

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL COMPARTIR: HACIA
UNA COMPRENSIÓN HERMENÉUTICA**

Hannie Jhuliana Niño Vargas

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
DISCURSO, CONTEXTO Y ALTERIDAD
BOGOTÁ 2019**

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL COMPARTIR: HACIA
UNA COMPRENSIÓN HERMENÉUTICA**

Hannie Jhuliana Niño Vargas

**Trabajo de Investigación presentado como requisito para optar por el título de
Magíster en Educación**

Director:

Gabriel Antonio Lara Guzmán

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
DISCURSO, CONTEXTO Y ALTERIDAD
BOGOTÁ 2019**

Nota de aceptación

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Bogotá, diciembre del 2019

Para mí mamá...

Te debo mi existencia y quien soy.

Día a día, con cada acción,
cada palabra, sentimiento y pensamiento,
me enseñas el valor del verdadero amor.

Te amo.

Gracias

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de Educadores	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Prácticas inclusivas en la Institución Educativa Oficial Compartir: Hacia una comprensión hermenéutica
Autor(es)	Niño Vargas, Hannie Jhuliana
Director	Gabriel Antonio Lara Guzmán
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 173 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Normatividad, educación inclusiva, prácticas inclusivas, discapacidad.

2. Descripción
Este documento parte de la necesidad de comprender elementos relacionados con la educación inclusiva, tema que en la actualidad está generando nuevas acciones en las instituciones educativas de Colombia y otros países del mundo y que ha traído a la escuela múltiples interrogantes sobre el quehacer docente e institucional. En este contexto, durante los últimos años en el país se han generado normativas orientadas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad (ECD), un reto para las personas que, de forma directa o indirecta, están relacionadas con este fenómeno. Surge, entonces, la necesidad de comprender cómo se han dado las interacciones entre las normas que se han generado, la realidad educativa de un contexto específico: la Institución Educativa Oficial (IEO) Compartir del Municipio de Soacha y las teorías que han emergido en medio de este proceso y los postulados teóricos que han orientado las diferentes miradas sobre el fenómeno de la discapacidad en Colombia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 7	

Para resolver la pregunta de investigación se hizo una revisión documental previa al desarrollo metodológico, que permitió identificar elementos sobre los estudios que se han realizado sobre el tema, que son profundizados en el marco teórico y con los que se pretende evidenciar cómo han evolucionado ciertos conceptos propios de la educación inclusiva y las formas de comprender a las personas en situación de discapacidad desde sus mismas reivindicaciones y procesos históricos.

Posterior a esto y para los propósitos investigativos del presente documento, se abordan el marco normativo internacional y nacional de la educación inclusiva, haciendo énfasis en las disposiciones legales que han influido en la apertura a la población en condición de discapacidad (PCD) que hoy se puede evidenciar en las instituciones educativas, tanto especializadas como regulares. En el marco teórico se exploran los orígenes y evolución del concepto que hoy es conocido como educación inclusiva, el documento aborda lo relacionado con el modelo social de discapacidad en relación con las categorías centrales de estudio: norma, prácticas educativas y perspectivas teóricas. Se estudia también el concepto de discapacidad y se propone el análisis de este en vínculo con dos perspectivas fundamentales de cara al análisis final: la teoría del reconocimiento de Honneth (1996)(1997) y el concepto de vida digna propuesto por De Asís (2006) y recopilado por Palacios y Romañach (2006) dentro de su propuesta de ampliación del modelo social hacia la comprensión del mismo desde la bioética. Lo que se pretende con estos referentes principales y otros que se irán desarrollando a lo largo del documento es ofrecer un marco de comprensión de las tensiones que surgen entre las categorías centrales a partir de su observación y estudio en los términos metodológicos que se plantean en esta investigación.

En el siguiente capítulo, correspondiente al marco metodológico del presente estudio, se realiza la descripción de la población objeto, se justifica el uso del enfoque investigativo -hermenéutico-, perteneciente al paradigma cualitativo, se desarrolla el ejercicio de categorización de cara al análisis y se proponen los instrumentos de recolección de información y su funcionalidad, junto con la descripción del proceso que surgió con la pregunta

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de ciudadanos</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 7	

problemática.

