atribuyeran directamente el tema de maestros con discapacidad visual, se acudió a las fuentes de estudios relacionadas con la educación superior. Informes sobre Educación de la Unesco. De la Organización Iberoamericana de Seguridad Social, y de investigaciones a nivel de universidades, sobre la situación laboral de las personas en condición de discapacidad y en Colombia los informes del Observatorio Nacional de Discapacidad (OND), del Ministerio de Salud y Seguridad Social. Las principales fuentes consultadas son:

Aguado, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Fundación ONCE.

Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: FUHEM y OEI. Recuperado de <https://goo.gl/dhaf41>.

Ainscow, M. y Echeita, G. (mayo, 2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada, España.

Angarita, M., Cortés, E., Giraldo, Z., Cárdenas, A. y Mena, L. (2014). *Estado del arte de valoración ocupacional de las personas con discapacidad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Cotán, A., López, R., Melero, N., Molina, V. y Perera, V. (2014). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*. Alicante: Área de Innovación y desarrollo, S.L.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

_____ (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, (349), 137-152.

Bermúdez, G., Bravo, MF y Vargas, D. (2009). Discapacidad en Colombia: un reto en la educación superior inclusiva. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 8(1), 41-55.

Blanco, R. (2012). *Buenas prácticas en educación inclusiva. Metas educativas 2021*. Quito: Grupo Santillana.

Boom, A., Castro, J. y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía.

Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias e imágenes*, 87-97.

Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de profesionalización docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1988). *Ley 82 de 1988. Por medio de la cual se aprueba el Convenio 159 sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas, adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo en su 69a. reunión, Ginebra, 1983*. Recuperado de <https://goo.gl/g5VZaL>.

_____. (1991). *Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Recuperado de <https://goo.gl/ivD4F7>.

_____. (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Recuperado de <https://goo.gl/DTd7S1>.

_____. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de <https://goo.gl/S4lxy>.

_____. (1997). *Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de

<https://goo.gl/bSL6w8>.

_____. (2002). *Ley 762 de 2002. Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad"*, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). Recuperado de <https://goo.gl/yzD5mv>.

_____. (2009). *Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad"*, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://goo.gl/3agKlh>.

_____. (2013). *Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://goo.gl/vtkQ1L>.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Delors, J., Mufti, I., Cameiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M, et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana y Unesco. Recuperado de <https://goo.gl/SiRra>.

Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación al discurso de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de educación*, (19), 140-149.

Echeita, G. Y Simón, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad ante el desafío de su inclusión social*. Madrid: Thompson & Aranzadi.

Edgerton, R. (1967). *The cloak of competence: stigma in the lives of the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press.

Estados Unidos de Colombia. (1870). Decreto Orgánico del 1º de noviembre de 1870. Sobre la Instrucción pública primaria. *La Escuela Normal*, (1).

Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas*, (17). Recuperado de <https://goo.gl/YSU3QX>.

Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta.

Garavito, D. (2014) *La inclusión de las personas con discapacidad al mercado laboral*

colombiano, una acción conjunta. (Tesis de maestría) Universidad Nacional. Bogotá. Colombia

González, A. (2014). *Idep.edu.co*. Obtenido de www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/.../197/

Leguizamón, F.y Molano, M. (2014). *Caracterización de los procesos de gestión en la inclusión de estudiantes con discapacidad del programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Lewis, I. y Bagree, S. (2013). *Profesores para todos: la enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad*. Bruselas: IDDC.

Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277 de 1979. Art 2. Profesión docente*. Recuperado de <https://goo.gl/FxlnuF>.

_____. (2002). *Revolución educativa*. Recuperado de <https://goo.gl/715xAx>.

_____. (2002b). *Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado de <https://goo.gl/eZdKmX>.

_____. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de la población con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá: MEN, INSOR e INCI. Recuperado de <https://goo.gl/idlAG1>.

_____. (2013) *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional. Bogotá Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social. (Julio de 2014). *ondiscapacidad.minsalud.gov.co*. Recuperado el 16 de Mayo de 2016, de <https://minsalud.gov.co/sites/rid/List/Bibliotecadigital/RIDE/DE/PS/Boletin-OND-I-2014>

Montoro, J. (1991). *Los ciegos en la historia*. Madrid: Impresa.

Moriña, A. y Cotán, A. (2011). ¿Aulas universitarias que incluyen? Reflexiones desde un grupo de alumnado con discapacidad. *Quaderns Digitals*, (69), 1-15.

- Moriña, A., López, R., Melero, N., y Molina, V. (2014). ¿Educación inclusiva en las aulas universitarias? Escuchando la voz del alumnado con discapacidad. *II Congreso Internacional de ciencias de la educación y desarrollo*, Granada, España.
- Observatorio Nacional de Discapacidad. (2014). Boletín 5. Recuperado de <https://goo.gl/EAYCZT>.
- OISS. (2011). *Medidas para la promoción del empleo de personas con discapacidad en Iberoamérica*. Madrid: OISS.
- _____. (2014). *Medidas para la promoción del empleo de personas con discapacidad en Iberoamérica*. Madrid: Secretaría General de la OISS.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU. Recuperado de <https://goo.gl/Dgwn9>.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad, contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de derecho internacional*, (16), 381-414.
- Parra, R. y Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos. interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Ibagué: Unibague.
- Pérez, L., Fernández, A. y Katz, S. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica voces y experiencias universitarias*. Buenos aires: Edulp.
- Pestana, L. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior de Venezuela*. Caracas: IESALC/UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/BTmP9T>.
- Presidencia de la República de Colombia. (1996). *Ley 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Recuperado de <https://goo.gl/nJGsR9>.
- Riveros, L. (2016). *Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, S. (2013). Más allá de la discapacidad: reflexiones en torno a la relatividad de la organización sensorial. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 51-58.

- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en latiniamérica. *Educere*, 10(33), 347-356. Recuperado de <https://goo.gl/2qP9Wf>.
- Salinas, M., Lissi, MR., Medrano, D., Zuzulich, MS. y Hojas, AM. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 77-98. (2011). *Sujetos de la educación, reconocidos, protegidos y peligrosos*. Buenos Aires: FLACSO.
- Soler, C. (2011). *Sujetos de la educación, reconocidos, protegidos y peligrosos*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tomasevski, K. (2003). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos*, (40), 341-388.
- Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre el derecho a la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje*. Nueva York: WCEFA.
- _____. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Unesco. Recuperado de <https://goo.gl/xyYXnE>.
- _____. (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos el imperativo de la calidad*. París: Unesco.
- _____. (2014). *Informe de seguimiento de la EPT, en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. París: Unesco.
- _____. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación*. París: Unesco. Recuperado de: <https://goo.gl/YahGJm>.
- Unicef. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. París: Unicef.
- Walker, J. (2013). *Equal Righ, equal oppotunity*. Johanesburg: Handicap Internacional.

4. Contenidos

Este documento presenta una investigación en dos momentos un primer momento es una fase documental y el segundo una aproximación de la experiencia de dos docentes en condición de discapacidad, vinculados a la escuela; el objetivo es identificar en el escenario del ejercicio profesional del docente en condición de discapacidad visual, *las políticas, culturas y prácticas*; que en materia de inclusión laboral dificultan o favorecen su trabajo en la escuela. El documento se presenta en cuatro capítulos. El primero presenta un recorrido por la inclusión educativa desde los años noventa con *Educación para todos* que dio origen a la inclusión educativa, cambios en la legislación y la incidencia en los avances en educación inclusiva, pero también las dificultades evidenciadas en estudios de autores reconocidos por su trayectoria en el tema como antecedentes.

En el segundo capítulo se presenta un marco de referencia de la discapacidad y la inclusión, a partir de un marco conceptual atravesado por diversas corrientes, para ver cómo estas han afectado las prácticas y la cultura hacia la discapacidad y la inclusión.

El tercer capítulo describe al maestro en su doble condición: como ser humano y profesional de la educación, ubicándolo históricamente, hasta hoy, cuando, inmerso en unas condiciones laborales específicas, se enfrenta a nuevos retos y cómo los asume cuando es un docente en condición de discapacidad visual.

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis documental y de la experiencia de los docentes en condición de discapacidad del municipio de Funza, quienes a través de entrevistas cuentan su historia, personal y profesional, las barreras y apoyos que han encontrado en el recorrido, de su vinculación y trabajo, y se presentan aquí los resultados y las conclusiones de este trabajo.

5. Metodología

El proceso metodológico de la investigación tiene un enfoque cualitativo y se organiza en dos momentos primero una exploración documental, que permita el acercamiento a la situación laboral del docente en condición de discapacidad y el segundo, mediante la aproximación a las experiencias de vida y de su rol como maestros, en Instituciones educativas, para identificar posibles barreras y apoyos en este campo, esta aproximación se complementó con la participación de directivos y docentes compañeros de trabajo de los docentes principales actores en este estudio, y ubicados dentro la misma institución y contexto geográfico: el municipio de Funza. el primero tiene un curso de primaria a cargo y la segunda realiza apoyo a los niños con discapacidad

visual de una Institución, como apoyo se realizaron también entrevistas a tres coordinadores, un rector y una docente. Las categorías o dimensiones que se estudian son: políticas cultura y prácticas de inclusión que se analizaron a partir de los planteamientos de Booth & Ainscow (2000) adaptándolo a la inclusión laboral de los docentes.

6. Conclusiones

El tema de la inclusión laboral de docentes con discapacidad es un tema nuevo, para las universidades, los entes territoriales, y para las instituciones, por tanto es necesario que las entidades cuenten con la información necesaria sobre cuantos, docentes en condición de discapacidad, hay en su planta de personal, como y donde están ubicados y cuáles son sus condiciones laborales, para profundizar en el tema

Este estudio revela que no hay claridad de las políticas a nivel regional, local e institucional, evidenciadas en acciones, programas que faciliten su inserción y el desarrollo del trabajo del docente con discapacidad en la escuela, así como también la cultura y las prácticas manifestadas en las actitudes, representaciones e imaginarios que se construyen alrededor de ellos.

A pesar de las políticas y los esfuerzos de muchas comunidades por hacer de la inclusión una realidad, aún persisten barreras de orden especialmente actitudinales y comunicativas que impiden que este proceso avance a un nuevo nivel, uno en que las personas con discapacidad; especialmente en el campo de la educación acompañen, apoyen y fortalezcan los procesos educativos; no es posible continuar imaginarios que las personas con discapacidad visual son un problema o que no pueden o que están enfermas, se deben mirar como una solución, para minimizar o eliminar las barreras de inclusión.

Elaborado por:	Martha Raquel Gómez Rodríguez
Revisado por:	Lilian Caicedo Obando

Fecha de elaboración del Resumen:	29	08	2017
--	----	----	------

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	14
Capítulo I. La inclusión: una travesía llena de obstáculos y conquistas.....	17
1.1. Orientaciones políticas la trascendencia de los derechos y su concreción en la legislación	17
1.2. Retos y avances en torno a la educación inclusiva. Estudios y antecedentes.....	29
1.2.1. La inclusión educativa en básica y media: disponiendo el camino hacia la educación superior	30
1.2.2. La educación superior y el acceso a la vida laboral	34
1.2.3. La formación de docentes: del desafío a la conquista de una pedagogía incluyente.....	36
Capítulo II. De lo conceptual a la práctica: discusiones sobre discapacidad e inclusión....	11
2.1. La discapacidad un concepto desde diversas miradas	11
2.2. Una aproximación al concepto de inclusión	16
2.3. Dimensiones de la inclusión.....	17
2.4. Claves para identificar la inclusión.....	26
2.4.1 Barreras.	28
2.4.2. Acciones Afirmativas.....	29
Ajustes razonables	30
Diseño Universal.....	30
2.5. Inclusión laboral de personas con discapacidad visual.....	30
Capítulo III. El maestro con discapacidad visual: luces y sombras en su inclusión.....	36
3.1. Contextualización del docente. Pasado y presente	39
3.2. El maestro con discapacidad visual.....	44
3.2.1. El docente incluido: una oportunidad y una enseñanza de vida.....	46
Capítulo IV. Maestros con discapacidad visual superando barreras por el derecho a enseñar	47
4.1. Metodología.....	47
4.1.1. Análisis de la información	48

4.1.2. Análisis documental	48
4.2. Análisis de las experiencias	52
4.2.1. El contexto y los participantes.....	53
4.3.1. Del paso por educación.....	60
4.3.2. De la inclusión laboral.....	63
a) La cultura.....	63
b) Políticas.....	66
c) Prácticas	67
4.4. Conclusiones	69
Referencias	75
Angarita, M., Cortés, E., Giraldo, Z., Cárdenas, A. y Mena, L. (2014). <i>Estado del arte de valoración ocupacional de las personas con discapacidad en Colombia</i> . Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.	75
ANEXO 3. Matriz de análisis	1

INTRODUCCIÓN

Actualmente, uno de los retos para cualquier sistema educativo, consiste en propiciar la formulación de propuestas educativas que reconozcan la diferencia y aprecien en la diversidad una posibilidad enriquecedora en lugar de percibirla como un problema. En otras palabras, un sistema educativo cuyas estructuras políticas, y programas estén orientados a favorecer y concretar procesos de inclusión, en todas las etapas de la vida.

En las últimas décadas, la inclusión ha sido un tema de interés para investigadores y académicos de varias disciplinas del conocimiento; términos como, diversidad, inclusión, currículo flexible, ajustes razonables, educación inclusiva y barreras, entre otros; hacen parte del lenguaje cotidiano en el ámbito académico, en un esfuerzo por comprender y adoptar las políticas inclusión en todos los niveles escolares transformando los discursos y las prácticas educativas hacia la perspectiva de la educación como un derecho para todos.

Sin embargo, y aunque la educación está trazada como un derecho universal; siempre van a surgir barreras de diverso orden que limiten el ejercicio efectivo de este derecho restringiendo la participación en la sociedad; siendo más evidente en los grupos de personas en condición de discapacidad. Esta situación a su vez demandará de acciones que contrarresten las barreras que van emergiendo, por lo cual se puede afirmar que la inclusión es un proceso inacabable que no se agota en la educación básica, sino que continua durante

toda la vida hasta alcanzar el consecuente desarrollo personal, profesional y laboral. “La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva”. (Barton, 2009). Por consiguiente, se espera que una vez superada la etapa de educación básica, media y profesional, la persona con discapacidad esté preparada para integrarse, participar y asumir un nuevo rol en la sociedad, en este caso en particular, como maestro. Así, como también que en la esfera de lo social se revelen acciones de inclusión, manifestadas en *políticas, culturas y prácticas* encaminadas a posibilitar su plena participación.

Este estudio está justificado en el reconocimiento que ha hecho la Unesco en varias oportunidades, del nexo existente entre un sistema educativo de calidad y una alta estima a la profesión docente, los altos requisitos para ingresar a ella y el apoyo a la formación profesional permanente; y esto en el contexto de la inclusión significa hacer visible la labor de los docentes con discapacidad visual que se están vinculando a la escuela, y cuya vinculación no hace parte de una política de inclusión intencional planeada, sino de experiencias aisladas, sobre las cuales aún no hay suficiente exploración.

Es una exploración de la experiencia de dos docentes con discapacidad visual vinculados como maestros a la escuela regular en el municipio de Funza, examinando desde *las políticas las culturas y las prácticas*; barreras o acciones afirmativas, que surgen en su proceso de Inclusión laboral en el campo educativo. El objetivo principal es, identificar en el escenario del ejercicio profesional del

docente en condición de discapacidad visual, *las políticas, culturas y prácticas*; que en materia de inclusión laboral dificultan o favorecen su trabajo en la escuela; a partir de situar las principales barreras a las que se enfrenta el docente con discapacidad visual en su quehacer cotidiano; e identificar las ayudas consolidadas en ajustes razonables y apoyos que facilitan la inclusión de docentes con discapacidad visual.

El documento está planteado en cuatro capítulos. El primero, presenta una revisión de algunos avances de los últimos veinte años en torno al tema de la educación inclusiva, desde el marco normativo del derecho, desde *Educación para todos*, basada en la diversidad, la accesibilidad y la equidad, la Constitución política de Colombia y la Ley general de educación. Posteriormente se expone el proceso de inclusión educativa en las últimas dos décadas a la luz de dicho marco normativo; prestando especial atención a la situación de la educación superior, como requisito preliminar para la vinculación laboral.

En el segundo se realiza una conceptualización de los principales términos a los que se hará referencia durante el trabajo en un breve recorrido por las diferentes posturas epistemológicas sobre discapacidad, optando por un enfoque social, en conceptos como inclusión, barreras, acciones afirmativas y ajustes razonables a favor de la participación de los docentes en condición de discapacidad.

En el tercer capítulo se explora el oficio del maestro, su devenir histórico, su formación, su papel en la sociedad y la función de enseñar como oficio de carácter público y diferenciado de otras entidades que también educan, aunque sin usar la pedagogía de manera formal: la familia, la iglesia, la sociedad.

Y en el último capítulo se realiza mediante la exploración de dos experiencias de docentes en condición de discapacidad visual y un análisis en contexto, de la inclusión laboral, en articulación con *las políticas, la cultura y las prácticas*, al interior de su ejercicio profesional.

Capítulo I. La inclusión: una travesía llena de obstáculos y conquistas

Este apartado expone, por una parte, las orientaciones políticas más representativas sobre discapacidad, elaboradas desde los años noventa y que orientan las normativas de Inclusión a nivel internacional y nacional; y por otra parte algunos escritos producto de investigaciones de universidades, investigadores, o de organizaciones gubernamentales relacionadas con la vinculación de docentes con discapacidad.

1.1. Orientaciones políticas la trascendencia de los derechos y su concreción en la legislación

En el ámbito internacional, y en particular la Organización de las Naciones Unidas, desde la década de los noventa, comienza a promover una transformación

política en términos de la garantía de los derechos en educación. Un punto de partida es la *Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos y La Satisfacción de Las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Unesco, 1990), realizada en Jomtien (Tailandia); cuyos principios de universalización de la educación básica, se convierten en obligaciones jurídicas para todos los estados firmantes, incorporándolo a su bloque constitucional; en el caso de Colombia, la Constitución Política de 1991, la Ley 12 (Congreso de la República de Colombia, 1991), la Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994), la Ley 2082 (Presidencia de la República, 1996), la Ley 1346 (Congreso de la República de Colombia, 2009), y la Ley 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013); son algunos de los instrumentos legales, instituidos para ratificar y apropiar los derechos humanos, especialmente para las poblaciones que son más vulnerables de ser desconocidas en sus derechos fundamentales.

Así; los principios y acuerdos establecidos en la Conferencia (Unesco, 1990) reconocen la educación como eje del desarrollo individual y social contribuyendo a mejorar el mundo en todos sus aspectos, considera como una acción fundamental de todos los gobiernos

Consolidar los recursos financieros para apoyar a aquellas poblaciones que son más vulnerables programas concebidos para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico de grupos desasistidos [...] (por ejemplo, las mujeres, los campesinos pobres, los impedidos) para mejorar de manera importante las oportunidades y condiciones de aprendizaje que se les ofrecen. (Unesco, 1990, p.20)

En este sentido, para muchos de los gobiernos de países latinoamericanos, incluido Colombia, aún la Educación no es una prioridad en la distribución de sus recursos y esto se ve reflejado en la inversión en la educación pública, para mencionar solo dos ejemplos la ausencia de los tres grados obligatorios de preescolar a pesar de haber sido establecidos desde 1994, en la ley general de educación; y la mínima e insuficiente inversión en las universidades públicas.

Después, en 1993 en la asamblea general de las Naciones Unidas, fueron aprobadas las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Al año siguiente, en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (Unesco, 1994), cuyo tema central fue el acceso de todos los niños en condición de discapacidad a las escuelas regulares Lindqvist en su disertación inaugural expuso “el desafío consiste ahora en formular las condiciones de una “escuela para todos”. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños” (Unesco, 1994, p.27); en esta ocasión el debate se orientó a terminar con la segregación que existía en las escuelas especiales procurando la inclusión de los niños con discapacidad a la educación regular.

En la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (Unesco, 1994), llevada a cabo en Salamanca, España, se ratificó la necesidad de que las escuelas fueran orientadas bajo el principio de una *escuela para todos* que, integrando y valorando las diferencias e indicando que los

estados deben adoptar las políticas o leyes que permitan que los niños y niñas con necesidades educativas especiales puedan ser integrados a las aulas regulares. Es importante hacer la claridad que a ese momento se hablaba de integración y necesidades educativas especiales en términos que hoy han evolucionado, de integración a inclusión y necesidades educativas especiales por diversidad; pero el sentido es el mismo, la escuela debe ser una *escuela para todos*

Posteriormente, en el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, con el nombre de *La educación encierra un tesoro* (Delors, Mufti, Cameiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, M, *et al.*, 1996) se rescata la importancia que la educación tiene a lo largo de la vida en el desarrollo de la sociedad, y plantea los cuatro pilares de la educación aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás y aprender a ser; como la base para el desarrollo de competencias para el conocimiento y para la vida. También sugiere que es muy importante reconocer el papel fundamental del docente en el proceso educativo y de los medios adecuados para su trabajo. En los años subsiguientes se evidenciaron iniciativas por evitar toda forma de discriminación, ofreciendo oportunidades en los campos educativos, social y laboral a las personas en condición de discapacidad. Creando herramientas para conocer y mejorar la inclusión en el campo educativo.

Al respecto, se destacan dos instrumentos internacionales muy importantes para el proceso de inclusión educativa y la vida de las personas en condición de discapacidad. La primera es el instrumento de valoración *index for inclusion*:

developing learning and participation in schools elaborado por Ainscow y Booth (2015) y auspiciado por el *Center for studies on inclusive Education* y su fundador Mark Vaughan, adaptado para Colombia en 2009; ajustado y consignado por el Ministerio de Educación en el documento *Orientaciones generales para la atención educativa de la población con discapacidad en el marco del derecho a la educación* (2012). Este instrumento facilita las pautas para analizar *las políticas, la cultura y las prácticas* inclusivas en las instituciones educativas y, además, sirve como guía para ajustar la institución a los requerimientos de la educación inclusiva; el otro es la *Declaración de los derechos de las personas con discapacidad* (2006) en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD); la cual se establece principios de dignidad, autonomía, acceso, participación e inclusión; el goce de todos los derechos de las personas en condición de discapacidad, en procura de garantizar que ellas puedan acceder a todos los espacios de participación, con principios de dignidad y autonomía.

De otra parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) como agencia que promueve el trabajo digno para hombres, mujeres, sin discriminación e incluye a las personas con discapacidad; “el enfoque de la OIT está basado en los principios de igualdad de oportunidades, igualdad de trato y no discriminación. Estos principios han sido proclamados en el Convenio 159 de esta Organización (OISS, 2014).