Finalmente, en el último capítulo se reflexiona sobre las tensiones que surgen dentro de la realidad práctica específica de la población observada, analizando las categorías y subcategorías planteadas a la luz de los referentes teóricos propuestos y en diálogo con los actores involucrados. En este capítulo y en las conclusiones del documento hacen presencia la normatividad inclusiva, la información recolectada del contexto en particular y las teorías de educación inclusiva en relación dialógica con la población observada (estudiantes, docentes, padres e investigadora).

3. Fuentes

Para efectos de la construcción del presente documento se revisaron varias fuentes. El apartado de antecedentes contiene investigaciones y tesis de grado en niveles de pregrado, especialización y maestría, referenciados en dicho capítulo. De otro lado, como ya se señaló, el análisis final se nutre principalmente con los referentes que se presentan en el Marco Teórico de este documento: Honneth, A. (1992) *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*. ISEGORÍA N. 5, 78-92; Honneth, A. (1996) *Reconocimiento y obligaciones morales*. RIFP N. 8, 5-17; Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo Mondadori; Palacios, A., & Románach, J. (2006) *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Ediciones Diversitas – AIES; Palacios, A. (2007) *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA; Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Pedagogos</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 7	

Además, por la naturaleza del ejercicio investigativo, se revisó el corpus normativo institucional (IEO Compartir), nacional (Leyes y Decretos sobre educación e inclusión en Colombia) e internacional (Tratados y Convenios internacionales suscritos por Colombia en materia de inclusión). De otra parte, para llevar a cabo el proceso metodológico, fue necesario hacer uso de fuentes que elaboran el método hermenéutico de la investigación cualitativa. Los referentes utilizados se citan en el apartado de Marco Metodológico.

Aunado a lo anterior, se estudian y referencian a lo largo del documento otras investigaciones y artículos de varios autores, individuales, colectivos, nacionales e internacionales, de organizaciones públicas y privadas, etc. que se han acercado al fenómeno de la educación inclusiva desde diversas posturas: histórica, política, jurídica, sanitaria, entre otras. En total, se referencian 4 leyes y 4 decretos nacionales, aparte de la Constitución Política de 1991; 11 documentos, entre convenciones y declaraciones internacionales; 64 documentos de referencias varias y ; finalmente, toda la documentación institucional y normativa de la IEO Compartir de Soacha.

4. Contenidos

Los contenidos trabajados en el presente estudio se relacionan con tres categorías centrales: norma, prácticas educativas y teoría, vinculadas en la realidad de la Institución Educativa Oficial Compartir del municipio de Soacha, Cundinamarca durante los años 2018 y 2019. El contexto general que se propone para el análisis corresponde al proceso evolutivo que se evidencia en términos de la educación inclusiva en Colombia, por lo que, si bien se hace un breve recorrido en la legislación nacional e internacional que ha dado apertura al tema, se parte de la normatividad que trabaja el concepto explícito de inclusión educativa y que viene desarrollándose desde principios de la década del 2000. Además, se ponen en discusión los postulados teóricos de Palacios (2006, 2007, 2008) en relación con el modelo social de inclusión, ampliado desde una mirada bioética, así como la teoría del reconocimiento de Honnet (1996, 1997), desde la cual es posible acercarse a posibles

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Ministerio de Educación	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 7	

nuevas miradas del quehacer docente en relación con el fenómeno de la discapacidad y la atención inclusiva de esta población. Todo esto se analiza a partir de las observaciones y hallazgos que surgen en la Institución educativa durante el proceso metodológico de corte hermenéutico, con el que se busca, a partir del diálogo de los diferentes actores, evidenciar las tensiones que se suscitan en la realidad práctica entre las tres principales categorías de análisis. En esta investigación, para ofrecer la claridad teórica y conceptual suficiente en consonancia con el propósito de estudio, se trabajan los conceptos de discapacidad, educación inclusiva y prácticas educativas inclusivas; además, se hace un recorrido por los modelos de inclusión hasta llegar a los referentes teóricos que orientan el análisis final y se reconoce la normatividad que ha incidido en la apropiación de estos conceptos y de la atención a la población objeto en el contexto escolar.