De modo que este convenio señala en primer lugar el derecho de todas las personas al trabajo decente y ratifica que todos los estados, solo por pertenecer a

esta organización tienen el compromiso de respetar y promover los principios relativos a los derechos fundamentales, incluida la eliminación de la discriminación en materia de empleo y ocupación; y Colombia adopta este convenio mediante la Ley 82 (Congreso de la República de Colombia, 1988), y es ratificado por la Ley 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Finalmente, y lo más reciente, es el Foro Mundial sobre la Educación (Unesco, 2015) realizado en Incheon (Corea) y cuyo propósito fue reafirmar el compromiso de Jomtien (1990), y en consecuencia el de Dakar (2000), proyectando una educación hacia el 2030 basada en los derechos y la justicia social, incluyente y comprometida en transformar la vida de las personas y de las sociedades, retomando los Objetivos de desarrollo Sostenible y los Objetivos de desarrollo para el Milenio.

Tabla 1. Marco legal internacional sobre educación e inclusión

AÑO	MARCO LEGAL INTERNACIONAL	PROPÓSITO
1990	Declaración sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje	Promover la universalización de la educación primaria atendiendo las necesidades de grupos excluidos
1993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad	La finalidad de estas normas es que niños, niñas, hombres y mujeres con discapacidad tengan los mismos derechos y obligaciones como miembros de una comunidad
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Declaración de Salamanca. España.	Ratifica la necesidad de las escuelas bajo el principio de “una escuela” para todos, que integre y valore las diferencias
1996	Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, París: Ediciones Unesco.	Sostiene que la educación durante toda la vida va a ser la clave para responder a los desafíos del Siglo XXI. Resalta el papel de los docentes y la necesidad de mejorar su formación y su condición social y laboral.
1997	Aplicación del programa de acción mundial para los impedidos: hacia una sociedad para todos en el Siglo XXI	La Asamblea General identifica prioridades en la atención de la discapacidad la accesibilidad, los servicios sociales y el

	Res.	empleo
1999	Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad en Guatemala.	Su objetivo principal adoptar las medidas de carácter legislativo, social educativo laboral o de cualquier otra índole para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.
2000	Foro mundial sobre la educación Dakar Senegal Index for Inclusion Booth y Ainscow (Unesco, 2000)	El objetivo es realizar una evaluación sobre el estado de la educación para todos, desde la declaración de Jomtien. Herramienta que evalúa las políticas, la cultura y las prácticas inclusivas de la institución y sirve como guía en este proceso.
2001	Creación de la Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud por la Organización mundial de la salud.	Establecer un lenguaje estandarizado y un marco conceptual de la salud y los estados relacionados con la salud.
2006	Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (CDPD).	Convención internacional de los Derechos de Personas con Discapacidad
2009	Constitución de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe Sobre discapacidad y Derechos humanos	Es la vinculación de un colectivo de investigadores, estudiantes, con la necesidad de conocer acerca del tema de la discapacidad.
2010	Conferencia Internacional sobre la población y el desarrollo	CEPAL/ UNFPA
2012	OEI. Buenas prácticas en educación inclusiva.	El Cairo
2014	Acuerdo de Mascate Omán (2014)	Proponer la agenda para educación después del 2015, con el objetivo de lograr para todos una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para 2030
2015	OIT Publicación del informe trabajo decente para personas con discapacidad, promoviendo derechos en la agenda global de desarrollo. Declaración de Incheon	La OIT impulsada por la CDPD, Promociona la igualdad de oportunidades, para las personas con discapacidad en la formación, el empleo y la formación Foro mundial sobre la educación 2015 con el nombre de <i>Educación 2030 Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos</i>

Fuente. Elaboración propia

Sin duda, todas estas iniciativas asambleas y tratados internacionales tienen un objetivo en común, el de universalizar la educación; que en la actualidad implica que sea inclusiva, superando la segregación que en su momento configuraron las escuelas especiales; e implementando políticas para que todas

las personas sin ningún tipo de discriminación puedan acceder, en igualdad de oportunidades, y garantías; a la formación y al trabajo, exhortando a todos los Estados a crear e implementar acciones que garanticen la participación dentro de un enfoque diferencial, universal y de derecho, y se propone la eliminación o disminución de las barreras físicas y culturales.

En el ámbito nacional estas disposiciones de orden internacional se concretan inicialmente con la promulgación de una nueva Constitución Política (República de Colombia, 1991) mediante la cual Colombia se constituye en un Estado Social de Derecho y en una nación democrática, participativa y pluralista que brinda las garantías en igualdad de condiciones a todas las personas tal como lo refiere en los siguientes apartados:

- art. 13. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.
- art. 47. El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.

En este punto es preciso señalar que para la Constitución política de 1991 el sujeto, sin importar su condición, es un sujeto de derechos, para la educación, la participación y el empleo; para esta época aún persiste el énfasis en la debilidad manifiesta, la enfermedad, y la minusvalía, como se puede apreciar en algunos

términos utilizados como “minusválidos” o “disminuidos físicos”; a pesar de ello, la constitución abre las puertas a una legislación con un enfoque de derecho para que las personas con discapacidad puedan gozar de sus derechos;

Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud. (art. 54)

Así mismo obliga al Estado a proteger y garantizar que estos se cumplan, permitiendo a su vez que se amplíe la normatividad en otros sectores como el de la educación. “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas, o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” (art. 68).

En 1994 se promulga la Ley General de Educación, en concordancia con el art 67 de la Constitución Política; y precisa la educación como un derecho y un servicio público con un fin social, la Ley 30 (Congreso de la República de Colombia, 1992) que organiza la educación superior; la Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994) tiene como objetivo regular y organizar la educación; incluye la atención a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales en el título III, modalidades de atención educativa en el capítulo 1. *la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas emocionales o con capacidades excepcionales es parte integrante del servicio público.* Los establecimientos educativos organizarán directamente o

mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración¹ académica y social de dichos educandos.

En adelante los gobiernos de turno aplicaron como táctica para sus programas de gobierno hacer énfasis en el tema de educación; así se comenzaron a formalizar programas como el Plan de Apertura Educativa (1991-1994) que retoma la educación como eje central del desarrollo del país. El salto educativo en el periodo comprendido entre 1994 y 1998 buscaba que la educación tuviese un impacto social al mejorar la calidad de vida de las personas; la sigue la Movilización educativa (1999-2002) y La revolución educativa (2002-2010) que ofreció calidad, cobertura, investigación, e inclusión de niños con capacidades superiores como se puede apreciar en el numeral 10 de dicho programa: “Incrementaremos los programas para formación de niños especialmente capaces o con habilidades especiales” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.3). En este programa de la revolución educativa no se tiene en cuenta a los niños con discapacidad o población vulnerable; perpetuándose en los programas de gobierno de los últimos ocho años que han centrado su preocupación en los resultados de las pruebas internas y externas, y obedeciendo a intereses particulares como los del BID, han implementado estrategias como el día e (excelencia educativa) o ser “pilo paga”, anteponiendo el desarrollo Cognitivo y las destrezas estrictamente académicas; como el objetivo explícito más importante de

¹ En 1994 aún no se utilizaba el concepto de inclusión, sino el de integración. La inclusión como proceso que acoge a todos, sin importar las diferencias y hace que escuela se adapte a sus necesidades es definido posteriormente por Ainscow y Booth (2000).

todo sistema educativo, lo que puede estar excluyendo a los estudiantes que tienen otros ritmos o habilidades diferentes de aprendizaje.

Tabla 2. Marco legal nacional sobre educación e inclusión

AÑO	MARCO LEGAL NACIONAL	PROPÓSITO
1990	Decreto 1348/90	Reforma las escuelas normales y adopta el sistema especial de maestros normalistas.
1991	Constitución Política de Colombia	Se declara la protección de los derechos de todo sujeto independientemente de su condición
	Ley 12 /91	Por la cual se aprueba la convención sobre los derechos del niño adoptada en 1989
1994	Ley 115/94	Define la educación como un proceso de formación integral y respetuoso de los derechos y la dignidad de las personas, de conformidad con el art. 67 de la CN
1996	Ley 324/96	Por la cual se crean normas a favor de la población sorda
	Ley 2082/96	Por la cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
1997	Ley 361/97	Establece mecanismos de inclusión para la persona con discapacidad en todos los ámbitos
	Decreto 2369/97	Da recomendaciones para la atención de personas con discapacidad auditiva.
	Decreto 3011/97	Adecuación de programas de educación básica para adultos con limitaciones.
	Decreto 2247/97	Establece los proyectos curriculares para favorecer los ritmos de aprendizaje y a la población con Necesidades Educativas Especiales
2001	Ley 715/01	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.
	Decreto 3020/01	Reglamentario de la Ley 715, establece en la planta de personal orientadores y docentes de apoyo para atender la población con Necesidades educativas especiales.
2002	Decreto 1278/02	Por el cual se establece el nuevo estatuto y crea las condiciones de ingreso, permanencia y ascenso de los docentes vinculados a partir de esta fecha.
	762 /2002	Incorpora internamente la Convención

		Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad
2003	Ley 812	Plan Nacional hacia un Estado Comunitario, trazado de metas en relación a las personas en Condición de discapacidad.
2004	Decreto 1006/04 CONPES Social 80	Mediante el cual se modifica la estructura del instituto nacional para ciegos INCI Revisa las políticas públicas de discapacidad y compromiso en el plan Nacional de desarrollo 2003-2006
2006	Ley 1098706	Código de Infancia y adolescencia
2007	Ley 114507	Por medio del cual se organiza el sistema nacional de discapacidad SND y se dictan otras disposiciones, en cuanto a orientaciones normas actividades, recursos, programas e instituciones a favor de la discapacidad.
2009	Decreto 366/09	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.
	Adaptación Índice para la inclusión para Colombia.	El MEN en colaboración con la Instituto tecnológico de Antioquia elabora la adaptación del índice de inclusión con el objetivo de facilitar las políticas, culturas y prácticas e inclusión en las IE.
	Ley 1346 de 2009.	Se aprueba la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la asamblea general de las naciones unidas el 13 de Diciembre de 2006.
2010		Se transfiere el Registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad RLCPD al ministerio de Salud y Protección social
2012	Orientaciones generales para la atención educativa de la población con discapacidad en el marco del derecho a la educación. MEN – OEI	Es un documento de trabajo que indica al país los retos que en materia de inclusión se requieren para el país.
2013	Ley estatutaria 1618	Ley Orgánica por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de la discapacidad
	CONPES 166	Política pública Nacional de discapacidad e inclusión social.

Fuente. Elaboración propia

A través conjunto de normas nacionales se han aprobado y adoptado la mayoría de las disposiciones internacionales que protegen los derechos

fundamentales de las personas en condición de discapacidad, y también atender a grupos tradicionalmente marginados y discriminados, bajo principios de igualdad y equidad, haciendo la claridad en que el primero sitúa a todo ser humano en condiciones equiparables ante la ley, mientras que el segundo reconoce el trato diferenciado que se requiere para garantizar el derecho tal como lo revelan las diferentes iniciativas relacionadas en la tabla 2.

1.2. Retos y avances en torno a la educación inclusiva. Estudios y antecedentes

Uno de los mayores retos de la educación es garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan las mismas oportunidades para ingresar a la escuela y permanecer en ella hasta alcanzar la educación superior, “La educación es un bien común y un derecho humano fundamental del que nadie puede estar excluido, porque gracias a ella es posible el desarrollo de las personas y de las sociedades”(Blanco, 2012, p.20) por tanto la educación es base fundamental para el desarrollo de las personas y de las comunidades.

Si bien este estudio se concreta en el escenario laboral, se retoma inicialmente desde el campo educativo, por ser este un pre-requisito para desempeñarse profesionalmente como docente; y porque sobre educación inclusiva si hay bastantes estudios. Por ello se ha considerado pertinente hacer un recorrido por lo que ha sido hasta ahora la inclusión en educación básica, secundaria, media y superior; centrando la atención en la educación superior pues cada día son más las personas con discapacidad que alcanzan este nivel

educativo; revelando los esfuerzos de algunas facultades por incluir y formar profesionales de la educación.

Esto nos permite comprender el proceso de inclusión² primero en el sujeto - estudiante, y después en el sujeto- docente, que conoce desde su propia experiencia este proceso; y se sitúan de manera breve los avances mostrados en los estudios en inclusión de personas con discapacidad en la educación básica y media y en la educación superior.

Una vez terminado el proceso de formación en la ES, la persona está lista para obtener una vinculación laboral y en el campo de la educación no se ha pensado mucho en este tema, por tanto, se justifica hacer una mirada a ese proceso de inclusión determinando las barreras y apoyos que se revelan, desde el marco de las políticas, la cultura y la práctica de la inclusión laboral de docentes en condición de discapacidad.

1.2.1. La inclusión educativa en básica y media: disponiendo el camino hacia la educación superior

A propósito de la educación inclusiva, numerosos países han adoptado nuevas políticas, marcos normativos y acciones encaminadas a cumplir con los objetivos de la *Educación para todos* y los han respaldado con algunos recursos financieros. En el caso particular de Colombia el aumento en los recursos para

² Al realizar la exploración de documentos sobre docentes con discapacidad, la búsqueda no arrojó ningún resultado, por lo que se comenzó a analizar aquellos estudios sobre la formación previa de los profesionales orientándola hacia los futuros docentes.

apoyar las políticas en el sistema educativo como la gratuidad y el CONPES 166 que orienta las política pública de discapacidad e inclusión social; permitiendo el acceso a más niños y niñas a la escuela; superar la integración transformándola en inclusión, transformando políticas, culturas , prácticas y discursos de exclusión en políticas, prácticas y culturas encaminadas a minimizar o eliminar las barreras culturales, sociales y comunicativas atendiendo a las necesidades propias de cada estudiante, es un propósito que responde a un nuevo principio “vemos la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos” (Ainscow y Booth, 2015, p.24).

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados tanto en Colombia como en los demás países que firmaron la Declaración Mundial sobre *Educación para Todos* (Unesco, 1990); por hacer efectiva la apuesta por una educación de calidad para los niños y niñas a nivel escolar primario; los informes recogidos por las diferentes organizaciones indican que aunque se ha evidenciado un aumento en el número de niños escolarizados todavía en el mundo “sigue habiendo 57 millones de niños que no están aprendiendo simplemente porque no van a la escuela (Unesco, 2014, p. i).

Esta situación no es menos complicada para las personas con discapacidad. En Europa, tomando como referente a España, y según el Instituto Nacional de Estadística, a través de la encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de la salud y la encuesta de la población activa alrededor de

entre el 3,6% y 8,7% del colectivo con discapacidad habría terminado sus estudios frente al 12% y al 23% para el conjunto de la población (Moriña y Cotán, 2011). En Latinoamérica y el Caribe, de acuerdo con los reportes realizados por el BID y el Banco Mundial muestran que existen al menos 50 millones de personas con algún tipo de discapacidad en la región, de los cuales 82% viven en pobreza, y solo entre el 20 y 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela (Romero y Lauretti, 2006).

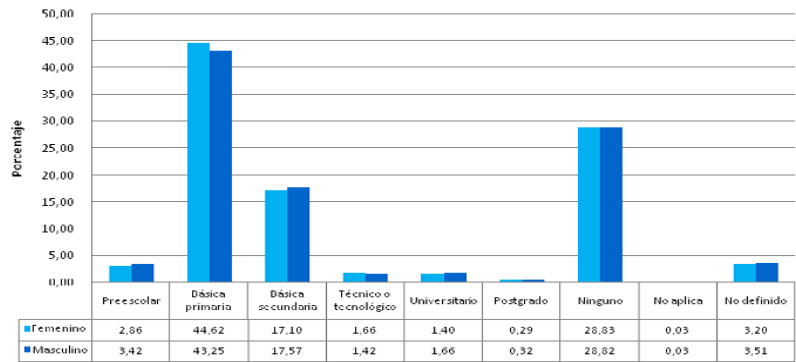
Algo similar ocurre en Colombia; según datos del Observatorio Nacional de Discapacidad (OND), el 80% de los niños con Discapacidad con edades comprendidas entre los 5-9 años no ha alcanzado ningún nivel educativo, mientras que el 13,2 % solo ha cursado preescolar; entre los 10-17 años el 47% de las personas con discapacidad no había aprobado ningún nivel educativo, y el 33% solo había aprobado básica primaria; y de la población entre los 18-39 años, el 24% no ha alcanzado ningún nivel educativo y sólo el 9,7% alcanzó la educación superior.

La población con discapacidad en Colombia sigue presentando serias barreras para acceder a la educación, a pesar que el país ha avanzado en el modelo de inclusión educativa, diferentes factores siguen ocasionando que los niños y niñas, jóvenes y adultos con discapacidad presenten dificultades para el ingreso, permanencia y promoción en el sistema educativo. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, p.8)

De modo que el derecho a la educación indica que más allá de que sea gratuita y obligatoria, esta tiene que ser universal, accesible, y de calidad, para que todos los estudiantes sin excepción desarrollen las competencias y

habilidades necesarias para avanzar en su educación; y que aquellos que, por su condición de discapacidad o por alguna situación de desventaja puedan acceder al conocimiento a través de currículos y herramientas que faciliten su aprendizaje. Es decir, para que la educación sea un derecho y una realidad se requiere además de la proclamación de una legislación; la voluntad política de los Estados y la voluntad de las sociedades para que la educación pueda ser al fin para todos, una realidad.

Tabla 3. Porcentaje de hombre y mujeres con discapacidad por nivel de escolaridad en Colombia 2012



Fuente: Registro de localización y caracterización de personas con Discapacidad (Corte diciembre, 2012)

Es evidente, según lo expuesto en la tabla 3, el bajo porcentaje en inclusión educativa en el país; así el nivel preescolar, al cual sólo ingresan el 2,86 de niñas y el 3,4 de los niños, en primaria el porcentaje aumenta notablemente hasta el 44% tanto en mujeres como en hombres, mientras que sólo el 17% de los estudiantes con discapacidad (hombres y mujeres) alcanzan el nivel de básica

secundaria, mientras que para el nivel superior técnico o profesional solamente se llega al 1,6% es decir que la inclusión está concentrada en el nivel de básica primaria, mientras que al nivel profesional y de posgrado el acceso es apenas del 0,29%.

Es claro entonces que, al presentarse una falta de oportunidades educativas, también se reducen las posibilidades de capacitarse y acceder a un trabajo en igualdad de condiciones; pues la educación sienta las bases necesarias para desarrollar un trabajo digno y así no solamente eliminar el círculo de pobreza alrededor de las personas con discapacidad, tal como lo señala el boletín (OND); sino hacer efectiva la participación de las personas en condición de discapacidad en la sociedad.

1.2.2. La educación superior y el acceso a la vida laboral

Así pues, el restringido número de estudiantes con discapacidad que llegan a la universidad llamó la atención de los expertos acerca de la inclusión de jóvenes con discapacidad y “una preocupación por parte de las instituciones universitarias por garantizar una educación de calidad y en igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad” (Cotán, López, Melero, Molina y Perera, 2014) quienes realizaron un amplio estudio para identificar barreras y ayudas en la Universidad de Sevilla, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Por otra parte, en el Reino Unido, se destacan los aportes del profesor y sociólogo inglés Len Barton. Sus estudios y publicaciones en *disability and society*; contribuyeron a establecer un nuevo paradigma, con el modelo social de discapacidad, en el cual esta no es un impedimento de un individuo, sino producto y problema de un colectivo que no es capaz de comprender y aceptar las diferencias.

Así mismo, Barton (2008) presenta una de las experiencias de investigación más significativas e interesantes en el campo de la discapacidad. Realizada por Edgerton; se trata de la experiencia de cuarenta y ocho personas, consideradas en su momento como retrasados mentales, después de estar mucho tiempo institucionalizadas en un hospital psiquiátrico, salen para iniciar una vida independiente; en este estudio publicado en el libro *The cloak of competence: stigma in the lives of the mentally retarded* (1967), Edgerton trata de conceptualizar nociones como estigma, negación, desempeño y conflicto, y cuestionó la legitimidad de las instituciones y sus saber vinculado a la discapacidad “mismo cuestionamiento provocó una transformación en los estudios sobre personas con discapacidad, quienes ahora poseen una voz cada vez, más autoritaria en nuestros esfuerzos por conceptualizar las experiencias y el significado de tener impedimentos físicos y del desarrollo (Barton , 2008, pág. 276).

1.2.3. La formación de docentes: del desafío a la conquista de una pedagogía incluyente

Una de las estrategias reconocidas a nivel mundial para mejorar la educación de un país es la formación de sus maestros, ellos son quienes enseñarán a las nuevas generaciones teniendo en cuenta sus diferencias y sus capacidades, en lugar de ver únicamente las discapacidades. “Entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los que obtienen los mejores resultados son aquellos en los que en la formación docente se presta la atención a la diversidad” (Unesco, 2014, p.265) y, agrega que, en Finlandia, el país con los mejores resultados en las pruebas PISA “es muy poca desigualdad entre los alumnos, y forma a sus futuros educadores para que sepan individualizar a los alumnos con dificultades de aprendizaje” (p.265).

El estudio colectivo publicado por la red interuniversitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y derechos humanos (Pérez, Fernández y Katz, 2013) presenta la situación de algunos países latinoamericanos, la cual a continuación se describe brevemente.

Para Argentina son tres los pilares que fundamentan la inclusión: la accesibilidad física: (gratuidad, y adecuación de los espacios físicos para facilitar el acceso y la movilidad); la accesibilidad comunicacional: (implementación de sistemas alternativos de comunicación); y la accesibilidad académica: (adaptación curricular). Identificando en estos tres pilares barreras físicas, de comunicación y especialmente académicas en la sección curricular; identificando la necesidad de

cambiar estructuralmente la manera tradicional como se enseña, esto es “modificar el sentido homogeneizante de la institución universitaria supone cuestionar ese modo único de vincularse con el conocimiento y de aprender lo que requiere –como contrapartida- pensar creativamente diversas maneras de enseñar y evaluar los aprendizajes” (Pérez, Fernández y Katz, 2013, p.50) un caso a destacar, a propósito de este trabajo, es el de la carrera de veterinaria de la UBA que cuenta con muy pocos estudiantes con discapacidad lo que a opinión de la autora puede obedecer a una imagen o estereotipo que se tiene de una determinada profesión y que depende especialmente del uso de los sentidos.

la imagen social que construye al veterinario como profesional que utiliza sus sentidos y capacidades motrices para su desempeño, este estereotipo del profesional origina un estereotipo de estudiante que debería ser debatido a diferencia de otras carreras, Veterinaria parece ser y está estructurada como una carrera de cuerpo [...] Muchas de las asignaturas presentan actividades con un importante componente sensorial y motor a través del uso de la visión, la audición, el tacto o el desarrollo de habilidades manuales. (p.89)

Este mismo imaginario es aplicado a la profesión docente, en la que se tiene una imagen del maestro como modelo y guía de sus estudiantes, que además de un saber académico, en su práctica precisa usar todos sus sentidos, para observar el progreso de sus estudiantes, por ejemplo en el seguimiento de la caligrafía, la ortografía; y el orden; por tanto aún permanecen en la sociedad los imaginarios y representaciones de que una persona con discapacidad visual es incompleta, le falta algo, y por ende incapaz de realizar sus funciones adecuadamente.

La situación en Chile es otra pues allí las diferencias sociales también se manifiestan en la educación marcada por una política neoliberal de la década de del 90 que privatizó la educación, la universidad en Chile tiene que corregir las desigualdades entre los estudiantes que salen de escuelas privadas y los que salen de colegios públicos y garantizar el acceso a la educación superior y hacerla más inclusiva. “En Chile son 2.068.072 las personas que presentan discapacidad. De ellas solo el 6.6% accede a la universidad siendo aún menor el porcentaje en las tasas de egreso o de titulación” (ENDISC/FONADIS, 2005 citado en Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas 2013, p.82).

No obstante se destaca la experiencia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad Pedagógica de Chile que, mediante la resolución 1827/98, permite el ingreso de estudiantes a personas sordas y no videntes a la carrera de Educación diferencial, para las personas con discapacidad visual el examen que se aplica evalúa la movilidad, el conocimiento en tiflotecnología y una prueba psicológica para comprobar que cuenta con las habilidades necesarias para desenvolverse en el ambiente universitario.

En Brasil a pesar de que la información apenas se está empezando a conocer, se puede entrever que “la falta de formación de los profesores, el personal, y la casi ausencia de accesibilidad que podría llevar al estudiante a situaciones de exclusión dentro de las instituciones” (Veltroni Andraci y Álvarez Silvio citados en Pérez, Fernández y Katz, 2013, p.119) y agregan que “es inadmisibles que las instituciones de enseñanza superior puedan gozar de plazos

tan elásticos para la implantación de la accesibilidad en sus edificios, negándose a realizar actos legislativos amparándose en sus libertades y derechos (p.119).

Finalmente, los resultados de estos estudios revelan que, en países como Argentina, Brasil, Chile y Colombia existe la intención y unas políticas de hacer de la universidad un espacio accesible para las personas en condición de discapacidad. Sin embargo, las autoras concluyen que el despliegue de la educación inclusiva aún no está ocurriendo del modo que se espera, esto es; generalizada, sistemática y universal; lo que hay en su mayoría son experiencias aisladas y poco exploradas. El siguiente cuadro muestra algunos estudios interesantes en relación con las ayudas y barreras en el acceso y permanencia la educación superior para las personas en condición de discapacidad.

Tabla 4. Antecedentes internacionales de educación superior inclusiva

Autor	Año	País	Población	Metodología Recolección información	Categorización y análisis	Resultados		Aspectos indagados	Recomendaciones
						Facilitadores	Barreras		
Borlan d y James	19 99	Reino Unido	22 estudiantes	Entrevista semiestructurada	1. Apoyo y orientación. 2. Independencia y elección 3. Impacto social y personal.	No identifican	Barreras actitudinales: dificultad y temor para dar a conocer la discapacidad, pensando en el posible rechazo. Barreras físicas: dificultad en el acceso a espacios por la amplitud de la Universidad. Barreras comunicacionales, el acceso a la información se ve afectada por el uso incorrecto de los	Criterios Financiación universitaria. Vida universitaria	Formar los tutores para reconocer la importancia de modelo social de la discapacidad haciendo reconocer al estudiante, no como una persona

Autor	Año	País	Población	Metodología Recolección información	Categorización y análisis	Resultados		Aspectos indagados	Recomendaciones
						Facilitadores	Barreras		
							aditamentos tecnológicos. Se identifican estereotipos enmarcados en una "dimensión ideológica Moral", que limita la participación de los estudiantes.		con necesidad de atención y sino como una persona que tiene derechos.
Hallowey	2011	Reino Unido	6 estudiantes	Entrevista semiestructurada	Experiencias positivas y negativas en: 1. Acceso a la información 2. Economía del estudiante 3. recursos académicos y económicos 4. Organización administrativa 5. Acceso a los edificios 6. Adaptación a los exámenes.	La institución implementa ajustes razonables, con sistemas de apoyo tecnológicos. Las instituciones que brindan apoyo, monitoreo y evaluación.	Barreras comunicativas: faltan herramientas educativas y tecnológicas para acceder a la información en la universidad No se realiza Monitoreo y evaluación del contexto educativo. No se tiene en cuenta los factores sociales que se viven.	Participación política	Monitoreo y evaluación continúa con la participación de los estudiantes con discapacidad, para verificar la adecuada ejecución de las políticas de inclusión.
Gibson	2012	Reino Unido	5 estudiantes	Narrativas	Relación y experiencias 1. Aprendizaje profesor/tutor 2. Aprendizaje compañeros 3. instituciones prácticas (técnicas) y educativas (académicas y profesionales)	Evidencian el impacto positivo de las amistades, las redes de apoyo de pares, generando contactos educativos y estudiar en un entorno donde la cultura y prácticas educativas comprenden y promueven el	Barreras actitudinales: se evidencia que el contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes, la diferencia es algo que debe ser evitado en lugar de entenderse como ser parte de un espectro humano en toda su diversidad y belleza.	Primer año de vida universitaria	Los profesionales y las comunidades educativas deben ser alentados para desarrollar la comprensión crítica de la educación en relación

Autor	Año	País	Población	Metodología Recolección información	Categorización y análisis	Resultados		Aspectos indagados	Recomendaciones
						Facilitadores	Barreras		
						aprendizaje. Las instituciones reflejan creencias y valores materializados en prácticas inclusivas			con su factor socio-cultural.
Moriña, Cortés y Melero	2013	España	8 estudiantes	Biográfica narrativa	Aspectos en el plan de estudios que aportan a la inclusión o a la exclusión.	Entrega de programa del curso. Disponibilidad de tutores especializados que brindan tutorías individuales a los estudiantes.	Existen currículos excesivos y metodologías inadecuadas. Falencias en los tiempos y adaptaciones de los exámenes.	Plan de estudios en el primer año de universidad.	Diseño e implementación de planes de estudios verdaderamente inclusivos para cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad.
Mullins y Preyde	2013	Canadá	10 estudiantes	Entrevista semiestructurada	1. Accesibilidad en entornos de aprendizaje. 2. Tipos de alojamiento. 3. Barreras actitudinales y de organización	La universidad era especialmente servicial y tiene un fuerte compromiso y sensibilización con discapacidades.	Se generaliza según tipo de discapacidad, no se reconoce que las discapacidades invisibles (dislexia y discapacidad mental), también encuentran situaciones que no permiten una adecuada participación.	Vida universitaria	Desarrollar más programas de educación y sensibilización sobre diferentes discapacidades para el personal y cuerpo docente de la universidad.

Autor	Año	País	Población	Metodología Recolección información	Categorización y análisis	Resultados		Aspectos indagados	Recomendaciones
						Facilitadores	Barreras		
Espinoza, Gómez y Cedeño	2012	Ecuador	Actores universitarios (docentes, directivos responsables actividad académica)	Entrevistas estructuradas	1. Número de personas incluidas. 2. Aspectos sociodemográficos. 3. Adaptaciones curriculares,	Se requiere organizar, planificar, controlar y evaluar el proceso de profesionalización del claustro universitario y la preparación del estudiantado para garantizar la permanencia.	Apoyos de la institución es solo en términos de aditamentos tecnológicos	Gestión en el acceso y permanencia de los estudiantes.	Generar programas o proyectos gubernamentales, que regule y coordine esfuerzos con relación a la integración educativa superior de personas con discapacidad.
Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas	2013	Chile	14 estudiantes	Entrevista semiestructurada	1. Educación. 2. Apoyos 3. Temores 4. Expectativas.	Existen influencias sociales significativas: familia, pares y la institución universitaria. Procesos de admisión y apoyos específicos para personas con discapacidad	Desconocimiento de los docentes y la falta de formación en temáticas relacionadas con la discapacidad, la inclusión y las adaptaciones curriculares.	Factores que favorecen y obstaculizan los procesos de inclusión	Contar con procedimientos internos que permitan efectivizar, acciones para atender a la diversidad con pertinencia y acción estratégica de calidad.

Fuente: Riveros, 2016

Tabla 5. Antecedentes nacionales de educación superior inclusiva

Autor	Año	Población	Metodología recolección información	Categorización y análisis	Resultados		Aspectos indagados	Recomendaciones
					Facilitadores	Barreras		
Molina	2007	Vicedecanos de bienestar	Entrevista semiestructurada	1. Realidades: programas, acciones, decisiones y recursos. 2. Retos: propuestas, iniciativas o sugerencias.	Las acciones que se desarrollan parten de las necesidades e intereses de los estudiantes reconociendo la singularidad de los mismos. Identificación de factores que hacen posible la permanencia, con el objetivo de fortalecerlos.	La accesibilidad física se restringe a los recursos tecnológicos y a la adecuación de espacios físicos.	Programas existentes en el proceso de inclusión.	Usar como herramienta la voz de los actores principales “las personas con discapacidad”, para identificar las necesidades inclusivas de las instituciones. Crear política institucional.
Cuervo	2005	Estudiantes y profesionales con discapacidad	Entrevista semiestructurada	Necesidades e intereses individuales y colectivos.		Accesibilidad estratégica Intereses estratégicos Prácticas accesibles	Política basada en el estudio de necesidades y particularidades del proceso de inclusión.	Crear una política académica inclusiva.
Salazar	2011	4 estudiantes con discapacidad	Entrevista semiestructurada	Espacios físicos y entornos de aprendizaje.	No identifica.	Espacios físicos y entornos de aprendizaje a la luz de las barreras según la discapacidad.	Reconocimiento de la individualidad del estudiante en la universidad.	Desarrollar programas que enfatizan en la accesibilidad, respetando la individualidad de los estudiantes, para identificar los aspectos socioeconómicos y académicos que dificultan la inclusión y la permanencia de los estudiantes.

Fuente: Riveros, 2016.

A propósito del tema, de la inclusión en la educación superior, y la formación de docentes en Venezuela (Pestana, 2005), con la colaboración de la Dirección General de Desempeño estudiantil del Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela, se realizó un estudio para examinar la situación de la inclusión educativa desde cuatro ejes: la definición de discapacidad desde los modelos; las estadísticas de la población en la Educación superior; las políticas y programas del estado para garantizar la inclusión y las condiciones de ingreso y permanencia de las personas en condición de discapacidad en la educación superior.

Al respecto la autora señala que aunque la normatividad sobre educación inclusiva es muy reciente existen iniciativas en universidades que establecieron esquemas de apoyo para facilitar el ingreso de los estudiantes con discapacidad; experiencias positivas como la de la Universidad Central de Venezuela pionera de la inclusión desde 1970 apoyando a los estudiantes con discapacidad, en su ingreso a la universidad, y hasta cuenta con una cátedra de discapacidad; la Universidad Nacional Abierta y la Universidad Católica Andrés Bello.

Sin embargo, existe también la otra cara de la moneda, las universidades que excluyen y discriminan aún desde el proceso de admisión a las personas con discapacidad que tienen como proyecto de vida la docencia; es el caso de la Universidad Pedagógica Experimental que en la página del Instituto Pedagógico Rural “el Mácaro” establece una clara discriminación en el proceso de admisión:

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador ha establecido la realización de un proceso de selección de aspirantes a cursar la carrera de docente con características de personalidad, **salud mental y física, óptimas condiciones fonolinguísticas** y con vocación docente, para garantizar la prosecución de

sus estudios y asegurar la formación de un personal idóneo para el ejercicio de la docencia³. (Pestana, 2005, p. 51)

Está claro que la universidad encargada de formar la mayor parte de los docentes en el país, “asume un papel de primera importancia al agrupar la mayor parte de la formación docente en el país, plantea como limitante definitiva para el ejercicio de la profesión docente, la existencia de una discapacidad” en el requisito de ingreso al Instituto Universitario pedagógico Rural El Mácaro (IUPRM); “no presentar ningún defecto físico que interfiera en la función docente” (Pestana, 2005, p.52). El examen fonoaudiológico también es un requisito de ingreso al Instituto Pedagógico de Caracas y al Instituto Pedagógico de Maturín, para determinar la condición fonoaudiológica de los aspirantes entendida como “un estado de **normalidad** de la audición, voz y lenguaje, condiciones fundamentales para el ejercicio de la profesión docente” (Pestana, 2005, p.52). De acuerdo con Celis de Soto, la evaluación fonoaudiológica para detectar trastornos que pueden ser limitantes temporal o definitiva en el ejercicio de la profesión docente, no es más que la resistencia a reconocer los derechos de las personas con discapacidad

Los colectivos se apropian de esas ideas y crean compartimientos que progresivamente legitiman y convierten en costumbre la discriminación sin que haya replica en el imaginario. Una manifestación clara de ello es la forma en que la sociedad venezolana llegó, incluso a convertir en norma el impedimento para que las personas con discapacidad tuviesen acceso a la profesión docente. (Pestana, 2005, p.54). De tal manera que se configuran preceptos y

³ Negrita de la autora.

costumbres que terminan por convertirse en culturas y formas de actuar, que normalizan de alguna manera la discriminación.

En Colombia, en los lineamientos para la educación superior inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013) se define la educación inclusiva como una “estrategia central para luchar contra la exclusión social”.[...] “a diferencia de otras estrategias, el referente educativo es preponderante ya que, con frecuencia, la exclusión social y de manera más precisa el acto que conduce a excluir al otro, se convierten en un problema relacionado con la educación” Ministerio de Educación Nacional (2013,pág 22). De tal modo que la educación inclusiva es una acción fundamental que posibilita el acceso a los derechos económicos, culturales y sociales.

Sin embargo aunque la voluntad política hacía la educación superior inclusiva se manifiesta puntualmente en este documento, en la práctica la realidad es otra, si se tiene en cuenta que aún desde antes de su ingreso, el estudiante con discapacidad se enfrenta con barreras de tipo cultural, vinculadas a las representaciones sociales que se tienen de su capacidad para formarse profesionalmente, “Históricamente, existe una prefiguración formativa para las personas con discapacidad, a las artes, los oficios y técnicas como opción inmediata, viable y rentable” (Yarza, 2013 citado en Pérez, Fernández y Katz, 2013, p.239).

Estos imaginarios persisten hoy y se exteriorizan en todos los escenarios: la familia, la escuela y la sociedad, ya que no es muy común encontrar que se oriente vocacionalmente a un estudiante ciego, hacía una profesión como el derecho, la ingeniería de sistemas, la psicología o la docencia. Y cuando un estudiante con

discapacidad logra ingresar a una institución de educación superior, por lo general se encuentra con barreras físicas, o arquitectónicas como: ausencia de rampas, ascensores, de comunicación e información en señalización en lenguajes específicos como el Braille.

Los paisajes arquitectónicos de la mayoría de las instituciones de educación superior en Colombia son una plétora de obstáculos y barreras. Los mecanismos y pruebas de ingreso y admisión, siguen estando pensadas para el “ciudadano promedio”, sobre el supuesto de eterna normalidad: aquel que oye, ve, habla el castellano, etc. (Yarza, 2013 citado en Pérez, Fernández y Katz, 2013, p.238)

Así que el ingreso a la educación superior puede ser un desafío para las personas con discapacidad cuando la institución no cuenta con las políticas, la convicción y las herramientas necesarias para que todas las personas accedan de manera equitativa tanto a las pruebas de admisión, como a su permanencia en la universidad, evitando la deserción por la falta de apoyos pedagógicos, tecnológicos o de comunicación.

En el estudio de Leguizamón y Molano (2014) se expone el proceso de Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Pedagógica Nacional inscritos en el programa de educación especial, tomando como punto de partida la guía 34 del MEN que evalúa cuatro áreas de gestión administrativa (directiva, académica, administrativa, y de la comunidad). Algunas de las conclusiones de este trabajo evidencian los avances de la universidad en el tema de inclusión, a partir de políticas y acciones como:

- El establecimiento, desde el año 2008, de lineamientos que “sustentan la inclusión centrada en romper las barreras de aprendizaje y discriminación social”
- En general, la Universidad Pedagógica Nacional “presenta propuestas específicas para la atención a la población con discapacidad” ofreciendo ayudas

para integrar a los estudiantes desde su inscripción, hasta la culminación de su carrera; tales como la adecuación de aulas y espacios de comunicación aumentativa, apoyos tiflotecnológicos y el apoyo permanente del centro de acompañamiento a estudiantes (p.102).

Del mismo modo se recogen en este estudio las dificultades halladas en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad, entre las cuales están:

- La falta de una mayor divulgación, recursos financieros y compromiso de la comunidad educativa, frente a la inclusión.
- Se estima que una de las mayores dificultades, además de los recursos financieros, tiene que ver con la parte curricular “frente a los aspectos de flexibilidad curricular la Universidad no establece una política específica que obligue a los docentes a realizar flexibilización y adaptaciones curriculares, generando que la realización de flexibilizaciones sea decisión autónoma del docente. (p.99).

Desde luego, y como se ha podido evidenciar en los otros estudios presentados aquí, y en la cotidianidad, esta situación no corresponde solamente a la Universidad Pedagógica, Nacional; es un elemento común que se repite indiscriminadamente en la educación básica y Superior, pues no hay una adaptación curricular sistemática y estructurada para tal fin.

Tabla 6. Experiencias de inclusión educativa superior en Colombia

INSTITUCIONES	DE	ACCIONES DESARROLLADAS
---------------	----	------------------------

EDUCACIÓN

SUPERIOR

Universidad Nacional de Colombia Sistema de Inclusión Educativa	• Cualificación de proceso de admisión. • Desarrollo de videos en Lengua de Señas Colombiana para personas sordas y gráficas en relieve para personas invidentes. • Reconocimiento del tema por parte de la comunidad universitaria, sensibilización hacia la discapacidad. • Fortalecimiento con diferentes dependencias de la universidad y con instituciones aliadas • Acompañamiento en la permanencia de los estudiantes con discapacidad. • Desarrollo de acciones relacionadas con el egreso efectivo
Pontificia Universidad Javeriana Proyecto Maxi-válido - Diseño inclusivo	• Acciones para impactar en la comunidad universitaria. • Alcances sobre el proyecto educativo de la universidad en sus tres funciones: docencia, investigación y servicio. • Búsqueda de máxima identidad, accesibilidad, funcionalidad, usabilidad y seguridad diseñando productos, comunicaciones y espacios construidos más usables.
Universidad de Manizales Facultad de Educación.	• Reflexión sobre emergencia de nuevas subjetividades (sujetos políticos, profesionales, heterogéneos) y nuevos espacios de conocimiento (contenidos-conocimientos, ubicación diferente del maestro en el aula y flexibilidad). • Se enfatiza en la consideración del desarrollo humano como multidimensional; comprensión del aprendizaje como policrónico. • La comprensión de la pedagogía como base de la transformación de las instituciones en torno de la aceptación y atención de la diversidad. • El papel social que tienen en torno a la formación de una cultura de la inclusión. Dimensión pedagógica, dimensión académico-administrativa, de investigación, vida universitaria, proyección social.
Universidad Pedagógica Nacional; Proyectos: <i>manos y pensamiento Hiperlimbis</i>	• Voluntad y respeto por parte de la universidad, compromiso con la diversidad, presencia permanente de la comunidad sorda, apoyo familiar. • Curso de preparación, presentación de pruebas específicas, evaluación de la LSC. • Organización del servicio de interpretación, diseño de los ambientes comunicativo y pedagógico, sensibilización a la comunidad universitaria. • Seguimiento y acompañamiento académico, apoyo pedagógico y tutorial, definición de criterios para la adecuación y ajuste de los planes de estudio. • Bienestar universitario: psicología, salud, restaurante, seguimiento pedagógico y permanencia Tutorías académicas para invidentes
Universidad de Caldas	• Asignación de becas por compensación, subsidios de alimentación y monitorias académicas, participación en eventos deportivos para invidentes. • Elaboración de textos sobre accesibilidad. • Desarrollo de prácticas académicas. • Organizar grupos universitarios encaminados a la reflexión curricular, técnica y tecnológica. • Fomentar procesos de sensibilización. Capacitar los diferentes órganos administrativos y académicos institucionales Diagnóstico, elaboración de propuesta e implementación de servicio de acceso a la información para limitados visuales desde la Biblioteca Central.
Universidad de Antioquia	• Programa de voluntarios "Préstame tus ojos". • Realización de obras de accesibilidad física.

Fundación Universitaria Católica del Norte	• Conformación de la Comisión de Inclusión. • Cursos de refuerzo de competencias básicas, braille, ortografía. • Creación de CECUDEA - Comité de Estudiantes Ciegos de la Universidad de Antioquia. • Adaptación y mejoramiento continuo del examen de admisión de las personas con limitación visual. • Educación virtual inclusiva para personas con movilidad reducida, invidentes y sordas. • El sistema de educación virtual es abierto, flexible y asincrónico, optimizado las TIC como mediación efectiva para los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Existen facilitadores virtuales (docentes) especializados en educación virtual. • Se cuenta con una plataforma educativa probada.
Universidad de San Buenaventura - Sede Bogotá	• Inclusión de personas sordas. • Se cuenta con el apoyo de intérpretes, tutores (pares) y docentes. • Se han construido estrategias particulares para profundizar en el conocimiento de la población sorda y en la búsqueda de la apropiación de conocimiento para la enseñanza aprendizaje de la lengua de señas como elemento esencial de necesidad pedagógica de la población sorda.

Fuente: Adaptado de Bermúdez, Bravo y Vargas, 2009, pp.41-55.

Cabe señalar que, a pesar de los esfuerzos aislados de algunas universidades, como se puede observar en la tabla 6; la situación de la educación no es muy alentadora “a pesar de un marco políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para las personas con discapacidad, el problema de negligencia con el derecho a la educación superior de esta población es severo” (Molina, 2010 citado en Pérez, Fernández y Katz, 2013, p.182). Para las personas con discapacidad los altos costos en la matrícula de la universidad, junto con los materiales y elementos de apoyo que requieren lo que hacen que el acceso depende más del poder adquisitivo que de las políticas de inclusión basadas en los derechos, del mismo modo no existe la asequibilidad completa cuando la educación como derecho económico y social debe ser gratuita y obligatoria en todos los niveles y aún no lo es para la educación superior.

Así es que hoy muchas universidades tienen la voluntad política de admitir en sus programas estudiantes con discapacidad, porque se han acogido a las normativas

sobre discapacidad e inclusión; sin embargo aún en sus facultades todavía no hay una cultura con valores inclusivos y en la práctica se presentan muchas dificultades relacionadas con la adaptación y flexibilización de los currículos y las herramientas de apoyo necesarias para que los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y formación profesional que les posibilite una ubicación laboral.

En *Transición de la educación media a la educación superior y/o laboral* un estudio realizado por la Universidad de Antioquia⁴ de un grupo de estudiantes sordos, reveló que la mayoría después de egresados de la educación media estaban desempeñando labores del hogar y oficios manuales, y muy pocos ingresaron a la formación técnica o tecnológica, esto se debería según el estudio, por una parte a unos débiles procesos académicos y una pobre orientación hacia posibles alternativas en el proyecto de vida; y por otra parte

una desarticulación entre la educación media y la educación superior, vacíos en la formación académica poca orientación sobre los mecanismos para la realización del proyecto de vida [...] A ello se le suman factores como bajos recursos económicos, desarticulación entre la educación media y la educación superior, falta de apoyo familiar y falencias en adaptaciones para las pruebas de calificaciones del Instituto colombiano para el fomento de la educación superior – ICFES. (Pérez, Fernández y Katz, 2013, p.227)

Es evidente, que factores como el rezago académico, causas familiares y económicas y poca información acerca de las alternativas en educación superior, revelados en el estudio, también aparecen de manera muy similar en nuestro contexto. En Funza la situación no ha sido muy diferente; desde el año 2012 se han graduado como bachilleres varios jóvenes con diferentes discapacidades: auditiva

⁴ En la Universidad de Antioquia existe el Grupo de Estudios e investigaciones sobre educación especial GRESEE, que se ha dedicado desde el año 2005 a investigar sobre el tema.

con autismo, con baja visión, y con discapacidad cognitiva, finalizando así una parte del proceso educativo, y hasta ahora solo un estudiante con baja visión continuó su formación ingreso al SENA después de graduarse⁵.