5. Metodología
Para resolver la siguiente pregunta problémica: ¿cómo se dan las interacciones entre normatividad, teoría y prácticas de educación inclusiva en la Institución Educativa Oficial Compartir? la metodología que orienta los procedimientos de investigación se enmarca en el Paradigma cualitativo, ya que este permite comprender a los sujetos de la investigación más allá de elementos que implican variables cuantificables, poniendo en el escenario aspectos relacionados con sus Interacciones de tipo cultural, social y político, donde los sujetos son activos en la historia y construyen realidades posibles de forma individual y colectiva. De allí que el enfoque hermenéutico, que posibilita el diálogo entre los diferentes actores que confluyen en el análisis, utilizando diferentes instrumentos para la recolección y análisis de la investigación, sea el método elegido para discutir los elementos que se relacionan con el tema y, con base en estos, permite aproximarse a la comprensión de las interacciones estudiadas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 7	

6. Conclusiones

Las conclusiones fundamentales del presente documento estriban en la necesidad de ver en detalle las tensiones que se suscitan entre las tres categorías de análisis propuestas (Norma, Teoría y Prácticas Educativas Inclusivas) de cara a la comprensión del proceso de inclusión educativa que recién se reglamenta en Colombia en el año 2017 con la exigencia de la aplicación de la Ley estatutaria 1618 de 2013 a través del Decreto 1421 de 2017. Con base en los diálogos suscitados entre los elementos de análisis, específicamente en la Institución Educativa Oficial Compartir, de Soacha, Cundinamarca, y de acuerdo con los postulados de varios autores, entre los que se destacan Honneth (1992, 1996, 1997) y Palacios (2006, 2007, 2008); se pudo evidenciar que, pese a que los diferentes movimientos sociales por la lucha de la garantía de derechos de las PCD, así como las normas que de allí han surgido y los diferentes modelos de comprensión del fenómeno y de atención a la discapacidad proponen medidas afines con el desarrollo pleno de las PCD y su posicionamiento como sujetos de derechos; en la realidad práctica, las condiciones contextuales particulares del colegio observado evidencian que aún hay retos que asumir para hacer efectivo el proceso de inclusión en la escuela y que dichos problemas provienen en gran medida de las tensiones que se generan entre dichos elementos a la hora de aplicar las acciones correspondientes. Por lo tanto, de cara a la inclusión educativa, en el país en general y en la IEO Compartir en particular, se hace necesario revisar las diferentes posturas de los actores involucrados para formular modelos humanizadores que benefician el proyecto y que contribuyan con la construcción de una escuela más incluyente.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de Educadores	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 7	

Elaborado por:	Hannie Jhuliana Niño Vargas
Revisado por:	Gabriel Antonio Lara Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	06	12	2019
--	----	----	------

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	14
JUSTIFICACIÓN.....	17
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	21
1.1. Pregunta problémica.....	23
2. OBJETIVOS.....	24
2.1 Objetivo General	24
2.2 Objetivos Específicos	24
3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	25
4. MARCO NORMATIVO.....	44
4.1 Referentes normativos internacionales para la inclusión educativa	45
4.2 Referentes normativos nacionales para la inclusión educativa	46
4.2.1 Ley 115 de 1994: Ley General de Educación	55
4.2.2 Decreto 2082 de 1996	56
4.2.3 Decreto 3011 de 1997	57
4.2.4 Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia.....	57
4.2.5 Ley 1346 de 2009.....	60
4.2.6 Decreto 366 de 2009.....	61
4.2.7 Ley 1618 de 2013.....	62
4.2.8 Decreto 1421 de 2017	62
4.3 Documentos normativos institucionales de la Institución Educativa Oficial Compartir	68
4.3.1 Proyecto Educativo Institucional (PEI)	68
4.3.2 Manual de Convivencia.....	69
4.3.3 Sistema Institucional de Evaluación	69
5. MARCO TEÓRICO	74
5.1 Conceptos clave para la discusión teórica.....	74
5.2 Un recorrido por el concepto de discapacidad y su evolución.....	78
5.3 Modelos de discapacidad y perspectivas teóricas.....	85
5.4 Una breve revisión histórica a las prácticas educativas para PCD.....	97
5.5 Prácticas educativas inclusivas.....	108
5.6 La Teoría del Reconocimiento, una puerta a la inclusión en la escuela	112