⁵ Información suministrada por la orientadora escolar, Paola Canchón como parte del seguimiento a egresados.

Capítulo II. De lo conceptual a la práctica: discusiones sobre discapacidad e inclusión

En este capítulo presenta algunos de los conceptos más habituales de discapacidad que desde las diversas miradas y disciplinas del conocimiento se han construido. Muchos investigadores de reconocida trayectoria en el campo de las ciencias humanas como: Schereenberger, Oliver, Abberley, Aguado, Barton y Yarza han profundizado sobre la historia de las discapacidades, sus matices y su evolución en la sociedad. Como soporte teórico se presta especial interés al enfoque social y al apoyo en referentes académicos de la educación inclusiva como Echeita, Gentili, Blanco, Ainscow y Booth quienes han desarrollado extensamente el tema.

2.1. La discapacidad un concepto desde diversas miradas

A lo largo de la historia, la discapacidad ha tenido diversas definiciones que resultan de los enfoques y teorías que circulan en un determinado momento histórico, de modo que anormales, débiles mentales, minusválidos, imbeciles, deficientes; son algunos de los términos con los que se han nominado las personas con discapacidad,

Esto ocurre porque toda sociedad tiene en cada momento histórico unas determinadas necesidades y unos valores sociales (**contexto social**) en función de lo cual se fija lo que es adecuado socialmente, y lo que resulta inadecuado (**diferencia**) unos encargados (**expertos**) precisan la forma de distinguir (**criterios de selección**) a los sujetos (**diferentes**), el calificativo con el que se les ha de reconocer (**terminología**) y su papel en la sociedad que determinarán la manera serán tratados. (Aguado, 1995, p.20)

Esto ha dado origen a múltiples modelos: el de prescindencia que consideraba que las personas con discapacidad no aportaban nada a la sociedad y en cambio sí eran una carga, así que eran prescindibles; el modelo médico, que determina que la discapacidad es una enfermedad, por lo tanto puede ser tratada y curada, el modelo asistencialista, en el cuál las personas con discapacidad son asumida por el Estado o las comunidades (por lo general religiosas) y son quienes determinan desde su hegemonía el cómo, el quién y el cuánto de esa asistencia, desde una lógica de la lástima y la caridad.

Así, han sido los modelos y los conceptos de discapacidad que se han conocido a lo largo de la historia; pero para los propósitos de este estudio se retomará el enfoque del modelo social; de acuerdo “las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas” (Ainscow y Booth, 2002, p.24).

Esta definición fue descrita inicialmente en el Reino Unido; cuando una organización de personas con discapacidad; conformó el grupo *Union of the physically Impaired Against segregation* y a partir de sus actividades políticas y sus escritos re significaron desde un modelo social la noción discapacidad. Esto impulsó estudios que ubicaron el énfasis no en la persona con discapacidad sino, en la manera en que se organiza el entorno social para atender sus necesidades; de modo que es “la imposibilidad de la sociedad de responder a sus necesidades la que genera discapacidad a las personas con deficiencias comprobadas o percibidas, sin importar sus causas” (Barton, 2008, p.16). Para la Convención sobre los Derechos de las

Personas con Discapacidad, esta “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, 2006).

Esta definición actualizada de la Convención encaja con el modelo social cuyo enfoque se sitúa en la interacción entre las personas con una condición de discapacidad y un entorno que puede obstaculizar o favorecer su integración al mundo social, “la posición del discapacitado dependería de la población y el abandono social y político en el que se encuentran, y el problema estaría básicamente en la incapacidad de la sociedad para responder a las necesidades de las personas con discapacidad” (Padilla, 2010, p.406).

Por otra parte, la Ley 762 (Congreso de la República de Colombia, 2002) por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Guatemala, 1999) reconoce que la discapacidad, aunque tenga un componente físico, sensorial o mental puede ser causada o agravada por el entorno económico y social, por tanto le asigna la responsabilidad a la sociedad de ser la causa o el obstáculo para que las personas con discapacidad no accedan plenamente a sus derechos.

Esta nueva concepción ubica la discapacidad como un fenómeno social y le otorga un nuevo espacio en la escuela, el trabajo y la sociedad, responsabilizando al entorno social de facilitar u obstaculizar el acceso de las personas en condición de discapacidad situando su atención en aquellas características del entorno que son

barreras, generando la necesidad de apropiar políticas y acciones para suprimirlas o por lo menos reducirlas; condición de gran relevancia en un país que según el censo del 2005 el 6,3% de la población padece algún tipo de discapacidad permanente (Ministerio de Salud y Protección Social., 2014).

2.1.1. La discapacidad visual: la percepción de la oscuridad en un mundo predominantemente visual

De acuerdo con la premisa arriba expuesta, la situación de las personas con discapacidad visual está afectada por la forma en que la sociedad se organiza alrededor de la percepción, especialmente de la percepción visual. Desde la antigüedad la discapacidad visual ha sido objeto de posturas ambivalentes, por una parte de acuerdo a la época histórica y a las diferentes culturas en el mundo “unas les compadecen, otras les juzgan seres privilegiados; con poderes mágicos, muchas les temen y hacen suyas las palabras del Talmud: “Cuando encuentres a un ciego en tu camino, recita la plegaria de los muertos” (Montoro, 1991, p.113) podían ser eliminados, despreciados, o venerados por sus habilidades extrasensoriales para predecir el futuro, y fueron muchas las personas ciegas que se destacaron en las artes, la política, o la vida religiosa.

Así mismo, las sociedades revelan su particular organización sensorial que incide a su vez en el orden social, pues hay una multitud de experiencias sensoriales ante las cuales las personas reaccionan con determinada preferencia en el caso de la cultura occidental “privilegiando la percepción visual, sobre los demás sentidos; un visualismo que conlleva un modo de pensamiento objetivo, lineal, analítico y

fragmentado, conduciendo a la despersonalización, individualismo, división del trabajo, así como separación de sentidos, funciones, operaciones y tareas (Rodríguez, 2013, p.53). De modo que no es extraño que el modelo visual haya sido relacionado con la ciencia, y el conocimiento en general, ya que en la escuela el sentido de la vista es el más privilegiado en los métodos de enseñanza; y el máspreciado en la vida social; así que la discapacidad visual es, considerada una grave anomalía y una penosa discapacidad, que genera sentimientos de compasión, y consume la identidad de la persona al negarlo como sujeto, enunciándolo desde la discapacidad, como “el ciego” o el cieguito.”

En efecto el sistema visual es el encargado de la percepción de los estímulos luminosos presentes en el ambiente, y para el ser humano esto es casi el 80% del total de estímulos percibidos; por tanto la falta de percepción de estímulos luminosos (ceguera) .es una de las referencias que se usan para señalar el peso de una imagen visual en el conocimiento del mundo “Un ciego no ve: ha de desenvolverse en un espacio social determinado fundamentalmente por referencias visuales (carteles, señales, anuncios escaparates, luces, fotografías)” (Ferreira, 2008, p.4) sin la intervención de otros sentidos que son definitivos, como el tacto, el gusto y el olfato.

El diagnóstico médico señala que una persona es considerada con discapacidad visual si su agudeza visual está por debajo de 20/200 y ciega si es menor a 20/400. El informe de la Organización mundial de la salud (2012) señala que en el mundo 285 millones de personas tienen discapacidad visual y 39 millones son ciegas.

Desde una concepción socio-antropológica, la discapacidad se configura desde la percepción del cuerpo y del requerimiento que hace la sociedad de él, “desde un contexto que lo reclama como fuerza de trabajo, y que tiene que responder a unos estándares estéticos y de salud” (Rodríguez, 2013, p.52). Bajo estas circunstancias las personas con discapacidad visual tienen poca participación en una sociedad contemporánea cuyo principal fin es la producción y el consumo. Por lo tanto, la ubicación laboral es uno de los indicadores que nos revelan que tan comprometidos están el Estado y la sociedad con el tema de la inclusión.

2.2. Una aproximación al concepto de inclusión

El siguiente apartado trata sobre el concepto de inclusión, sus componentes, dimensiones y los diferentes elementos que lo componen y lo construyen; de modo que se pueda determinar la existencia, ausencia o predominio de estos componentes; y si se cumple con el propósito de la inclusión o por el contrario nos enfrentamos a algún tipo de exclusión, en el campo laboral.

Para empezar, es necesario retomar la definición de la inclusión, como “un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos [...] Y está vinculada a la participación democrática dentro y fuera de la escuela” (Ainscow y Booth, 2011, p.24). Esta definición abre el espacio para abordar la inclusión en los aspectos, dimensiones y relaciones del ser humano, e incluye todos los contextos de orden social. Por tanto en cualquier contexto social y para que sea posible la inclusión se hace necesario observar tres dimensiones, presentes en el ámbito social y que tienen mucha

fuerza a la hora de facilitar o no la inclusión, estas dimensiones planteadas por Ainscow y Booth (2000) son: *las políticas, las culturas y las prácticas*.

2.3. Dimensiones de la inclusión

Para Ainscow y Booth (2000) la inclusión comprende tres dimensiones que son: *las políticas, las culturas y las prácticas*; estas tres dimensiones se superponen entre sí para complementarse y reafirmarse, su orden no corresponde a ninguna jerarquía, ya que todas tienen la misma relevancia, y cada dimensión requiere de los avances de las otras dos. Cada una se divide en dos secciones, o criterios, de los cuales se desprenden los indicadores.

La siguiente tabla muestra la manera como las dimensiones secciones de la inclusión se relacionan y se superponen entre sí, evidenciando la necesidad que las tres dimensiones estén presentes en un proceso de inclusión ya sea escolar o laboral.

Tabla 7

Dimensiones de la Inclusión según Booth y Ainscow (2000)

DIMENSIONES	SECCIONES	DEFINICIÓN
	Construir comunidad	Se relaciona con la creación de una comunidad escolar, segura, acogedora, colaboradora en la que cada uno es valorado

CULTURA	Establecer valores inclusivos.	Son los valores que sirven como fundamento para la inclusión, el principal es el respeto por la diferencia.
	Desarrollar una escuela para todos	Se refiere a que las políticas y ayudas sean coherentes con los derechos y el desarrollo de las personas con discapacidad, y no solamente desde las estructuras administrativas.
POLITICAS	Organizar el apoyo para atender la diversidad	En esta sección el apoyo se refiere a todos los esfuerzos de la Institución por disminuir las barreras para el ejercicio del aprendizaje y la enseñanza vinculando recursos, políticas y estrategias para ello.
	Orquestrar el proceso de enseñanza	Son las acciones que organiza la Institución para proveer de los apoyos necesarios a las personas con discapacidad, que hacen parte de su comunidad educativa.
PRÁCTICAS	Mobilizar recursos	Tiene que ver con hacer que las prácticas reflejen la cultura y las políticas inclusivas y por esos debe movilizar todos sus recursos, materiales y humanos, para asegurar la participación de todos.

Fuente. Elaboración propia a partir del índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2000)

La fortaleza del índice está en que aunque fue hecho para los estudiantes, se rige por el postulado de escuela para todos, lo que implica incluir a otros actores como en este caso los docentes; de modo que para fines de este trabajo, se tomaron las mismas dimensiones y secciones trabajadas en el índice de inclusión, adaptándolas a la inclusión laboral del docente con discapacidad, se dividen en dos secciones, o criterios, cada uno de las cuales se refieren a las actividades encaminadas a transformar la

institución en un espacio incluyente, a partir de las cuales se determinaron los indicadores y se focalizaron las preguntas en las entrevistas. Cada indicador se construye a partir de las secciones o criterio manejados en cada una de las dimensiones como veremos más adelante en la tabla de componentes de la inclusión laboral.

1.3.1. Dimensión A. Crear culturas inclusivas

Para Ainscow y Booth “se relaciona con la creación de una comunidad escolar, segura, acogedora, colaboradora, y estimulante en la que cada uno es valorado” (2011, p.18). Esto es posible gracias a la formulación de políticas y prácticas que hagan de las instituciones, comunidades con valores inclusivos

La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. (Unesco, 1982).

Esto implica que todas las acciones en la comunidad deben estar dirigidas a que se construya una cultura sobre principios y valores inclusivos apoyándose en las políticas y las prácticas centradas desde luego en la Inclusión.

1. Construir comunidad.

En este contexto, el término comunidad hace referencia a una forma especial de vínculo en que las relaciones se inspiran en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los participantes o lo que denominó Tönnies (1887) el *Gemeinschaft*

“comunidad de sentimientos”. Es entonces la necesidad de crear una comunidad escolar con unos principios y unos valores inclusivos que sean compartidos por todos, estudiantes, directivos, docentes, personal administrativo y padres de familia, desde lo afectivo, lo axiológico y lo actitudinal.

- a. Hay un esfuerzo por eliminar barreras de tipo comunicativo y social para facilitar el trabajo y la integración a la comunidad, del docente con discapacidad visual
- b. Se impulsa su participación activa en todas las actividades de la Institución educativa., como parte de la comunidad educativa.
- c. Existe una buena comunicación entre docentes, directivos y padres de familia.

2. Establecer valores inclusivos.

Este aspecto se refiere a los valores que sirven como base para fundamentar una comunidad incluyente, y cuya consideración principal es el respeto por la diferencia, lo que implica “aprender a vivir con la diferencia y a la vez aprender cómo podemos sacar partido a esta. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva” (Echeita y Ainscow, 2010, p.4). Se trata es de cambiar el paradigma negativo de la discapacidad por uno positivo, donde el conocimiento y la experticia del docente con discapacidad sean valorados en el campo de la docencia y se consoliden valores que sean compartidos por todos quienes trabajan en el sector educativo “Si la educación inclusiva está centrada en valores como el respeto por las diferencias, la diversidad como condición humana, la equidad, la igualdad, la participación, el apoyo mutuo y la solidaridad; la formación de los docentes debe estar vinculada a los mismos valores” (Vélez, 2013, p. 88). Los indicadores para determinar estos valores son

- a. El docente con discapacidad Visual es aceptado, con una actitud positiva, que se manifiesta en actitudes y comportamientos de respeto, y solidaridad.
- b. Hay un compromiso de todos los agentes educativos para disminuir las prácticas discriminatorias, que surgen de los imaginarios y creencias sobre de la discapacidad.
- c. Existe un ambiente de acogida, colaboración, solidaridad y respeto entre todo el personal de la IE, eliminando barreras de tipo comunicativo o social.

2.3.2. Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas

Para una mejor comprensión, las políticas pueden ser explicadas a partir de la definición de política, expresada en “la manera como los seres humanos adaptamos el entorno social para obligarlo a convertirse en un ambiente que esté de acuerdo con nuestras prioridades” (González, 2014, p.64). Estas prioridades son el resultado de la construcción social que se hace de los problemas que son más relevantes para una comunidad y para los cuales su solución es principalmente competencia del Estado, esto requiere de un conjunto de leyes, normas y disposiciones que den respuesta a estas problemáticas y que son conocidas como políticas públicas. Un aspecto importante que hay que tener en cuenta porque precisa los alcances de las políticas es “que la política pública opera no solo por acción sino también por omisión. Es decir, es tan político e intencional lo que se hace como lo que se deja de hacer” (p.64), es decir que en inclusión es importante tener en cuenta lo que hay para favorecer la inclusión pero también aquello que se deja de hacer y que entonces se convierte en barrera.

No obstante, “las políticas no solo crean marcos legales y directrices de actuación, también suponen la expansión de las ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar” (Contreras, 1997, p.175). Esta definición señala, una situación muy importante: que las políticas al direccionar el actuar del Estado y de la sociedad dentro de un marco normativo, hacen que a fuerza de poner en práctica ese “deber ser” se transforme en un principio, en una manera de actuar frente a un determinado tema que en este caso es la inclusión de las personas con discapacidad, lo cual nos acercaría a las prácticas inclusivas y a la construcción de una cultura de inclusión.

Las políticas son aquellas que aseguran que “la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Ainscow y Booth, 2015, p.18) de acuerdo con esta definición las instituciones, procurarán más allá de las políticas públicas, formular a su interior sus propias políticas encaminadas a desarrollar prácticas de participación de todos los integrantes de su comunidad.

Los autores construyeron el índice de inclusión, pensando especialmente en los niños y jóvenes que acceden a la escolaridad, sin embargo, como ya se ha venido mencionando, la vinculación de docentes con discapacidad al sistema educativo no ha sido pensada, de ahí que, si bien los componentes que se mencionan son creados para la vinculación de niños y niñas a la escuela, no hay unas políticas en relación con la inclusión del maestro en condición de discapacidad en el ámbito educativo.

1. Desarrollar una escuela. Se refiere a que las políticas y ayudas sean coherentes con los derechos y el desarrollo de las personas con discapacidad, y no solamente desde las estructuras administrativas. Para su adaptación se tomaron dos indicadores, cada uno con dos interrogantes delimitados por las preguntas a resolver en las entrevistas realizadas sobre la vinculación y la labor de los docentes,
 - a. Principio de igualdad (acceso sin discriminación) Los nombramientos, promociones y traslados del personal son justas.
 - b. Principio de equidad (atención, ajustes razonables, adecuación de horarios salones).
 - c. Adaptación al nuevo campo laboral, inducción, y acompañamiento.
2. Organizar el apoyo para atender la diversidad. En esta sección el apoyo se refiere a todos los esfuerzos de la Institución por disminuir las barreras para el ejercicio del aprendizaje y la enseñanza vinculando recursos, políticas y estrategias para ello.
 - a. Las instalaciones son físicamente accesibles para todos.
 - b. La destinación de recursos tiene en cuenta las adaptaciones físicas y tecnológicas necesarias para atender las necesidades de la población con discapacidad.
 - c. Flexibilidad. El currículo está diseñado de manera que facilite el aprendizaje y la enseñanza para todos en la escuela y por tanto contribuye a responder a la diversidad.

2.3.3. Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas

Al respecto es necesario decir que éstas se relacionan con las acciones cotidianas dentro y fuera del aula, para una mejor comprensión de su significado nos remitiremos a la definición elaborada en relación a la práctica pedagógica “con este término nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones del sujeto en la escuela” (Díaz, 1988); para precisar, las prácticas son aquellas que reflejan la cultura y las políticas inclusivas en la escuela donde la enseñanza y los apoyos se integran para superar las barreras al aprendizaje y la participación. En otras palabras, son las que aterrizan a la realidad la inclusión y se plantean a través de orquestar la práctica educativa y movilizar recursos.

1. Orquestar la práctica educativa. Son las acciones que organiza la Institución para proveer de los apoyos necesarios a las personas con discapacidad, que hacen parte de su comunidad educativa.

- a. La Institución en su planeación, desarrollo y evaluación de las acciones pedagógicas tiene en cuenta las habilidades y destrezas, pero también limitaciones del docente con discapacidad.
- b. Se le proporciona al docente los recursos didácticos, materiales y físicos para la realización de sus actividades escolares.
- c. La diversidad de los docentes se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje, usando la experiencia y el saber propio del docente con discapacidad visual.

2. Movilizar recursos. Tiene que ver con hacer que las prácticas reflejen la cultura y las políticas inclusivas y por esos debe movilizar todos sus recursos, materiales y humanos, para asegurar la participación de todos.

- a. En el Plan Anual de recursos está establecido un rublo para la atención a la discapacidad, distribuyendo sus recursos de forma justa y equitativa para apoyar la inclusión.
- b. Se realizan ajustes razonables para que el docente pueda desarrollar su labor, mediante la adecuación, y /o redistribución de aulas, bibliotecas digitales, y recursos tecnológicos básicos y convenios interinstitucionales (INCI, MEN).
- c. La IE hace que todas sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

Tabla 8. Componentes de la inclusión laboral en educación

DIMENSIONES	SECCIONES	INDICADORES
CULTURA	Construir comunidad	Hay un esfuerzo por eliminar barreras de tipo comunicativo y social para facilitar el trabajo y la integración a la comunidad, del docente con discapacidad visual DDV
		Se impulsa su participación en todas las actividades de la IE.
		Existe una buena comunicación entre docentes, directivos y padres de familia.
	Establecer inclusivos.	El docente con discapacidad Visual es aceptado, con una actitud positiva, que se manifiesta en actitudes y comportamientos de respeto, y solidaridad.
		Existe un ambiente de acogida, colaboración, solidaridad y respeto entre todo el personal de la IE, eliminando barreras de tipo comunicativo o social.
		Hay compromiso de todos los agentes educativos por disminuir las prácticas discriminatorias, que surgen de los imaginarios y creencias sobre de la discapacidad.
	Desarrollar una escuela para todos	Se aplica el principio de igualdad (acceso sin discriminación) Los nombramientos, promociones y traslados del personal son justas.

		Principio de equidad (atención, ajustes razonables, adecuación de horarios salones)
		Adaptación al nuevo campo laboral, inducción, y acompañamiento
POLITICAS	Organizar el apoyo para atender la diversidad	Las instalaciones son físicamente accesibles para todos.
		La destinación de recursos tiene en cuenta las adaptaciones físicas y tecnológicas necesarias para atender las necesidades de la población con discapacidad.
		El currículo está diseñado de manera que facilite el aprendizaje y la enseñanza para todos en la escuela y por tanto contribuye a responder a la diversidad.
		La Institución en su planeación, desarrollo y evaluación de las acciones pedagógicas tiene en cuenta las habilidades y destrezas, pero también limitaciones del docente con discapacidad.
PRÁCTICAS	Orquestar el proceso de enseñanza	Se le proporciona al docente los recursos didácticos, materiales y físicos para la realización de su labor.
	Movilizar recursos	La diversidad de los docentes se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje, usando la experiencia y el saber propio del docente con discapacidad visual DDV
		Se establecen recursos para la atención a la discapacidad, en el plan de compras anual PAC
		Se realizan ajustes razonables adecuación de aulas, bibliotecas y otros recursos tecnológicos. Hay un esfuerzo por hacer accesibles para todas las instalaciones de las Instituciones Educativas..

Fuente: Elaboración propia adaptación a partir del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000)

2.4.Claves para identificar la inclusión

Los anteriores componentes de la inclusión con sus dimensiones: *culturas, políticas, y prácticas*, con sus respectivas acciones, estrategias, y herramientas son

parte fundamental de la inclusión, pues su presencia, o ausencia, determinan cómo se está desarrollando este proceso.

Ahora bien, en un estado de derecho como lo es Colombia, es una prerrogativa velar porque se cumplan los derechos, así, estas definiciones están elaboradas a partir del enfoque de derechos, procurando que nadie sea excluido; y de acuerdo a los compromisos que se adquieren en las convenciones internacionales, se establecen unos mínimos dentro de un marco común internacional; como lo explica Tomasevski (2003), relatora especial para la comisión de derechos humanos, “este marco común consiste en un núcleo de contenidos del derecho a la educación, que se refleja en obligaciones de los gobiernos. Estas consisten en volver a la educación asequible, accesible, aceptable, adaptable” (p.6).

Estas obligaciones se materializan en la educación gratuita y obligatoria esté al alcance de todos, sea posible para todos es decir asequible; que se elimine todo tipo de discriminación excluyente, e identifique los obstáculos que impidan el acceso, tiene la obligación de proporcionar una educación que asegure la calidad de los procesos de aprendizaje: aceptabilidad y por último una educación ajustada los intereses y necesidades de los niños y jóvenes y que la educación mejore y resguarde todos los derechos humanos. “Es preciso asegurarse de que las escuelas son accesibles a todos los niños, independientemente de la edad. La discapacidad, el sexo, la casta, el grupo étnico u otros factores” (Unicef, 2008, p.59).

Un enfoque basado en los derechos humanos, se caracteriza por tener unos principios rectores, como la universalidad e inalienabilidad, la indivisibilidad, la

interdependencia e interrelación, la igualdad y no discriminación , y la participación e integración, es decir los derechos humanos son universales y no se puede renunciar a ellos, ni se puede privar a nadie de sus derechos, son inherentes a la dignidad humana y todos tienen la misma importancia, se relacionan entre sí, reconoce que todos somos iguales en virtud de la dignidad humana, y por tanto no admite exclusiones o desigualdades, y otorga el derecho a los pueblos y personas a participar activamente en la vida social, económica y cultural, como persona y como profesional.

Poner en práctica algunas iniciativas para disminuir la desigualdad y hacer efectivo un derecho es una tarea, de obligatorio cumplimiento para el Estado, pero como el Estado está conformado por ciudadanos, estos también están llamados a aplicar el enfoque de derechos en la escuela, la calle y el trabajo para todos y eso incluye eliminar las barreras para las personas con discapacidad.

2.4.1. Barreras

Se definen como cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad, y pueden ser:

- a. **Actitudinales:** Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad.
- b. **Comunicativas:** Aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en

condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas.

c. **Físicas:** son los obstáculos materiales, tangibles o contruidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad. Elemento que, por sus características, disposición o ubicación, resulta un obstáculo para el desplazamiento autónomo e independiente de los ciudadanos.

1.4.2. Acciones Afirmativas

Hacen referencia a las políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan. (Ley 1618/13) incluye entre otros; un **enfoque diferencial**, que es la inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas. También están los **productos de apoyo**. Cualquier producto fabricado y disponible que permite o facilita la realización de determinadas acciones. Lectores de pantalla, el bastón, el ábaco, la regleta, y el **braille**. El sistema de lecto-escritura que utilizan las personas ciegas, se basa en la combinación de seis puntos en relieve ordenados en dos columnas para ser leído con el tacto. Su nombre se

debe Louis Braille, pedagogo francés que quedó ciego a los tres años de edad. Estos elementos tiflológicos le permiten desempeñarse en su cotidianidad con autonomía e independencia.

También para efectos de ampliación, la (Ley 1618/13) adopta las definiciones de ajustes razonables y diseño universal establecidas en la ley 1346 del 2009

Ajustes razonables

Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

Diseño Universal

Se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

2.5. Inclusión laboral de personas con discapacidad visual

En Colombia y de acuerdo a la ley 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013) se ampliaría esta definición más allá de la escuela estableciendo las disposiciones para el pleno ejercicio de los derechos de las personas en condición de discapacidad entre ellos el derecho al trabajo, aquí es importante precisar que según el

informe Organización Iberoamericana de Seguridad Social (en adelante OISS) (2014) Colombia no está entre los países que cuenta con la cuota obligatoria de reserva de puestos de trabajo para personas con discapacidad en la administración pública y en la administración privada, solo cuenta con algunos beneficios tributarios para quienes contraten personas en condición de discapacidad; lo que indica que aún faltan políticas que estimulen a las empresas y en general a la sociedad a integrar a sus ciudadanos con discapacidad a la fuerza laboral del país.

Las siguientes cifras nos dan una idea de que aún después de muchos años de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2006) sigue prevaleciendo la inequidad y la discriminación, hacia la población más vulnerable. Se estima que la población con discapacidad en el mundo es del 15% (OISS, 2014); y al menos la mitad se encuentra en edad de trabajar; sin embargo, sólo un tercio tiene alguna labor con una remuneración inferior a la establecida en el mercado laboral; y el 80% están desempleados.

Pese al aumento de la visibilidad de las personas con discapacidad en la agenda pública y los avances normativos en América Latina todavía queda un largo camino por recorrer para superar la gran situación de exclusión y desigualdad que sufren estas personas (Pérez, Fernández y Katz, 2013, p.19).

Según el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) la tasa de empleo de estas personas en Colombia es apenas del 15,2%, frente al 40,8 % de Chile y 44,6% de Ecuador.

Es evidente que el aumento de la pobreza entre los sectores más vulnerables de las sociedades está relacionado con la falta de oportunidades educativas y laborales, De acuerdo a (Blanco 2012). La exclusión educativa y social son fenómenos crecientes,

tanto en los países desarrollados como en vía de desarrollo” Pág. 15 Así que se crea un círculo vicioso entre pobreza y desigualdad que se mantienen por las escasas oportunidades para participar en la educación, el empleo, la economía y la cultura; es decir se restringe el ejercicio de la participación.

La condición más difícil que deben enfrentar las personas con discapacidad no es su discapacidad específica, sino la falta de acceso a recursos como la educación, el empleo, el cuidado de la salud y los sistemas de apoyo social, lo cual tiene como resultado que las personas con discapacidad tengan unas tasas desproporcionadamente altas de pobreza (p.16).

Vale la pena señalar que la información que se encuentra acerca de la situación profesional y laboral de las personas en condición de discapacidad se encuentra registrada en los sistemas de salud. El Ministerio de Protección Social a través de la oficina de protección social y la Universidad Nacional de Colombia realizaron un estudio con el objetivo de construir un manual de valoración ocupacional de las personas con discapacidad, para lo cual se sustentaron en la revisión del estado del arte “cuyo objetivo fue conocer y sistematizar la producción conceptual y las reglamentaciones que existen a nivel nacional e internacional en materia de valoración ocupacional” (Angarita, Cortés, Giraldo, Cárdenas y Mena, 2014).

Otro estudio realizado en la Universidad Nacional, (Garavito, 2014). Indica por una parte la ausencia de estudios en Latinoamérica sobre el tema de la inclusión laboral de PCD y expone tres investigaciones en España sobre la estrategia de empleo los Centros Especiales de Empleo CEE .Carrio (2005), Calderón y calderón (2012) Rodríguez (2012) en las cuales concluyen que la preparación de las personas con Discapacidad se preparan a nivel técnico para la producción y no se generan otros

aprendizajes, que estos empleos son temporales y que estos centros no sirven de puente para la transición hacia el empleo ordinario. En este mismo estudio también se mencionan otras estrategias de vinculación laboral como: la ley de cuotas, el empleo con apoyo, el teletrabajo, y la Responsabilidad Social empresarial; las dos últimas no son exclusivas para la población con discapacidad; el objetivo de Garavito es identificar y analizar estas estrategias para la inclusión laboral a la luz de la Política Pública Nacional de Discapacidad en Colombia, las principales conclusiones a las que llega Garavito(2014) “se pudo evidenciar un vacío en la publicación científica de documentos que contengan experiencias relativas a las estrategias y los programas de inclusión laboral de las PcD, a nivel Nacional, y que la solución para promoverla está en manos de todos y cada uno de quienes conformamos la sociedad”.(Garavito, 2014, pág. 173)

Mejorar la situación social de estas personas y reducir la pobreza, se requiere que las políticas establecidas para la igualdad de oportunidades, la capacitación y el empleo sean una realidad. Según el boletín 5 del Observatorio Nacional de discapacidad, en el marco de la ley 1618 (Congreso de la República, 2013) se han desarrollado planes de inclusión laboral y emprendimiento contribuyendo a fortalecer la cultura empresarial entre las personas en este caso con discapacidad visual; liderados por el SENA en convenio con el Instituto Nacional para Ciegos y la Fundación ONCE para América latina–FOAL con el programa Ágora (aulas de gestión ocupacional para América Latina) cuyo objetivo es mejorar la empleabilidad y la productividad de la población con discapacidad visual. En el informe recogido por el Observatorio se

señala, lo que a 2014 se había alcanzado en materia de capacitación y vinculación laboral por parte del SENA como se muestra en el siguiente cuadro.

Tabla 9. Formación e inclusión laboral de personas con discapacidad visual

Personas formadas	3.335 personas ciegas y con baja visión
Emprendimiento	800 micro emprendimientos
Inclusión laboral	220 personas ciegas y con baja visión irreversible y 16 con contratos de aprendizaje. 425 empresas visitadas para promoción laboral. 112 adaptaciones de puestos de trabajo en empresas con tecnología accesible tiflotécnica
Funcionarios del SENA capacitados	717 funcionarios del SENA administrativos e instructores capacitados en abordaje y estrategias pedagógicas y uso de tecnología accesible.
Ajustes programas.	143 cursos con ajustes razonables- metodológicos implementados.
Herramientas	Un kit de herramientas abordaje, orientación y promoción laboral de personas con discapacidad
Accesibilidad	Dotación de 20 regionales con tiflotecnología (impresoras braille, scanner, grabadoras, magnificadores de pantalla, software fine Reader, memorias USB etc.)

Fuente: Observatorio Nacional de Discapacidad, 2014.

Se puede observar en la tabla anterior, que según el informe del Observatorio Nacional de Discapacidad; el SENA es una de las entidades que ha contribuido con las políticas para la inclusión laboral de las personas con discapacidad visual, a través de formación y capacitación, a pesar de que las empresas no están muy comprometidas, con la vinculación laboral de estas personas; porque, aún se asumen desde el imaginario de que las personas con discapacidad tienen un escaso desarrollo de las habilidades y capacidades para un trabajo específico, es decir que no tienen el dominio de competencias necesarias para desempeñar una labor. Según el informe de la OISS

Colombia tiene una tasa de desempleo de las personas con discapacidad del 22.1% siendo superada esta tasa solo por España con un 26%.

Abordar la inclusión conlleva un cambio en la escuela más abierta y más completa en términos de universalización y calidad, pero también un desplazamiento en la mirada, pues muchas de las labores que se niegan a las personas con discapacidad, estarían en capacidad de realizarlas, el énfasis en la discapacidad limita la mirada hacia las capacidades. De otro lado, implica también contar con un nuevo tipo de docentes preparados para asumir nuevos retos, responder a los desafíos en el aula.

Capítulo III. El maestro con discapacidad visual: luces y sombras en su inclusión

El propósito de este capítulo es poner en contexto la labor del maestro en su devenir histórico, hasta su actividad actual en medio de las nuevas exigencias del sistema educativo; y a continuación explorar la situación del docente en condición de discapacidad y su inclusión en el campo laboral, en su rol de maestro.

El educador como sujeto se conforma desde un lugar social y cultural que determina su ser integral. La formación profesional y personal la constituye a lo largo de su vida, con un grado de voluntad y autodeterminación, pero también con un alto porcentaje de afectación por los entornos relacionales, sociales y culturales en los que se ve situado. (Ministerio de Educación Nacional 2013, pág. 49). Esto implica que la construcción social del maestro en condición de discapacidad está afectada por su construcción como sujeto social, histórico y político; para Soler es trascendental analizar el camino en la construcción del sujeto en la escuela, un “sendero conformado por el conjunto de construcciones, sociales, culturales, políticas, educativas sobre los sujetos considerados diferentes y denominados por lo general personas con discapacidad” (2011, p.3) esto implica que todas aquellas acciones políticas, culturales y las educativas marcan y definen al sujeto como persona y como maestro.

Al revisar los antecedentes relacionados con los docentes en condición de discapacidad en ejercicio se constató que no hay estudios sobre el tema y solo se encontró una referencia en relación a experiencias de países que han fijado su atención en los docentes con discapacidad como estrategia para atender a niños con o sin discapacidad tal como lo indica el informe de seguimiento de Educación Para Todos (2013)

La experiencia más significativa se ubica en Nhamatanda, Mozambique las *Escolas de professores do futuro*, que tiene como misión formar y capacitar docentes de la comunidad, cuenta con un programa que alienta y motiva a los estudiantes con discapacidad visual que terminan la secundaria para que mediante becas continúen con los estudios para ser docentes, todos los formadores de docentes están capacitados en Braille y las prácticas las hacen en las escuelas cercanas. “Las comunidades se han acostumbrado a que los niños sean instruidos por maestros discapacitados visuales, lo que redundo en un cambio de actitud positivo y ayuda a crear un entorno más receptivo para los maestros y los alumnos con discapacidades” (Lewis y Bagree, 2013, p.21). Hasta hoy no se ha tenido en cuenta que las personas con discapacidad como maestros pueden ser la mejor oportunidad para garantizar suficientes maestros cualificados, tal como se señala en la campaña mundial por la educación, que entre sus estrategias se destaca la número cinco que involucra que las personas con Discapacidad usen su saber y su experiencia para enseñar y apoyar al otro “Asegurando que las personas con discapacidad puedan convertirse en maestros aportando experiencia, habilidades y comprensión, haciendo una fuerte contribución a

la reducción de la discriminación y proporcionando a todos los niños modelos de inclusión⁶” (Walker, 2013).

En ese sentido, es necesario enfatizar en que los hallazgos de este estudio nos señalan por una parte que “la falta de personas con discapacidades entre el personal docente presenta otro desafío para la educación inclusiva: los adultos con discapacidades se enfrentan a menudo a grandes obstáculos para cualificarse como profesores” (Walker, 2013, p.24) tal y como se mencionaba antes en el estudio sobre la admisión de candidatos a maestros en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; en la que explícitamente se excluyen a aquellos aspirantes que tengan alguna discapacidad física, o mental.

En Colombia, aunque no hay una exclusión evidente hacía los aspirantes a docentes, en las facultades de educación y los estatutos docentes, no indican alguna limitación para que cualquier persona con discapacidad pueda ejercer tampoco se alienta o se motiva con ayudas o consideraciones particulares, para que las personas con discapacidad puedan acceder a las licenciaturas, y a los cargos de docentes, “La exclusión de las personas con discapacidad en la formación del profesorado limita el número de profesores con discapacidad cualificados que pueden actuar como modelos a seguir para los niños (con y sin discapacidad) de las escuelas convencionales” (Walker, 2013, p.24). En el ámbito escolar continúa la preocupación por preparar a los docentes para la inclusión y en general para la diversidad a través de cursos, talleres y seminarios; pero no se ha pensado en las amplias posibilidades educativas que

⁶ Traducción propia.

generaría el tener docentes con discapacidad, que puedan aportar a la educación su conocimiento y experiencia; no como viene sucediendo que la llegada del maestro en condición de discapacidad es un evento fortuito, poco relevante, y cuyo proceso de inclusión laboral en el magisterio no ha sido explorado.

3.1. Contextualización del docente. Pasado y presente

Comprender el origen y la naturaleza de la profesión docente no es tarea fácil. No existe una referencia clara acerca de cómo se inició y se materializó el oficio de enseñar, hay referentes históricos que dan cuenta del comienzo de la escuela, pero no así del profesional docente, así que al respecto exploraremos algo de historia.

3.1.1. *El maestro histórico.*

En Colombia la historia de la profesión docente se puede decir que inicia con el decreto orgánico del 1º de noviembre 1870 que señala las cualidades que debería tener el maestro o director de escuela quien “por la importancia y la santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos” (Estados Unidos de Colombia, 1870, art. 51).

Según este mismo decreto se estableció la escuela central con el objetivo de formar maestros, lo que hoy conocemos como escuela normal, para lo cual debían además de certificar su idoneidad moral debía presentar “un certificado médico que compruebe que no padece enfermedad o vicio de constitución que lo haga impropio para la profesión a la que quiere dedicarse” (art. 3).

Para este momento era evidente que ser docente exigía del aspirante unas cualidades morales y físicas intachables; o “sin vicio de constitución” que significaba sin anomalía, falla o daño evidenciado en el fenotipo, pues al ocupar tan alto cargo en la vida pública era un ejemplo de vida para la sociedad.

Con el propósito de encontrar algunas huellas de los comienzos de la profesión docente y de las características de esos primeros maestros, y teniendo en cuenta que Funza era la capital del estado para comienzos del siglo XIX se realizó una búsqueda en el archivo histórico de Funza, donde se halló un documento fechado en Junio de 1848, donde se faculta al cabildo parroquial del distrito de Funza para establecer las escuela de niños y niñas y nombrar a su director o directora; destacando en este, las condiciones que se requerían para este cargo, que aunque se llamaba director o directora las funciones eran las de maestro.

- Buena conducta moral y religiosa.
- Instrucción en las ramas que son el objeto de la instrucción primaria en la escuela: lectura, escritura, principios de gramática y ortografía, castellano principios de aritmética, doctrinas cristianas, urbanidad y para ser directora agrega “se versará sobre las, costuras, calados, bordados y demás labores propias del sexo” (art. 24).
- No padecer enfermedades contagiosas.

Se puede inferir, entonces que en una comunidad conformada en su mayoría por indígenas y criollos muy pocas personas tendrían la posibilidad de acceder al conocimiento de las letras, las artes y las matemáticas; y que además se debía tener un excelente estado físico, que no admitiría una discapacidad; así que es muy posible que

las personas que reunían las condiciones para ser maestros pertenecieran a una clase social privilegiada.

El primer referente histórico que se tiene de la figura del maestro en el país es la de don Agustín Joseph de Torres mencionado por los historiadores de la sociedad colombiana de pedagogía y que tal como lo manifiestan “en gran medida simboliza el ser y el quehacer del maestro en nuestro país” (Boom, Castro y Noguera, 1999).

De acuerdo con los autores, don Agustín fue el cuarto maestro de la escuela pública de Bogotá, a finales del siglo XVIII, y para asombro de muchos ya tenía las “señales particulares” que han caracterizado al maestro desde sus comienzos. “escasez, vicisitudes y arduo trabajo al frente de una “junta de niños”, numerosa la más de las veces” (Zuluaga *et al*, 1999, p.11).

Así, que lo que se conoce hoy de don Agustín procede de dos documentos de carácter jurídico; un expediente radicado en 1775 donde reclamaba el aumento de sueldo y otro tal vez el más importante, la publicación de la *Cartilla lacónica de las cuatro reglas de la aritmética práctica*, no solo por lo que debió implicar en términos de dificultades económicas, y políticas, sino además por ser la primera manifestación del maestro como un intelectual. Para los historiadores, si este maestro hubiese contado su historia de vida, se hubieran revelado su pensamiento, su sentir sus emociones, sus sueños, ese lado humano que se esconde detrás de la figura de maestro.

No se puede olvidar que además de ser un profesional depositario de una formación vocacional, académica, y técnica, el docente es un ser humano, con

emociones, necesidades, sueños y dificultades, de las cuales, muchas son aún, las mismas que soportó don Agustín.

Sobre el maestro poco se ha dicho, sus necesidades, sus debilidades, sus habilidades sus condiciones han pasado a un plano casi invisible; nos hemos preguntado muy poco por ese ser humano que también tiene sentimientos, necesidades y quien también requiere que nos preocupemos por su hacer y por sus condiciones (Jiménez, 2015, p.51)

Así que, es necesario que en el tema de la inclusión también se aborde al maestro, como ser humano y como profesional, que debe seguir siendo reconocido como un eje fundamental en la transformación de la educación y como ejemplo inclusión que tener en las aulas docentes incluidos.

3.1.2. El maestro de la modernidad

La evolución histórica de la escuela y de la enseñanza ha acompañado el devenir del sujeto que desempeña en ella la función de enseñar como oficio de carácter público y diferenciado de otras entidades que también enseñan: la familia, la iglesia, la sociedad, pues, él (maestro) lo hace en “cumplimiento de una función específica, en un tiempo y en un espacio socialmente delimitado y reglamentado para su acción” (Amaya, 1997, p.45). Así mismo, la misma autora nos revela un nuevo panorama para el maestro actual, pues su función de enseñar se vuelve difusa, en medio de muchas funciones y responsabilidades que la mayoría de veces les competen a otros profesionales.

Así a puertas del siglo XXI la figura del maestro, como *artesano*⁷ del saber que en un momento histórico fue tan clara en su rol, en su identidad, comienza a transformarse bajo las condiciones actuales de la profesionalización, la multiplicidad de roles asignados en la escuela, la aparición de nuevos estatutos, la difusión de las herramientas tecnológicas, los medios de comunicación y la globalización.

Son innegables los cambios que han tenido las sociedades y sus instituciones y en consecuencia el papel de los actores educativos, así que a los maestros hoy, se le asignan tareas como la distribución y acompañamiento de refrigerios de los estudiantes, la formación espiritual y sexual, la orientación afectiva psicológica de los padres, entre otras, haciendo que su relación con el saber se vea dispersa y sin un lugar en el ejercicio de educar que le fue encomendado.

Las urgencias sociales, a veces han determinado que se le pida al maestro el ejercicio de funciones que corresponden a otros actores, tales como los promotores o trabajadores sociales. Esta situación lleva a que los docentes pierdan su sentido de identidad histórica y profesional, y olvide su función primordial frente a los alumnos y frente a la cultura. (p. 45)

Esta situación ha puesto una carga extra sobre los maestros que se sienten agobiados, desmotivados y perdidos frente a su papel en la escuela, y su función política y social en la producción de la cultura, y lo más grave en medio de tanta confusión puede olvidar que su principal objetivo en la escuela es enseñar.

Por su parte Bustamante (2012) en su artículo *el maestro cuadrifronte* propone cuatro funciones del ejercicio docente, que llama *las cuatro caras del maestro*:

⁷ El término artesano es utilizado por el maestro Saldarriaga para, para explicar que el oficio del maestro y el artesano tienen en común que el “instrumento” y el “producto” de ambos es original y hecho a mano.

funcionario, profesor, enseñante y docto. Retomaremos aquí tres de esas caras, con el fin de contextualizar la labor propia de un docente, el oficio del maestro y su relación con el conocimiento. La primera, el docente como funcionario, es decir, tiene contrato, horarios, le debe informes a alguien, y está encargado de hacer cumplir un dispositivo escolar (horarios, tareas, uniformes,). “El maestro pone orden, regula el tiempo, alza la voz, llama la atención, cuida al uno y vigila al otro” (p.89). Es lo que en educación conocemos como el quehacer cotidiano del maestro, que debe repartir su tiempo entre enseñar, cuidar, llamar la atención, entregar el refrigerio y en general mantener el orden, en el aula, y fuera de ella.