5.7 El concepto de Dignidad en el marco de la Inclusión	116
6. MARCO METODOLÓGICO.....	120
6.1 Una mirada hermenéutica a la inclusión.....	120
6.2 La población.....	127
6.3 Técnicas e instrumentos	128
7. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	133
8. CONCLUSIONES	167
9. REFERENCIAS	173
ANEXOS	179
Anexo 1, Entrevistas a maestras regulares.....	179
Anexo 2, Entrevista a profesional de apoyo	197
Anexo 3, Entrevista a madre de familia	206
Anexo 4, Entrevista a estudiante	225
Anexo 5, Fichas de observación de clase	229
Anexo 6, Grupos de discusión.....	246
Anexo 7, Formato de ficha de análisis normativo.....	251
Anexo 8, Caracterización de la población	252
Figura 1 Conceptos derivados de la normatividad	77
Figura 2 Modelo Individual	86
Figura 3 Persona con diagnóstico.....	102
Figura 4 Directrices en el plano nacional	105
Figura 5 Las tres esferas de la Teoría del Reconocimiento.....	115
Tabla 1 Términos referentes a PCD nivel distrital	83
Tabla 2 Términos referentes a PCD nivel nacional	84
Tabla 3 Modelo Rehabilitador	90
Tabla 4 Número de ECD por categoría.....	254
Tabla 5 Ubicación por grado, jornada y nivel de escolaridad	255
Gráfico 1 Categorías de discapacidad IEO Compartir.....	252
Gráfico 2 ECD IEO Compartir 2016	252
Gráfico 3 Categorías de discapacidad IEO Compartir 2016.....	253
Gráfico 4 ECD IEO Compartir 2017	253
Gráfico 5 ECD IEO Compartir 2018	254

INTRODUCCIÓN

Desde mediados de los años sesenta, e incluso desde antes, las personas con discapacidad (PCD), sus familias y diferentes actores sociales alrededor del mundo han emprendido acciones individuales y colectivas, desde niveles locales y hasta contextos más amplios, por el reconocimiento de sus derechos, la transformación social en términos de justicia y equidad y, en general, por el ejercicio de la dignidad de esta población específica. Estas gestiones han generado impactos en todos los ámbitos. Con base en el interés particular de esta investigación, se pretende analizar los ámbitos normativo, teórico y práctico, específicamente en términos de la educación inclusiva, desde la hermenéutica, en una institución educativa del municipio de Soacha, Cundinamarca que ha incursionado en la atención de estudiantes con discapacidad desde el año 2014.

La normatividad colombiana en materia de inclusión ha intentado dar respuesta a algunas necesidades sociales planteadas por la población en condición de discapacidad en términos de la garantía de sus derechos y con el ánimo conducente hacia la vida digna de este sector. Esto ha implicado que en el país se hayan generado, a la par de normas que le apuntan a la educación inclusiva, la promoción de una serie de prácticas al interior de la escuela, cuya identificación puede resultar valiosa para la comprensión del panorama de la realidad educativa de la población con discapacidad no solo en términos del cumplimiento de las disposiciones legales sino en la consonancia de estas con el ejercicio práctico de la vida escolar. Por lo tanto, este proyecto investigativo se desarrolla en un contexto específico con la intención de identificar cómo se han dado las prácticas educativas inclusivas a partir de las demandas sociales y las normativas que de allí han surgido y su vínculo con los modelos teóricos que ofrecen herramientas de apropiación del concepto de discapacidad e inclusión educativa.