La segunda cara es la del *profesor* que da cuenta de su inmersión en el saber, que posee un conocimiento, el insumo indispensable, es la condición para ejercer su función la de enseñar, la pedagogía y la didáctica es irrelevante sin el saber. La tercera cara la del enseñante; el que se entusiasma con asuntos de ese saber, que está enamorado de ese saber y se lo goza y por eso se lo puede transmitir a sus estudiantes, “cuando alguien habla de la *enseñanza* que le dejó un maestro, no se refiere a temas, a información [...] sino a lo que el maestro encarna para él” (Bustamante, 2012) y por eso, la huella positiva o negativa que un maestro deja en sus estudiantes es imborrable.

3.2. El maestro con discapacidad visual

El docente con discapacidad visual se constituye como un sujeto en su doble condición; como ser humano con necesidades, sueños, temores, habilidades y límites; y como docente con intereses, retos y sueños, pero que además requiere en su práctica

cotidiana de habilidades como; el orden, la atención en los detalles, la memoria, la creatividad, y la agudización de los otros sentidos. Y por supuesto, tiene limitaciones como cualquier otro docente, pero que posiblemente son sobreestimadas por una sociedad que lo fuerza a desenvolverse en un mundo con una intensa carga visual, que puede ver el mundo de una manera diferente a como lo ven los demás; y que ha superado diferentes obstáculos para culminar todo su proceso académico, y ahora está listo para enseñar. La cuestión es, si la escuela esta lista para recibirlo.

Hasta ahora la escuela ha pensado la inclusión desde un sujeto- estudiante; pero no desde el sujeto que enseña: el maestro con discapacidad; porque aun cuando esta, es considerada para todos los actores educativos, en el caso del docente con discapacidad la inclusión en el ámbito escolar, no se encuentra determinada, constituida, organizada, ni siquiera documentada.

Luego de realizar una extensa búsqueda se evidencia la ausencia de estudios que rescaten las voces de los docentes en condición de discapacidad que han decidido vincularse a la práctica educativa; desafiando un sistema que no está diseñado para la discapacidad; lo que se puede apreciar es que el docente en situación de discapacidad es invisible tanto para la planta de personal de docentes de la secretaría de educación de Cundinamarca, como para la Administradora de Riesgo Profesionales, (ARL) del magisterio, pues en ninguna de las dependencias tienen conocimiento de cuantos y donde están ubicados estos docentes.

Por tanto escuchar las voces de las personas con discapacidad en este caso, del maestro en condición de discapacidad, que se ha vinculado a la educación básica,

superando barreras físicas, de comunicación y principalmente culturales, para ejercer su profesión; la idea es hacer investigación desde una perspectiva diferente, para colocarse en el lugar del otro.

Por tanto para conocer el escenario de un docente en su proceso de inclusión, es relevante determinar la manera como se integra a la Institución Educativa, y si esta cuenta con las acciones para que se sienta valorado y respetado; apoyándose en el concepto de participación, “de pertenencia a una comunidad educativa en la que, sea como alumno o como profesor, uno se siente reconocido, aceptado, valorado y satisfecho con su situación personal, a partir de lo cual es también más fácil aprender y enseñar” (Echeita y Simón, 2007, p.17). En otras palabras, hacer que el docente con discapacidad sienta que es importante para la IE y que tiene participación en su comunidad, es uno de los indicadores de la inclusión, fijado en las políticas, la cultura y las prácticas con las que cuenta la Institución educativa.

3.2.1. El docente con discapacidad en la escuela: una oportunidad y una enseñanza de vida

Hay que confirmar que en la escuela además de niños en condición de discapacidad también hay docentes, implica reconocer que su participación y su autoridad en el proceso de enseñar le da otra dinámica a la inclusión, pues,

El maestro forma con su vida, con lo que es como ser en sociedad, con su origen y sus luchas, sus derrotas y sus conquistas, con las oportunidades, pocas o muchas que ha tenido y con la manera como las ha aprovechado [...] Dicho de otra manera más precisa, educa con las oportunidades reales que la sociedad le

ofrece para transformarse en un ser contemporáneo, o con las que le niega o aparenta brindarle. (Parra y Castañeda, 2014, p.13)

En consecuencia, los maestros son un factor determinante a la hora de implementar una educación de calidad es decir que cumpla con los principios básicos de universalidad, accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad, y equidad; y se enseña con el ejemplo, si una escuela da la oportunidad para que los docentes con o sin discapacidad se puedan para atender y empoderar a nuevas generaciones y los vinculen a la escuela y al trabajo; la labor de un maestro en condición de discapacidad visual, que enseñe a otros debería ser invaluable.

Capitulo IV. Maestros con discapacidad visual: superando barreras por el derecho a enseñar

4.1. Metodología

El proceso metodológico de la investigación se organiza en dos momentos primero una exploración documental, que permita el acercamiento a la situación laboral del docente en condición de discapacidad y el segundo, mediante la aproximación a las experiencias de vida y de su rol como maestros, en Instituciones educativas, para identificar posibles barreras y apoyos en este campo, esta aproximación se complementó con la participación de directivos y docentes compañeros de trabajo de los docentes principales actores en este estudio, y ubicados dentro la misma institución y contexto geográfico: el municipio de Funza.

4.1.1. Análisis de la información

El proceso de análisis implica entonces, dos apartes, por un lado la revisión documental de los estatutos que permite identificar las opciones que brinda la política para ingresar de manera equitativa al servicio docente y una segunda parte el análisis e las dos experiencias de personas con discapacidad visual enfrentadas a un ejercicio laboral en el campo de la educación.

4.1.2. Análisis documental

Para comenzar la exploración documental arroja que hay dos colectivos de maestros diferenciados por una normativa, que se conoce como estatuto docente, y que marca la diferencia entre la posibilidad de tener en la escuela maestros con discapacidad.

4.1.3. Dos estatutos, en un mismo magisterio

El maestro en Colombia está determinado en gran medida por la formación y el tipo de vinculación laboral, y está regulado por una norma denominada estatuto docente que regulariza y controla su función y su relación con el estado. El estatuto docente 2277 (Ministerio de Educación Nacional, 1979), contempla la carrera de régimen especial; regula el ingreso, el ejercicio, el ascenso y la permanencia en el sistema educativo elevándola así a una profesión” (Ibarra, 2006 en Rivera 2014). Y agrega que el antes de este estatuto la profesión docente como tal, no existía; la enseñanza era comprendida como un oficio o actividad vocacional, y es a partir de este decreto que

emerge la categoría de profesión, la cual le reconoce un estatus al docente, y a la define así: “se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de qué trata este decreto” (Ministerio de Educación Nacional, 1979, art. 2) Luego, mediante el decreto 1278 (Ministerio de Educación Nacional, 2002) nace el nuevo estatuto de profesionalización docente, y se introduce una nueva configuración del perfil que se requiere de un docente orientado a partir del concepto de competencia, “La competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo” competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal y competencias comportamentales que suponen según el decreto 1278 (Ministerio de Educación Nacional, 2002)

- Responsabilidad por personal a cargo.
- Habilidades y aptitudes laborales.
- Responsabilidad frente al proceso de toma de decisiones.
- Iniciativa de innovación en la gestión.
- Valor estratégico e incidencia de la responsabilidad.
- La definición por parte de los profesores de metas altas para todos los estudiantes.
- Amplios conocimientos respecto a lo que enseñan.
- Eficaz planificación de su quehacer.
- Relaciones respetuosas y de aceptación con los estudiantes.
- Sensibilidad para leer y comprender las actitudes de los estudiantes.
- Manejo para crear un ambiente atractivo y favorable en el aula.
- Facilidad para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje e interactuar con ellos.
- Buena comunicación con los padres.
- Comprensión del contexto.

El propósito principal del docente de primaria en el nuevo estatuto es “Formar niños y niñas integrales que articulen el ser, el saber, el saber hacer, saber vivir y convivir, con el fin de dinamizar procesos educativos como puente de transición entre el preescolar, la básica primaria y este con el ciclo de básica secundaria” (Ministerio de Educación Nacional, 2002b). Sin embargo, se puede observar que las exigencias o el perfil que se requiere del nuevo docente tiene que ver con el desempeño y el éxito en su trabajo, en ninguna parte se menciona que se espera que sea un docente competente para la inclusión, preparado para que acepte la diferencia no como la anomalía o la excepción a la regla sino cómo lo habitual en el contexto escolar.

Cuadro 9. Diferencias de requisitos y mecanismos de ingreso en ambos estatutos

Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002
Mecanismo de ingreso: Por nombramiento, Decreto 2277 de 1979, artículo 5: A partir de la vigencia de este decreto sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el escalafón nacional docente (...), y el artículo 27: Ingreso a la Carrera. Gozarán de los derechos y garantías de la carrera docente los educadores oficiales que estén inscritos en el Escalafón Docente, sean designados para un cargo docente en propiedad y tomen posesión del mismo [...] Estos artículos quieren decir que para ingresar a la carrera docente, los aspirantes antes del año 2002 debían inscribirse en el escalafón y poseer título, previo había una convocatoria de acuerdo con las vacantes requeridas por cada Secretaria de Educación. En el Decreto 2277 de 1979, para ser nombrado docente al servicio del Estado se debían cumplir los siguientes pasos y requisitos: Artículo 2º. Procedimiento para ingreso. El educador no escalafonado que de	Mecanismo de ingreso: Por concurso de méritos, Decreto 1278 de 2002; Artículo 8: “el proceso mediante el cual, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo, con el fin de garantizar disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal”. El marco legal para el concurso de méritos se ampara en la Constitución Política Nacional en su Artículo 125, el cual señala que: " Los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera.....El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se harán previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley para determinar los méritos y calidades de los aspirantes". Además de ello lo complementa con la Ley

conformidad con el Decreto 2277 de 1979 tenga derecho a inscribirse en el Escalafón Nacional Docente, deberá presentar a la Oficina Seccional de Escalafón los siguientes

- a. Formulario oficial o solicitud de inscripción debidamente diligenciada.
- b. Certificado de registro civil de nacimiento o partida de bautismo si es nacido antes de 1938.
- c. La copia auténtica del acta de graduación o la constancia de registro del título certificado por la respectiva Secretaría de Educación.
- d. Certificado del curso de capacitación cuando sea requerido para el ingreso, debidamente refrendado por la Dirección General de Capacitación o del Centro Experimental Piloto.

115 de 1994 que dispone que "únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales". El concurso para ingreso al servicio educativo estatal definido por el Estatuto Profesional Docente o Decreto 1278 de 2002 establece las etapas para su desarrollo, a través de los Decretos 3323 de 2005 y 140 de 2006, que reglamentan el proceso de selección y determinan las etapas del Concurso:

- a. Convocatoria
 - b. Inscripción y publicación de admitidos a las Pruebas.
 - c. Aplicación de pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas.
 - d. Publicación de resultados de las pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas – e. Recepción de documentos, verificación de requisitos y citación a entrevista.
 - f. Valoración de antecedentes y entrevista.
 - g. Publicación de resultados de la valoración de antecedentes y entrevista.
- Conformación y publicación de lista de elegibles.
Nombramiento en período de prueba.
Período de prueba.
-

Fuente. Cifuentes, (2013).

El magisterio Colombiano, como se designa el colectivo de maestros, se rige por dos estatutos, que funcionan hoy simultáneamente pero cuya aparición tiene una diferencia de 23 años y que tienen claras oposiciones en la forma de ingreso, ascenso, permanencia; y salarios.

. En el primero, el decreto 2277/79 los maestros eran nombrados por la autoridad más cercana el alcalde, o el gobernador, sin concurso, el único requisito era estar inscrito en el escalafón (Sistema colombiano de clasificación docente según experiencia y estudios), ser bachiller pedagógico, normalista o licenciado, esto muchas veces se

prestaba para que el nombramiento fuera más por favoritismo y dados los imaginarios, creencias, que el docente estaba llamado a ser el líder, el modelo de virtudes, habilidades y conocimientos, y dada la ausencia en ese momento de leyes que garantizaran la igualdad; la posibilidad de que maestros con alguna discapacidad fueran nombrados era muy lejana. Esto también aplicaba para los traslados y ascensos.

Ahora bien el nuevo estatuto docente (1278/02) cambia el mecanismo del nombramiento que por mucho tiempo se realizó por medio del nepotismo al de ingreso por méritos, permitiendo a todos la posibilidad de participar incluso a los que no son profesionales de la educación, este concurso si bien abre las puertas a las personas en condición de discapacidad, no hace visible un proceso equitativo, ni en lo que se refiere a las ayudas en la aplicación de las pruebas, ni cuando se les asigna las diferentes plazas (instituciones) a donde van a llegar y donde no siempre son bien recibidos.

Así que gracias a este nuevo estatuto han llegado a las instituciones educativas, maestros con discapacidad que han superado las pruebas del concurso de méritos y han sido ubicados por orden de lista y en una audiencia pública, para evitar acciones de favoritismo, en las asignaciones, sin embargo no hay ningún beneficio preferencial en consideración a su discapacidad.

4.2. Análisis de las experiencias

En este segmento se tomaron las transcripciones de las entrevistas semi-estructuradas y se hicieron unidades de análisis que corresponden a los elementos de las entrevistas pero además, mi rol de coordinadora me permitió una aproximación

interna y por tanto más cercana al trabajo de los docentes, como la observación en el aula, los diálogos informales además, para sustentar que el tema de la vinculación de docentes en condición de discapacidad es un tema, al que hay que prestarle la debida atención.

4.2.1. El contexto y los participantes

El municipio de Funza está ubicado a 26 Km al Occidente de Bogotá, y es el contexto geográfico y social donde se llevó a cabo este estudio. Inicialmente allí hubo un centro de educación especial que funciono hasta el año 2009; y desde el 2010 se inició el proceso de inclusión, a nivel educativo, con unas instituciones más comprometidas que otras. Las políticas del municipio corresponden a la normatividad nacional vigente y tiene un Centro de Atención a la Población con Discapacidad (en adelante CAPD) que esta manejado por la Secretaría de Desarrollo Social, es decir que los docentes de apoyo como la profesora Blanca Herrera (B.H), son contratados es por esta secretaría al igual que los docentes de educación especial asignados para el CAPD. En políticas de accesibilidad el municipio carece una señalización en Braille; los andenes son angostas y con obstáculos y solamente uno de los cuatro colegios tiene las condiciones reglamentarias de accesibilidad de acuerdo con la Ley 361 (Congreso de la República de Colombia, 1997); esto solo para mencionar solo algunos ejemplos. Dentro de este contexto se presenta el casos de dos docentes con discapacidad visual; su ceguera en ambos casos es congénita y degenerativa; con la diferencia que para

uno comenzó en su niñez, y para el otro, su situación se aceleró en la adolescencia dejándola completamente ciega a los 13 años.

El profesor David Santana para efectos de la transcripción será identificado como **D.S)** tiene 31 años, y es de Medellín, su madre es docente con discapacidad visual ya retirada, que se formó en la Normal y también tuvo que luchar contra la discriminación en el magisterio. El profesor David en el momento de la entrevista tiene un grado cuarto con 28 niños y enseña todas las materias, en la escuela rural el Cerrito perteneciente al colegio departamental de Funza.

La docente Blanca Cecilia Herrera (en transcripción **B. H.**) es oriunda de Santander, fue vidente hasta los 13 años cuando por una enfermedad congénita progresiva perdió la visión totalmente; tiene un hijo en condición de discapacidad campeón paralímpico de natación. La docente Blanca, para el momento de este estudio, trabaja con la Alcaldía de Funza, en la Secretaria de Desarrollo Social, y apoya en la Institución Educativa departamental Bicentenario la inclusión de siete niños con discapacidad visual y atiende a la población con discapacidad visual del municipio en el centro de atención para la discapacidad.

Con ellos se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas la revisión de las políticas a nivel regional, local e institucional, acciones y programas para facilitar su adaptación a su sitio de trabajo, también las acciones de apoyo o de barreras, manifestadas en las actitudes, representaciones e imaginarios que las directivas, compañeros y en general la comunidad tiene de ellos.

Luego se procedió a triangular la información en las tres dimensiones, planteadas en el índice y explicadas anteriormente: ***políticas, culturas y prácticas***, para codificar y analizar estas categorías o dimensiones, una vez revisadas las transcripciones se direccionaron, y se analizaron a partir de unos indicadores que surgen de las secciones de cada una de las dimensiones y tratan de indagar las barreras y acciones afirmativas, que encuentra el maestro en la escuela en su inserción, en sus relaciones con el entorno, y en su labor docente, a identificar de acuerdo al objetivo planteado.

Para la dimensión de cultura, los criterios analizados fueron: *construir comunidad* y *establecer valores inclusivos* de la que se desprenden los indicadores, que nos señalan si la comunidad es incluyente, y si se están construyendo o no valores inclusivos; se parte de la división de las entrevistas en unidades de significado a través de las cuales se leen las actitudes, creencias, acciones, y valores en relación con la inclusión docente en condición de discapacidad visual.

De la misma manera la dimensión, *políticas*, tiene como secciones o criterios: desarrollar una escuela para todos, y organizar el apoyo para atender la diversidad, y a la dimensión *prácticas*: le corresponde *orquestrar el proceso de enseñanza*, y *movilizar recursos*. Cada una de las secciones y los indicadores están analizadas a la luz de las unidades de significado, extraídas de las entrevistas realizadas.

La siguiente es la imagen de una de las matrices utilizadas para identificar en el escenario del ejercicio profesional del docente en condición de discapacidad, las

barreras y acciones afirmativas desde *las culturas, las políticas y las prácticas*, y que aparecen como anexos.

MATRIZ DE ANÁLISIS. DIMENSIONES DE INCLUSIÓN			
DIMENSIONES	SECCIONES	INDICADORES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
POLÍTICA	<i>Desarrollar una escuela para todos</i>	Los nombramientos, ascensos y traslados del personal son justos. Principio de Equidad .	<i>D.S. Me dijo que él no me iba a recibir qué porque a nosotros tenían que hacernos descarga laboral; yo le dije no, yo no necesito descarga porque es que yo estoy en uso de mis facultades".</i> <i>Me pedía citas con el médico laboral interesadísimo en que me dieran un certificado de los ojos, pero era como para descargarme, o sea él siempre me vivía sacando citas médicas para que me dijeran que no que yo no estaba en condiciones de estar en esa plaza"</i> <i>D.S. "el día del balanceo Héctor si cogió el lápiz miserable y escribió se van estos dos ni siquiera nos reunió a todos para decir quienes querían irse sacó a una negra y aun ciego"</i> <i>[...]Así me recibieron allá, así me recibieron en la gobernación, siempre limitando lo que uno no podía hacer y diciéndole a uno lo que no podía hacer.</i>
		Las políticas de la IE tiene en cuenta los indicadores asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad para todos los integrantes de la comunidad educativa, principio de Igualdad (acceso sin discriminación)	<i>R.B. Las políticas están más orientadas a tener en cuenta el marco normativo que existe en este momento para estudiantes en situación de discapacidad</i> <i>D.S. No pero la evaluación a uno lo miden con la misma vara igual el ministerio cuando uno va a presentar las pruebas diagnósticas formativas usted es discapacitado? si... y la evaluación que a ti te hacen es exactamente la misma de pronto hasta te clavan más duro[...]yo a veces pienso que por el contrario el elemento visual o sea el elemento de que haya un video de por medio le está imprimiendo un toque discriminatorio a la evaluación a mi quien me dice que el par académico realmente no me rajó, el par evaluador o como se llame eso, no me rajo más por mi condición que por verdaderas falencias en el video a mi quien me garantiza eso?</i> <i>D.S. ni de docentes porque yo digamos lo que extra-micrófono te comente mi situación particular que me está haciendo tomar la decisión de trasladarme de ese lugar, ni la de los estudiantes el niño también ya se va de la escuela porque el niño no encontró apoyo en ninguna parte no hubo quien lo apoyara o sea la escuela está hecha para gente común y corriente no para gente como nosotros.</i>
		Hay acompañamiento, inducción y apoyo al docente en su ingreso a la IE	<i>B.H. Hubo un choque importante con los papás, los papás cuando se dieron cuenta que la docente de los niños iba a ser invidente ellos como que "a ver eso como va a hacer" ella no los va a cuidar, no creían que uno pudiera ser formador para sus hijo.</i> <i>D.S. Bueno en un principio hubo cierto recelo porque pues los padres de familia están acostumbrados a un perfil de un profesional que no tiene ningún problema ni ninguna discapacidad</i>
		Las instalaciones son físicamente accesibles para todos, aplicando el principio de Equidad (aceptación, atención, ajustes razonables, adecuaciones,	<i>D.S. Me dijo que él no me iba a recibir qué porque a nosotros tenían que hacernos descarga laboral; yo le dije no, yo no necesito descarga porque es que yo estoy en uso de mis facultades".</i> <i>[...] Me pedía citas con el médico laboral interesadísimo en que me dieran un certificado de los ojos, pero era como para descargarme"[...]o sea él siempre me vivía sacando citas médicas para que me dijeran que no que yo no estaba en condiciones de estar en esa plaza"</i>

4.3. Resultados

Al revisar los antecedentes relacionados con los docentes en condición de discapacidad en ejercicio se constató que no hay estudios sobre el tema y solo se encontró una referencia en relación con experiencias de países que han fijado su atención en los docentes con discapacidad como estrategia para atender a niños con o sin discapacidad tal como lo indica el informe de seguimiento *Educación para todos* del 2014.

Actualmente para que un docente ingrese a laborar en una Institución educativa Publica, debe presentar un concurso, estos concursos para el ingreso o vinculación de los docentes al magisterio están direccionados por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), en convenio con el Instituto de fomento para la Educación superior ICFES. Estas entidades hacen las convocatorias a los diferentes cargos, agrupando la población en: mayoritaria, afro descendiente, palenquera y raizal, sin embargo, no tienen agrupada una población con discapacidad, la cual también requiere unos apoyos específicos para cada caso.

Frente al proceso de selección el único beneficio legalmente contemplado para personas en situaciones especiales de vulnerabilidad se presenta cuando dos o más aspirantes obtienen puntajes totales iguales, en la misma posición, en condición de empatados; “en estos casos para determinar quién debe ser nombrado en período de prueba, se deberá realizar el desempate, para lo cual se tendrá en cuenta en primer lugar al aspirante que se encuentre en situación de discapacidad”⁸. A pesar de que la (Ley 1618/13); establece las acciones afirmativas para favorecer a las personas o

⁸ Este beneficio no aparece registrado en ninguna normativa de la CNSC, pero si aparece en preguntas frecuentes, en su página web.

grupos en condición de discapacidad con el fin de eliminar las barreras y reducir las desigualdades.

Y ha sido a través de estos concursos que Cundinamarca ha vinculado en su planta de personal docentes de aula con discapacidad, el problema radica en que como alrededor de su vinculación no hay claridad en *políticas, culturas o prácticas* que contemplen y regulen la inclusión laboral del docente con discapacidad, se enfrenta al rechazo abierto o solapado de la comunidad especialmente de los directivos que ven con recelo la llegada de estos docentes; y además enfrentan el obstáculo de no contar con los apoyos tecnológicos, físicos y humanos que demandan para el ejercicio de su profesión.

El maestro con discapacidad visual se enfrenta a una doble situación, es un sujeto con una condición o situación particular y al tiempo es docente y se enfrenta a diario con las actividades básicas de cualquier persona que se prepara para ir a su trabajo, asearse, alimentarse, vestirse, tomar el transporte, y desplazarse en las calles ruidosas, atiborradas de personas a las que poco o nada les interesa una persona ciega que pasa por su lado. Y en su papel de maestro se enfrenta a un grupo de niños inquietos, desordenados, y deseosos de aprender; así que en su práctica les enseña, evalúa sus trabajos, verifica el orden, la caligrafía y la ortografía, prepara clases, explica y se asegura que todos sus alumnos presten atención y aprendan; y además, debe mantener disciplina en la clase, y cuidando o vigilando (término escolar para la hora del descanso) para que no se presenten peleas o accidentes.

Trabajar en estas condiciones, exige de cualquier docente un gran esfuerzo y dedicación, y para un docente con discapacidad visual como el profesor Gabriel Jiménez de una Institución educativa distrital; es un reto, porque son circunstancias que lo obligan a salirse del modelo establecido o del currículo muchas veces para que pueda cumplir con su labor. “soslayando los obstáculos y en estos tiempos tan caóticos y llenos de mediaciones pueda echar mano de los recursos que le ofrece el entorno tecnológico” (Educación y cultura, 2015, p.53).

A pesar de todo, el docente con discapacidad no se detiene ante las dificultades, crea estrategias utiliza nuevas metodologías alejándose de lo tradicional de la información estrictamente visual para hacer uso de los otros sentidos; desarrollando procesos mentales como la memoria, la atención, la imaginación y el pensamiento lógico, y claro a veces necesita apoyo, de otras personas como lectores, acompañamiento o el uso de la tecnología, como cualquiera.

Ahora bien, una de las quejas más frecuentes de las comunidades frente a la educación inclusiva es que no hay docentes preparados para atender adecuadamente las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidad; y que durante la formación de docentes se ofrecen cursos esporádicos conocidos como electivos “Dichos cursos con frecuencia no son obligatorios y/o pueden no contribuir a la nota final de los aprendices, lo que les incentiva muy poco a la hora de realizar el curso”(Lewis y Bagree, 2013, p.13).

A los docentes en ejercicio se ofrecen capacitaciones esporádicas con talleres o seminarios de un día que no colman las expectativas de los maestros, en el trabajo

práctico en el aula con los niños con discapacidad. Esta forma de aprender sobre la educación inclusiva no es la ideal a la hora de cambiar las *culturas y las prácticas*, se necesita más que una conferencia o un diplomado en inclusión, se requieren cambios profundos en los paradigmas perpetuados por tanto tiempo; de voluntad y de un conocimiento práctico en el tema.

Una de las razones principales por las que la formación del profesorado falla con frecuencia a la hora de abordar la educación inclusiva y, en particular, la inclusión de los estudiantes con discapacidad, es el hecho de que aquellas personas involucradas en la planificación y la gestión de la formación no tienen ninguna discapacidad y, con frecuencia, no han tenido una experiencia directa del trabajo con personas con discapacidad. (Lewis y Bagree, 2013, p.18).

Lo anterior implica cuan valioso puede ser involucrar en el trabajo a docentes con discapacidad como una oportunidad de tener éxito con los procesos de inclusión; pues, solamente ellos desde su experiencia de vida, pueden indicarnos el camino a seguir, porque ya lo han recorrido, muy diferente a las personas que desde un escritorio plantean las capacitaciones sin nunca haber vivido esa situación pretendiendo que la entienden.

4.3.1. Del paso por educación

Entre las herramientas utilizadas para recolectar la información están principalmente la observación directa y las entrevistas no estructuradas y semiestructuradas grabadas con la autorización de los docentes. En el caso de los docentes con discapacidad se comenzó con una entrevista de carácter abierto con una pregunta generadora y a partir de este relato sin sesgar, se buscó profundizar en los siguientes encuentros. Las entrevistas focales a directivos y docentes son semiestructuradas y van a enriqueciendo la entrevista inicial realizada a los docentes.

Para empezar, es conveniente mencionar el hecho de que para el momento en que se realiza este estudio la Secretaría de Educación de Cundinamarca no tiene sistematizada la información sobre el número de docentes con discapacidad, su perfil y ubicación por tanto es muy difícil que proporcionen las ayudas y ajustes que requieren, así que las Instituciones tampoco están acondicionadas para ello. A pesar de los avances en derecho, en las últimas dos décadas, aún hoy para las personas con discapacidad, no es fácil el acceso a espacios como la escuela, el parque, la calle, o el transporte; su movilidad, a la recreación, al descanso, al conocimiento, y al trabajo; en otras palabras, limitando su autonomía y su participación plena en la sociedad. Desde luego, los maestros son parte de la sociedad, y como sujetos políticos y éticos se tiene el compromiso de transformar las prácticas hegemónicas y tradicionales, que perpetúan desigualdades y excluyen, en unas nuevas prácticas que alienten la diversidad y la inclusión en la escuela y en la vida.

Entre las barreras más frecuentes a las que se enfrentaron estos docentes cuando fueron estudiantes están las barreras culturales, las físicas, y el rechazo institucional hacía la discapacidad argumentando que no estaban preparados para atenderlos y que deberían estar en instituciones especiales, y aún hoy se sigue escuchando el mismo argumento. En cuanto a la actitud hacia las personas con discapacidad, en términos generales ha sido de rechazo, lástima, asistencialismo o segregación.

Los niños son ignorados o invisibilizados: **B.H.** [...] “y me dejaron ahí como un florerito a un lado”; y además sus compañeros dejan de jugar con ellos porque no pueden correr, jugar perseguidas, jugar futbol, ni hacer las cosas que normalmente hacen los niños a su edad [...] “los profesores en la escuela pues dijeron no pues entreguémosla porque con ella no hay nada que hacer”

Es muy común que se confunda la discapacidad visual con una discapacidad cognitiva, situación que experimento el profesor David, en la escuela primaria.

mi profesora de primaria que en paz descanse [...] A ella le faltó esmero en el sentido en que ella dijo: no, este pues no da la talla debe ser que tiene un problema mental dejémoslo ahí” como seres humanos, como niños y adolescentes con discapacidad visual esta es una experiencia frustrante para un estudiante.[...] sabes yo que siento que se me truncó en la escuela? eso que llaman la autorrealización eso que uno diga lo hice lo logré y yo soy consciente yo pase más por feria, más que por autorrealización y a mí eso me hizo falta y todavía yo siento que quiero hacer algo para autorrealizarme.

La escuela, en un periodo crítico donde se define la identidad; y se construyen los lazos sociales y por tanto el paso por ella no fue una situación fácil, para estos dos docentes, que fueron invisibilizados, subestimados, y rechazados, aun estando en un aula regular. En la Universidad la falta de herramientas tecnológicas, en su momento, fue una barrera importante para acceder a la información: lecturas en fotocopias, uso del tablero, pocos documentos en braille, dependencia del servicio social de los lectores del INCI o de los compañeros **D.S** [...] “ni la escuela ni la universidad ofrecieron ayudas reales, porque la universidad por ejemplo yo que estudié en la pedagogía ellos no tenían en ese momento magnificadores de letra, no tenía nada de eso que uno necesita”. También fue el caso de la profesora Blanca, que estudió en la Pontificia Universidad Javeriana, donde manifiesta “no habían esas posibilidades entonces me

tocaba que mis compañeros me leyeran o buscar una persona que me leyera si fue, fue bastante, bastante difícil la barrera de la comunicación” de modo que la constancia, el apoyo de su familia, las ayudas del INCI y de docentes comprometidos en su momento, fueron fundamentales para ayudarles a superar los obstáculos, en su proceso formativo y personal hasta llegar a la docencia.

4.3.2. De la inclusión laboral

En efecto, a la garantía de los derechos de todas las personas a educarse y prepararse para la vida, ha posibilitado que muchos jóvenes con discapacidad quieran ser maestros, y poco a poco se están vinculando al sector educativo, superando las pruebas del concurso para acceder a un cargo docente.

Del antiguo escalafón docente (Ministerio de Educación Nacional, 1979), no hay docentes con discapacidad, en razón a que cuando se hicieron sus nombramientos entre 1970 y 1993 la inclusión no era de obligatorio cumplimiento; pues para ese momento existían centros de educación especial, para los niños; y la posibilidad que estos llegaran a la universidad y se graduaran como profesionales o licenciados era impensable. Sin embargo, ahora los docentes del nuevo escalafón 1278 (Ministerio de Educación Nacional, 2002), tienen el derecho a ingresar al magisterio, aun sin ser licenciados y sin ser excluidos en razón a una condición, religiosa, étnica, o de discapacidad. Así como su ingreso su permanencia también está sujeta a una evaluación anual, diseñada y aplicada a todos.

a) La cultura

En cuanto a los criterios de **construir comunidad y establecer valores inclusivos**. Se encontró que aún hay recelo por parte de directivos compañeros y padres de familia que no creen que las personas con discapacidad puedan desempeñarse como maestros, se lee entre líneas una *incapacidad* del docente para enseñar y velar por el comportamiento y cuidado de los estudiantes. **D.S:** “[...] Cuando fui a hablar con el rector y me vio me dijo: yo no lo puedo recibir a usted de una cuando me vio porque es una escuela unitaria y usted no puede con eso.”

El rechazo abierto de algunos rectores que no quieren tener en su planta un docente con discapacidad porque en su imaginario la discapacidad visual es una enfermedad.

D.S: Me dijo que él no me iba a recibir qué porque a nosotros tenían que hacernos descarga laboral; yo le dije no; yo no necesito descarga porque es que yo estoy en uso de mis facultades”.

[...] Me pedía citas con el médico laboral interesadísimo en que me dieran un certificado de los ojos, pero era como para descargarme, o sea él siempre me vivía sacando citas médicas para que me dijeran que no que yo no estaba en condiciones de estar en esa plaza.

Esta postura demuestra que aún persisten muchos imaginarios y conceptos equívocos sobre la discapacidad como el de la enfermedad dejando incluso entrever la idea que se tiene de que la discapacidad es una enfermedad limitante.

La preocupación de los padres en dejar sus hijos al cuidado de una persona con discapacidad visual, **B.H:** “Hubo un choque importante con los papás, los papás cuando se dieron cuenta que la docente de los niños iba a ser invidente ellos como que “a ver eso como va a hacer” ella no los va a cuidar, no creían que uno pudiera ser formador para sus hijos”

Pero no siempre el rechazo es evidente hay otras formas sutiles de ignorar, al docente en condición de discapacidad, no se impulsa su participación, y los canales de comunicación son muy pobres, las capacitaciones, seminarios y conferencias se apoyan en su mayoría en medios visuales o audiovisuales, con poca o ninguna descripción. La comparación con otra discapacidad menos complicada según uno de los coordinadores; al comparar al profesor con una docente sorda del otro colegio

por ejemplo, la profesora, la muda de la unidad, ella es diferente porque ella ve, ella observa lo único es la voz, entonces maneja diferentes cosas, pero el que no ve ummm uno, por ejemplo, uno le iba a ayudar a subir acá (señala las escaleras) y el no aceptaba porque (decía) yo puedo, yo puedo, él no aceptaba, entonces que hace uno?

Un hallazgo importante es que solo cuando un rector hace un proceso serio de inclusión con niños en condición de discapacidad, aprende a valorar al docente con discapacidad es el caso del rector del Bicentenario que valora el aporte que puede hacer la docente desde su experiencia y conocimiento en tiflogía que puede aplicar a su saber disciplinar o ayudarles a los docentes a realizar un mejor trabajo con los niños.

R.B. Considero yo que una docente que tiene ese tipo de discapacidad nos va a permitir entender un poco ese mundo efectivamente de estudiantes con necesidades educativas especiales y sí es una muy buena posibilidad, dado que ya están un poco familiarizados con la situación que se presenta, conocen muchas veces el sentir conocen ellos las mismas problemáticas que seguramente están pasando los estudiantes en su momento, que difícilmente uno, en una condición normal pues no alcanza a poder de una u otra manera llegar a reconocer.

En la cultura aún existe la creencia que la persona con discapacidad no puede cumplir las tareas cotidianas como arreglarse, tomar un transporte, y ejercer las labores propias de enseñar muchas veces solo basta con ver a la persona para juzgarla incapaz “cuando fui a hablar con el rector y me vio dijo yo no lo puedo recibir a usted,

de una cuando me vio, porque es una escuela unitaria y usted no puede con eso”, hay una tendencia generalizada a decirle a la persona con discapacidad lo que no puede hacer, y ante esa duda se ven forzados a demostrar permanentemente que si pueden y que más aún que si merecen estar ahí.

b) Políticas

En relación a los indicadores de las políticas de inclusión de **desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender la diversidad**, respaldando el acceso, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, y la participación de los docentes en condición de discapacidad, el estudio indica que en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), de las Instituciones a las que pertenecen los docentes no están fijadas las políticas de inclusión laboral de maestros con discapacidad, lo que evidencia falta de recursos para los docentes como un computador, una impresora Braille; y de comunicación, como la señalización en Braille. Aldemar Molina (A.M) “es que así como no se les da el apoyo los niños con discapacidad, mucho menos a un docente es muy difícil [...] muy difícil.”

La destinación de los recursos no tiene en cuenta los avances tecnológicos y las necesidades de los docentes con discapacidad. **D.S:** “Mira uno en un aula de sistemas no encuentra un computador con un magnificador, [...] entonces son computadores viejos hechos para gente entre comillas normal.”

Las políticas de traslados y sobrantes (profesores que sobran por la relación docente- número de estudiantes) son acomodadas por los rectores de acuerdo en

muchos casos a sus prejuicios, entregando a los profesores a la secretaria de Educación para su reubicación. **D.S:** “el día del balanceo Héctor si cogió el lápiz miserable y escribió se van estos dos ni siquiera nos reunió a todos para decir quienes querían irse sacó a una negra y aun ciego” Estas son las políticas ocultas que se manejan en los colegios, porque, aunque los rectores no están facultados para hacer nombramientos y traslados, si participan de manera encubierta soterrada en ellos. Entonces; aunque existe un marco legislativo bastante amplio en relación con los derechos de las personas con discapacidad, no hay claridad en los programas ni en las entidades territoriales⁹ o en las instituciones de las políticas en relación con la vinculación laboral de personas con discapacidad, llegando a desconocer e invisibilizar a los docentes en condición de discapacidad, o a que sean rechazados abierta o subrepticamente, por los directivos y las comunidades en general.

C) Prácticas

Las prácticas educativas son las que evidencian en la cotidianidad las acciones políticas y la construcción de culturas alrededor de la inclusión laboral del docente con discapacidad en la cotidianidad en el contexto escolar. La **práctica educativa** y la **movilización de los recursos** para la realización de la labor docente. Aquí se verifica si el currículo y los planes de estudio, las estrategias son pertinentes a una educación para todos. Esto requiere de una planeación y una organización para la distribución de

⁹ Para efectos de la investigación intente que la secretaria de educación me diera información sobre el número de docentes con discapacidad y su ubicación, pero en ninguna de las (5) dependencias relacionadas con personal, tenían conocimiento de dicha información.

la asignación académica que no siempre existe, cuando llega un docente para primaria, se ubica por regla general en el curso que nadie quiere, que casi siempre es, primero.

A.M: y eso que cuando él (David) llegó tenía que coger era primero y por eso fue que Alexa cogió primero y le dejó quinto, entonces de todas formas es muy complicado tener esos docentes de aula, pero como apoyo sí porque ellos tienen mucha creatividad.

En cuanto a la práctica pedagógica, esta no ha cambiado en décadas, es tradicional y visual, y repetitiva, limitando las posibilidades de las personas con o sin discapacidad para aprender.

D.S: las clases de primaria no han cambiado mucho, son clases de tablero porque era ver, ver, ver la gente copie, copie lo que está aquí, bájelo acá, póngalo acá, borre esto, añada lo otro; entonces yo quedaba loco” y en bachillerato es lo mismo es o sea siempre fue una educación visual.

Sin embargo, se pudo evidenciar que esta situación más que un reto, para el docente con discapacidad visual, es una oportunidad para desarrollar una notable creatividad, en el manejo de las clases y en la interacción con los niños y niñas. Pude constatar en una visita al aula del profesor David Santana que por su misma condición de discapacidad visual, está más atento a cada uno de sus estudiantes, los reconoce por su voz, por su olor, por sus risas, escucha sus necesidades, y centra toda su atención en ellos, y a su vez los niños se tornan también más atentos, considerados y sensibles hacia su docente; la metodología de enseñanza es diferente hay más cálculo mental, más discusión de los temas académicos y de la vida en general, y mayor participación de los niños, y menos uso del tablero; y claro al principio del no faltaron las situaciones como salirse del salón, lanzarle el balón al profesor y avisarle tarde, o esconderle el marcador estas conductas se fueron disipando.

Ahora bien, el acercamiento al docente con discapacidad, es una aproximación primero a ese ser humano que vive, sufre, ama, goza, tiene esperanzas, sueños; y también una discapacidad visual, en un mundo que es eminentemente visual, y aunque la legislación diga que es necesario suprimir o disminuir las barreras, la realidad es que lo excluye porque “tradicionalmente la sociedad ha construido y desarrollado las estructuras de participación con base en la homogeneidad” (Arias, 2006, p.2) y en este caso un docente que se salga de la “norma” del perfil que implica tener capacidades y competencias casi extraordinarias, representa un impacto para todos los involucrados.

Analizando la situación de los docentes en condición de discapacidad durante toda la investigación se evidencia el rechazo de los rectores hacia el docente con discapacidad y el afán por trasladarlos. Se puede inferir que no hay políticas claras frente a su vinculación más que las que garantizan el derecho al trabajo, un derecho ganado por meritocracia, en un concurso convocado y vigilado por la CNSC sin la cual las secretarías evitarían seguramente nombrar en su planta de personal a docentes con discapacidad; y si los rectores tuviesen la facultad tampoco lo harían. **N.R:** “las directivas pretendieron en alguna oportunidad entregar el profesor a la gobernación y el profesor pues le tocó acudir cuando eso a la subdirectiva sindical del trato que estaba recibiendo por parte de las mismas directivas y de algunos compañeros; él no sentía apoyo de nadie.”

4.4. Conclusiones

Este estudio revela que no hay claridad de las políticas a nivel regional, local e institucional, evidenciadas en acciones, programas que faciliten su inserción y el

desarrollo del trabajo del docente con discapacidad en la escuela, así como también la cultura y las prácticas manifestadas en las actitudes, representaciones e imaginarios que se construyen alrededor de ellos.

Los procesos de inclusión alrededor de la discapacidad, y en este caso de la discapacidad visual, examinados desde la percepción particular del docente y de su contexto de trabajo: compañeros, docentes y directivos; nos cuestiona si en realidad se ha avanzado en políticas, en cultura y en prácticas inclusivas, cuestiona los planes de desarrollo, los PEI, las políticas de contratación, los imaginarios sobre discapacidad, las prácticas educativas, sociales y comunicativas, la eliminación de barreras, son enunciado que no definen ni la forma ni el contenido se repiten a diario pero nadie sabe exactamente qué hacer ni cómo hacerlo.

Es tal, el escenario de incomprensibilidad, de invisibilidad de los docentes con discapacidad, que se ignoran, se trasladan, se rechazan; y al mismo tiempo se solicitan docentes preparados para atender los niños incluidos en la escuela; se insinúa que la discapacidad es una enfermedad; se mantienen las prácticas pedagógicas de copiar del tablero, de llenar cuadernos, dictar, y observar; falta inversión en tecnología para las escuelas, tenga un computador y una impresora en braille, libros de consulta en braille para que el docente con discapacidad visual pueda consultar y tomar apuntes como todos los demás maestros.

A pesar de las políticas y los esfuerzos de muchas comunidades por hacer de la inclusión una realidad, aún persisten barreras de orden especialmente actitudinales y comunicativas que impiden que este proceso avance a un nuevo nivel, uno en que las

personas con discapacidad; especialmente en el campo de la educación acompañen, apoyen y fortalezcan los procesos educativos; no es posible continuar imaginarios que las personas con discapacidad visual son un problema o que no pueden o que están enfermas, se deben mirar como una solución, para minimizar o eliminar las barreras de inclusión.

La experiencia en Inclusión de niños con discapacidad visual en la Institución educativa departamental Bicentenario ha sido muy positiva y provechosa, para los niños, padres y maestros que atienden la población con discapacidad visual; en gran parte se debe al apoyo de la profesora Blanca, pues estando incluidos en el aula regular, ella ha sido quien ha reforzado sus conocimientos a través de las herramientas específicas, como el braille, el uso del bastón y movilidad, ábaco, uso de los dispositivos tiflotecnológicos como el Jaws, y especialmente la formación hacia la autonomía y la independencia, saberes que le son propios y que ni siquiera los educadores especiales manejan completamente y un valor agregado es el respaldo al proceso de adaptación socio-afectiva, de los niños y niñas y el apoyo a los demás docentes.

En el siguiente cuadro se presentan las acciones afirmativas y las barreras que se presentan en el proceso de inclusión laboral de un docente con discapacidad visual en una institución educativa, estos elementos hacen parte de las dimensiones e indicadores. Establecidas por Ainscow y Booth (2010).

Tabla.10 Acciones Afirmativas y. Barreras en la inclusión laboral de docentes con discapacidad

ACCIONES AFIRMATIVAS	BARRERAS
Culturales. Hay un esfuerzo por eliminar barreras de tipo comunicativo y social para facilitar la integración del docente con discapacidad visual a la comunidad, y al trabajo, este es aceptado, con una actitud positiva, que se manifiesta en actitudes y comportamientos de respeto, y solidaridad. Existe un ambiente de acogida, colaboración, solidaridad y respeto entre todo el personal de la IE, eliminando barreras de tipo comunicativo o social. Hay compromiso de todos los agentes educativos por disminuir las prácticas discriminatorias, que surgen de los imaginarios y creencias sobre de la discapacidad. Políticas Se aplica el principio de igualdad (acceso sin discriminación) nombramientos, promociones y traslados del personal son justos. Y el Principio de equidad (atención, ajustes razonables, adecuación de horarios salones). Adaptación al nuevo campo laboral, inducción, y acompañamiento. Diseño Universal: El diseño de productos, entornos, programas y servicios desde el concepto universal que pueda ser usado por todos, sin necesidad de recurrir a adaptaciones especiales. Prácticas. La IE en su planeación tiene en cuenta en su desarrollo y evaluación tiene en cuenta las habilidades y destrezas. Se le proporciona al docente los recursos didácticos, físicos para la realización de su trabajo. Se establecen recursos para la atención a la discapacidad, en el plan de compras anual PAC Se realizan ajustes razonables adecuación de aulas, bibliotecas y otros recursos tecnológicos. Productos de apoyo. Se carece de los elementos para facilitar acciones como desplazarse, leer, comunicarse. Abaco. Herramienta para hacer cálculos	Culturales Persisten, sentimientos, frases, creencias, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con Discapacidad a la vida en sociedad. No hay un ambiente de acogida, colaboración o solidaridad entre todo el personal de la IE, y hay barreras de tipo comunicativo o social, que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento. No todos los agentes educativos están comprometidos por disminuir las prácticas discriminatorias, que surgen de los imaginarios y creencias sobre de la discapacidad. Políticas Se aplica el principio de igualdad (acceso sin discriminación) pero no el de equidad, los nombramientos, promociones y traslados del personal no son justos, no se hacen ajustes razonables No hay adaptación inducción, o acompañamiento al nuevo campo laboral. Las instalaciones físicas no son accesibles para todos Prácticas. La destinación de recursos no tiene en cuenta las adaptaciones físicas y tecnológicas necesarias para atender las necesidades de la población con discapacidad. El currículo no se diseña para facilitar el aprendizaje y la enseñanza para todos en la escuela, con metodología de enseñanza es tradicional caracterizada por lo visual y oral y por tanto no contribuye a responder a la diversidad.

matemáticos.

Braille: Sistema de lectura para Invidentes.

Elementos tiflológicos: Implementos que le facilitan a las personas con Discapacidad visual su autonomía, bastón, ábaco, regleta, Lupa, software.

Fuente: Elaboración propia a partir de ONU, 2016 y Congreso de la República, 2013

Recomendaciones

El tema de la inclusión laboral de docentes con discapacidad es un tema nuevo, para las universidades, los entes territoriales, y para las instituciones, por tanto es necesario que entidades como la secretaría de educación de Cundinamarca tenga al menos una estadística que permita conocer cuantos, docentes en condición de discapacidad, hay en su planta de personal, como y donde están ubicados y cuáles son sus condiciones laborales.

Hacer una revisión de las políticas territoriales e institucionales en relación con la inclusión y realizar convenios interinstitucionales entre colegios y las universidades que están formando maestros, en condición de discapacidad como la Universidad Pedagógica Nacional.

Es importante prestar mayor atención a la inclusión de docentes en condición de discapacidad visual para que participen apoyando los procesos de inclusión de los niños, con o sin discapacidad, pues tienen la ventaja que no se van a excusar en la falta de capacitación para atenderlos.

Sería muy formativo e interesante que siguiéramos ejemplos como el de Norte de Irak, donde las personas con discapacidad participan en los cursos de formación a

los maestros, y les enseñan desde su propia experiencia, ayudando a mejorar los procesos de inclusión, en tanto se sensibilizan y se forman en valores inclusivos.

Referencias

- Aguado, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Fundación ONCE.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: FUHEM y OEI. Recuperado de <https://goo.gl/dhaf41>.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (mayo, 2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada, España.
- Angarita, M., Cortés, E., Giraldo, Z., Cárdenas, A. y Mena, L. (2014). *Estado del arte de valoración ocupacional de las personas con discapacidad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cotán, A., López, R., Melero, N., Molina, V. y Perera, V. (2014). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*. Alicante: Área de Innovación y desarrollo, S.L.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- _____ (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Bermúdez, G., Bravo, MF y Vargas, D. (2009). Discapacidad en Colombia: un reto en la educación superior inclusiva. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 8(1), 41-55.
- Blanco, R. (2012). *Buenas prácticas en educación inclusiva. Metas educativas 2021*. Quito: Grupo Santillana.
- Boom, A., Castro, J. y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias e imágenes*, 87-97.
- Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de profesionalización docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1988). *Ley 82 de 1988. Por medio de la cual se aprueba el Convenio 159 sobre la readaptación profesional y el empleo de*

personas inválidas, adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo en su 69a. reunión, Ginebra, 1983. Recuperado de <https://goo.gl/g5VZaL>.

_____. (1991). *Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.* Recuperado de <https://goo.gl/ivD4F7>.

_____. (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.* Recuperado de <https://goo.gl/DTd7S1>.

_____. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.* Recuperado de <https://goo.gl/S4lxy>.

_____. (1997). *Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones.* Recuperado de <https://goo.gl/bSL6w8>.

_____. (2002). *Ley 762 de 2002. Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999).* Recuperado de <https://goo.gl/yzD5mv>.

_____. (2009). *Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.* Recuperado de <https://goo.gl/3agKlh>.

_____. (2013). *Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.* Recuperado de <https://goo.gl/vtkQ1L>.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Delors, J., Mufti, I., Cameiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M, et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana y Unesco. Recuperado de <https://goo.gl/SiRra>.

Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación al discurso de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de educación*, (19), 140-149.

Echeita, G. Y Simón, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad ante el desafío de su inclusión social*. Madrid: Thompson & Aranzadi.

Edgerton, R. (1967). *The cloak of competence: stigma in the lives of the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press.

Estados Unidos de Colombia. (1870). Decreto Orgánico del 1º de noviembre de 1870. Sobre la Instrucción pública primaria. *La Escuela Normal*, (1).

Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómaditas*, (17). Recuperado de <https://goo.gl/YSU3QX>.

Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta.

Garavito, D. (2014) La inclusión de las personas con discapacidad al mercado laboral colombiano, una acción conjunta. (Tesis de maestría) Universidad Nacional. Bogotá. Colombia

González, A. (2014). *Idep.edu.co*. Obtenido de www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/.../197/

Leguizamón, F.y Molano, M. (2014). *Caracterización de los procesos de gestión en la inclusión de estudiantes con discapacidad del programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Lewis, I. y Bagree, S. (2013). *Profesores para todos: la enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad*. Bruselas: IDDC.

Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277 de 1979. Art 2. Profesión docente*. Recuperado de <https://goo.gl/FxlnuF>.

_____. (2002). *Revolución educativa*. Recuperado de <https://goo.gl/715xAx>.

_____. (2002b). *Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado de <https://goo.gl/eZdKmX>.

- _____. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de la población con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá: MEN, INSOR e INCI. Recuperado de <https://goo.gl/idIAG1>.
- _____. (2013) Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política. Imprenta Nacional. Bogotá Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (Julio de 2014). *ondiscapacidad.minsalud.gov.co*. Recuperado el 16 de Mayo de 2016, de <https://minsalud.gov.co/sites/rid/List/Bibliotecadigital/RIDE/DE/PS/Boletin-OND-I-2014>
- Montoro, J. (1991). *Los ciegos en la historia*. Madrid: Impresa.
- Moriña, A. y Cotán, A. (2011). ¿Aulas universitarias que incluyen? Reflexiones desde un grupo de alumnado con discapacidad. *Quaderns Digitals*, (69), 1-15.
- Moriña, A., López, R., Melero, N., y Molina, V. (2014). ¿Educación inclusiva en las aulas universitarias? Escuchando la voz del alumnado con discapacidad. *II Congreso Internacional de ciencias de la educación y desarrollo*, Granada, España.
- Observatorio Nacional de Discapacidad. (2014). Boletín 5. Recuperado de <https://goo.gl/EAYCZT>.
- OISS. (2011). *Medidas para la promoción del empleo de personas con discapacidad en Iberoamérica*. Madrid: OISS.
- _____. (2014). *Medidas para la promoción del empleo de personas con discapacidad en Iberoamérica*. Madrid: Secretaría General de la OISS.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU. Recuperado de <https://goo.gl/DgwN9>.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad, contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de derecho internacional*, (16), 381-414.
- Parra, R. y Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos. interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Ibagué: Unibagüe.
- Pérez, L., Fernández, A. y Katz, S. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica voces y experiencias universitarias*. Buenos aires: Edulp.

Pestana, L. (2005). Integración de personas con discapacidad en la educación superior de Venezuela. Caracas: IESALC/UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/BTmP9T>.

Presidencia de la República de Colombia. (1996). *Ley 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Recuperado de <https://goo.gl/nJGsR9>.

Riveros, L. (2016). Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Rodríguez, S. (2013). Más allá de la discapacidad: reflexiones en torno a la relatividad de la organización sensorial. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 51-58.

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en latiniamérica. *Educere*, 10(33), 347-356. Recuperado de <https://goo.gl/2qP9Wf>.

Salinas, M., Lissi, MR., Medrano, D., Zuzulich, MS. y Hojas, AM. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 77-98. (2011). *Sujetos de la educación, reconocidos, protegidos y peligrosos*. Buenos Aires: FLACSO.

Soler, C. (2011). *Sujetos de la educación, reconocidos, protegidos y peligrosos*. Buenos Aires: FLACSO.

Tomasevski, K. (2003). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos*, (40), 341-388.

Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre el derecho a la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje*. Nueva York: WCEFA.

_____. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Unesco. Recuperado de <https://goo.gl/xyYXnE>.

_____. (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos el imperativo de la calidad*. París: Unesco.

_____. (2014). *Informe de seguimiento de la EPT, en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. París: Unesco.

_____. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación*. París: Unesco. Recuperado de: <https://goo.gl/YahGJm>.

Unicef. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. París: Unicef.

Walker, J. (2013). *Equal Righ, equal oppotunity*. Johanesburg: Handicap Internacional.

Anexos 1 y 2

Consentimientos informados y por escrito de los docentes en condición de discapacidad.

Consentimiento informado

Universidad Pedagógica Nacional.
Maestría en Educación.
Investigación: **Barreras y posibilidades en la Inclusión laboral: una mirada desde dos docentes con discapacidad visual vinculados a la educación oficial del municipio de Funza"**

La siguiente información describe el estudio y el papel que usted tendrá como participante en ella.

El objetivo de la investigación es identificar en el escenario del ejercicio profesional del docente en condición de discapacidad visual, las políticas, culturas y las prácticas; e indagar en materia de inclusión laboral cuales son las principales dificultades o barreras y las acciones afirmativas que favorecen su trabajo en la escuela.

El tema se suscribe a identificar en las políticas, la cultura y las prácticas; las barreras y ayudas que se brindan a los docentes en condición de discapacidad visual que ejercen su labor en la escuela pública, utilizando una metodología cualitativa y el método de estudio de caso.

Usted es fundamental de este trabajo en la fase donde se aplicará una entrevista semi-estructurada sobre su experiencia de vida, y académica y una segunda sobre su experiencia en el ejercicio como docente de apoyo en la IED Bicentenario del municipio de Funza.

La información recolectada será confidencial y solo será utilizada para el análisis de los resultados del estudio a los cuales los usuarios tendrán libre acceso para utilizarlo como documento académico de consulta.

Únicamente los investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional tendrán acceso a los datos confidenciales que lo identifican. Si tiene cualquier duda puede comunicarse con Posgrados Maestría en Educación 5941894 Ext 607

YO Blanca Cecilia Herrera he leído o me han leído este formato de consentimiento, y acepto participar en esta investigación.

Firma: Blanca C Herrera

CC. 63354121 de Bucaramanga

Consentimiento informado

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Investigación: **Barreras y posibilidades en la Inclusión laboral: una mirada desde dos docentes con discapacidad visual vinculados a la educación oficial del municipio de Funza**

La siguiente información describe el estudio y el papel que usted tendrá como participante en ella.

El objetivo de la investigación es identificar en el escenario del ejercicio profesional del docente con limitación visual, las políticas, culturas y las prácticas, e indagar en materia de inclusión laboral cuales son las principales dificultades o barreras y las acciones afirmativas que favorecen su trabajo en la escuela.

El tema se suscribe a identificar en las políticas, la cultura y las prácticas; las barreras y ayudas que se brindan a los docentes con discapacidad, que ejercen su labor en la escuela pública, utilizando una metodología cualitativa y el método de estudio de caso.

Usted es fundamental de este trabajo en la fase donde se aplicará una entrevista semi-estructurada sobre su experiencia de vida, y académica y una segunda sobre su experiencia en el ejercicio como docente de aula en una Institución oficial del municipio de Funza.

La información recolectada será confidencial y solo será utilizada para el análisis de los resultados del estudio a los cuales los usuarios tendrán libre acceso para utilizarlo como documento académico de consulta.

Únicamente los investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional tendrán acceso a los datos confidenciales que lo identifican. Si tiene cualquier duda puede comunicarse con Posgrados Maestría en Educación 5941894 Ext 607

YO David Mauricio Santana Trujillo he leído y entendido este formato de consentimiento, y acepto participar en esta investigación.

Nombre completo: David Mauricio Santana Trujillo

Cédula de ciudadanía # 90902530 de Bogotá

Firma: [Firma manuscrita]

ANEXO 3. Matriz de análisis

MATRIZ DE ANÁLISIS. DIMENSIONES DE INCLUSION

DIMENSIONES	CRITERIOS	INDICADORES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
CULTURA		Se eliminan barreras de tipo comunicativo y social para facilitar el trabajo y la integración a la comunidad, del docente con discapacidad visual DDV	B.H A veces hay directivos o hay docentes que no creen y ellos mismos siembran la duda entonces obviamente cierran las oportunidades a que maestros en condición de discapacidad ejerzan, no es fácil demostrarles a ellos que uno puede. M.B. Bueno en un principio hubo cierto recelo porque pues los padres de familia están acostumbrados a un perfil de un profesional que no tiene ningún problema ni ninguna discapacidad N.R. Al comienzo era de... como ignorarlo no era tenido en cuenta para nada, ni en sus opiniones ni en nada es más las directivas pretendieron en alguna oportunidad entregar el profesor a la gobernación
	Construir comunidad	Se impulsa su participación activa en todas las actividades de la IE.	B.H Hubo un choque importante con los papás, los papás cuando se dieron cuenta que la docente de los niños iba a ser invidente ellos como que “a ver eso como va a hacer” ella no los va a cuidar, no creían que uno pudiera ser formador para sus hijo.
		Existe una buena comunicación entre docentes, directivos y padres de familia.	B.H A veces hay directivos o hay docentes que no creen y ellos mismos siembran la duda entonces obviamente cierran las oportunidades a que maestros en condición de discapacidad ejerzan, no es fácil demostrarles a ellos que uno puede.

Establecer valores inclusivos	El docente con discapacidad Visual es aceptado, con una actitud positiva, que se manifiesta en actitudes y comportamientos de respeto, y solidaridad.	<i>D.S.</i> Cuando fui a hablar con el rector y me vio me dijo: yo no lo puedo recibir a usted de una cuando me vio porque es una escuela unitaria y usted no puede con eso <i>N.R.</i> Pues hubo mucha barrera y todavía hoy en día hay compañeros que siguen insistiendo que a él lo deben sacar. <i>R.B.</i> Considero yo que una docente que tiene ese tipo de discapacidad nos va a permitir entender un poco ese mundo efectivamente de estudiantes con necesidades educativas especiales y sí es una muy buena posibilidad, dado que ya están un poco familiarizados con la situación que se presenta, conocen muchas veces el sentir conocen ellos las mismas problemáticas que seguramente están pasando por los estudiantes en su momento que difícilmente uno, en una condición normal pues no alcanza a poder de una u otra manera llegar a reconocer.
	Hay compromiso de todos los agentes educativos para disminuir las prácticas discriminatorias, que surgen de los imaginarios y creencias sobre de la discapacidad.	<i>D.S.</i> En cuanto a las culturales la gente no ha podido entender que explicar no es mostrar o sea tiene uno que describir la gente no tiene la capacidad perdona que lo diga puede sonar petulante la gente no tiene habilidades comunicativas el que explica a partir de la imagen es porque pueden discutir mi tesis pero es porque carece de muchas habilidades comunicativas
	Existe un ambiente de acogida, colaboración, solidaridad y respeto entre todo el personal de la IE, eliminando barreras de tipo comunicativo o social.	<i>N.R.</i> las directivas pretendieron en alguna oportunidad entregar al profesor a la gobernación y el profesor pues le tocó acudir cuando eso a la subdirectiva sindical del trato que estaba recibiendo por parte de las mismas directivas de algunos compañeros él no sentía apoyo de nadie

MATRIZ DE ANÁLISIS. DIMENSIONES DE INCLUSION

DIMENSIONES	CRITERIOS	INDICADORES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
POLITICA			<i>D.S.</i> Me dijo que él no me iba a recibir qué porque a nosotros tenían que hacernos descarga laboral; yo le dije no, yo no necesito descarga porque es que yo estoy en uso de mis facultades”.
	Los nombramientos, ascensos y traslados del personal son justos. Principio de Equidad.		Me pedía citas con el médico laboral interesadísimo en que me dieran un certificado de los ojos, pero era como para descargarme, o sea él siempre me vivía sacando citas médicas

Desarrollar una escuela para todos

Las políticas de la IE tiene en cuenta los indicadores asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad para todos los integrantes de la comunidad educativa, principio de **Igualdad** (acceso sin discriminación)

Hay acompañamiento, inducción y apoyo al docente en su ingreso a la IE

para que me dijeran que no que yo no estaba en condiciones de estar en esa plaza”

D.S. “el día del balanceo Héctor si cogió el lápiz miserable y escribió se van estos dos ni siquiera nos reunió a todos para decir quienes querían irse sacó a una negra y aun ciego” [...]Así me recibieron allá, así me recibieron en la gobernación, siempre limitando lo que uno no podía hacer y diciéndole a uno lo que no podía hacer.

R.B. Las políticas están más orientadas a tener en cuenta el marco normativo que existe en este momento para estudiantes en situación de discapacidad

D.S. No pero la evaluación a uno lo miden con la misma vara igual el ministerio cuando uno va a presentar las pruebas diagnósticas formativas usted es discapacitado? si... y la evaluación que a ti te hacen es exactamente la misma de pronto hasta te clavan más duro[...]yo a veces pienso que por el contrario el elemento visual o sea el elemento de que haya un video de por medio le está imprimiendo un toque discriminatorio a la evaluación a mi quien me dice que el par académico realmente no me rajo, el par evaluador o como se llame eso, no me rajo más por mi condición que por verdaderas falencias en el video a mi quien me garantiza eso?

D.S. ni de docentes porque yo digamos lo que extra-micrófono te comente mi situación particular que me está haciendo tomar la decisión de trasladarme de ese lugar, ni la de los estudiantes el niño también ya se va de la escuela porque el niño no encontró apoyo en ninguna parte no hubo quien lo apoyara o sea la escuela está hecha para gente común y corriente no para gente como nosotros.

B.H. Hubo un choque importante con los papás, los papás cuando se dieron cuenta que la docente de los niños iba a ser invidente ellos como que “a ver eso como va a hacer” ella no los va a cuidar, no creían que uno pudiera ser formador para sus hijo.

D.S. Bueno en un principio hubo cierto recelo porque pues los padres de familia están acostumbrados a un perfil de un profesional que no tiene ningún problema ni ninguna

**Organizar el apoyo
para atender la
diversidad**

Las instalaciones son físicamente accesibles para todos, aplicando el principio de **Equidad** (aceptación, atención, ajustes razonables, adecuaciones, locativas y comunicativas)

La destinación de recursos, tiene en cuenta las adaptaciones físicas y tecnológicas para facilitar al docente el desarrollo de su labor.

Flexibilidad. El currículo está diseñado de manera que facilite el aprendizaje y la enseñanza para todos en la escuela y por tanto contribuye a responder a la diversidad.

D.S. Me dijo que él no me iba a recibir qué porque a nosotros tenían que hacernos descarga laboral; yo le dije no, yo no necesito descarga porque es que yo estoy en uso de mis facultades”.

[...] Me pedía citas con el médico laboral interesadísimo en que me dieran un certificado de los ojos, pero era como para descargarme”[...] “o sea él siempre me vivía sacando citas médicas para que me dijeran que no que yo no estaba en condiciones de estar en esa plaza”

D.S. Cuando fui a hablar con el rector y me vio me dijo: yo no lo puedo recibir a usted de una cuando me vio porque es una escuela unitaria y usted no puede con eso

A.M. es que así como no se les da el apoyo los niños con discapacidad, mucho menos a un docente es muy difícil, muy difícil

A.M. Y eso que cuando el llego tenía que coger era primero y por eso fue que Alexa cogió primero y le dejo quinto entonces de todas formas es muy complicado tener esos docentes de aula, pero como apoyo si porque ellos tienen mucha creatividad [...] le di las sociales de tercero, cuarto y quinto le di la religión porque él es muy religioso y todas las demás artes y todo de su curso y bravo no le gustaba que a él le gustaba dictar sus matemáticas que a él le gustaba dictar su español pero no ve que para preparar clase y eso en unas si atinaba en otras no entonces ...

MATRIZ DE ANÁLISIS. DIMENSIONES DE INCLUSIÓN

DIMENSIONES	CRITERIOS	INDICADORES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
PRACTICAS	Orquestrar la práctica educativa	La diversidad de los docentes se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje, usando la experiencia y el saber propio del docente con discapacidad visual DDV	B.H A veces hay directivos o hay docentes que no creen y ellos mismos siembran la duda entonces obviamente cierran las oportunidades a que maestros en condición de discapacidad ejerzan, no es fácil demostrarles a ellos que uno puede. Me pedía citas con el médico laboral interesadísimo en que me dieran un certificado de los ojos, pero era como para descargarme, o sea él siempre me vivía sacando citas médicas para que me dijeran que no que yo no estaba en condiciones de estar en esa plaza”
		Se aplican los principios de: igualdad (acceso sin discriminación) y de equidad (atención, ajustes razonables, adecuaciones, locativas y comunicativas)	R.B. Considero yo que una docente que tiene ese tipo de discapacidad nos va a permitir entender un poco ese mundo efectivamente de estudiantes con necesidades educativas especiales y sí es una muy buena posibilidad, dado que ya están un poco familiarizados con la situación que se presenta, conocen muchas veces el sentir conocen ellos las mismas problemáticas que seguramente están pasando los estudiantes en su momento, que difícilmente uno, en una condición normal pues no alcanza a poder de una u otra manera llegar a reconocer;
		Hay acompañamiento, inducción y apoyo al docente en su ingreso a la IE	D.S. Bueno en un principio hubo cierto recelo porque pues los padres de familia están acostumbrados a un perfil de un profesional que no tiene ningún problema ni ninguna discapacidad N.R. las directivas pretendieron en alguna oportunidad entregar al profesor a la gobernación y el profesor pues le tocó acudir cuando eso a la subdirectiva sindical del trato que estaba recibiendo por parte de las mismas directivas de algunos compañeros él no sentía apoyo de nadie.

Mobilizar recursos

Se le proporciona al docente los recursos didácticos, materiales y físicos para la realización de sus actividades escolares.

La Institución en la planeación, desarrollo y evaluación de las acciones pedagógicas, tiene en cuenta las habilidades y destrezas, pero también las limitaciones del docente con discapacidad.

A.M. es que así como no se les da el apoyo los niños con discapacidad, mucho menos a un docente es muy difícil, muy difícil

*A.M. Y eso que cuando el llego tenía que coger era primero y por eso fue que Alexa cogió primero y le dejo quinto entonces de todas formas es muy complicado tener esos docentes de aula, pero como apoyo si porque ellos tienen mucha creatividad
[...] Ahh si la rotación... nada porque claro el preparaba una sola área, porque como él era licenciado en sociales cuando yo estaba (coordinando la sede) le di las sociales de tercero, cuarto y quinto le di la religión porque él es muy religioso y todas las demás artes y todo de su curso y bravo no le gustaba que a él le gustaba dictar sus matemáticas que a él le gustaba dictar su español pero no ve que para preparar clase y eso en unas si atinaba en otras no entonces y más en quinto en cualquier grupo*