En esta investigación, las discusiones en términos de las prácticas y los actores que han hecho parte de las implicaciones de la educación inclusiva, se centran en Soacha Cundinamarca, específicamente en la Institución Educativa Oficial Compartir, ubicada en la comuna uno de este municipio, lugar en el que durante tres años en el cargo de profesional de apoyo a la inclusión, me surgieron varios interrogantes relacionados con el quehacer docente y el rol institucional en la aplicabilidad de la norma y las orientaciones teóricas dentro de las prácticas educativas inclusivas, los que originan las discusiones que se entretienen en el presente documento y que pretenden dar respuesta a la pregunta que orienta el análisis propuesto: ¿cómo se dan las interacciones entre normatividad, teorías y

prácticas de la educación inclusiva en la Institución Educativa Oficial Compartir? Y por lo que se proponen tres categorías centrales de estudio: norma, teoría y prácticas educativas inclusivas enmarcadas en las nociones de dignidad humana, reconocimiento y justicia social.

Los elementos normativos que responden al interés particular de esta investigación y que orientan la revisión de la relación entre la realidad práctica de la IEO Compartir y las disposiciones legales que las regulan se centran en el Decreto 366 del 2009 (Decreto 366, 2009), la Ley 1618 de 2013 (Ley Estatutaria 1618, 2013) y el Decreto 1421 de 2017 (Decreto 1421, 2017), los cuales dieron apertura en Colombia al reconocimiento del derecho a la educación de las personas en condición de discapacidad, condensan las determinaciones jurídicas de la educación inclusiva en el país y, por lo tanto, determinan el panorama normativo actual en términos del fenómeno que lo convoca. Por supuesto, se hará un recorrido por otras normas nacionales e internacionales que dan cuenta de la evolución del fenómeno en términos jurídicos y que orientarán el análisis que se propone para identificar y comprender las tensiones que se suscitan en la interacción de las tres categorías centrales de este estudio.

De otro lado, los autores principales que entran a dialogar en el análisis, a discutir con base en los hechos observados y el planteamiento del problema y a contribuir con la aproximación a una respuesta a la pregunta investigativa son Agustina Palacios y Axel Honneth, principalmente, pues desarrollan elementos conceptuales que están enmarcados en el interés investigativo de este documento. La primera (Palacios, 2008), (Palacios, 2007) (Palacios & Romañach, 2006), en términos de la interpretación del modelo social de la discapacidad que, si bien se centra en reconocer los derechos de la población con discapacidad y la eliminación de las barreras sociales, pretende fundamentalmente generar reflexiones teóricas hacia la dignidad humana. El segundo, (Honneth, 1996) (Honneth, 1997), por su parte, brinda la posibilidad de comprensión desde su Teoría del Reconocimiento en el marco de tres esferas: el amor, la solidaridad y el derecho que, aunque no se elaboran originalmente en términos de la inclusión, sí ofrecen elementos de análisis válidos de cara a la comprensión del fenómeno. Además de los anteriores referentes teóricos, que se abordan a profundidad para elaborar el diálogo de cara a los resultados de la presente investigación, y previo a la discusión final que orientarán, se hace un recorrido por los modelos de discapacidad, las diferentes concepciones y denominaciones del término, y los conceptos clave que cobran

importancia en el abordaje del tema. Por tal motivo, entran en juego otros autores que tanto en los antecedentes investigativos como en el marco teórico, hacen valiosos aportes para comprender la evolución del concepto, los modelos de atención y la aplicabilidad de los mismos en el contexto escolar.

En términos metodológicos, la presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y el enfoque hermenéutico para comprender la realidad e interpelarla desde diferentes elementos en diálogo que conducen a identificar y reconocer las tensiones, encuentros y desencuentros que se ubican en la relación entre norma, teoría y prácticas que emergen en el contexto educativo y cuyos actores aportan su percepción particular y enriquecen la discusión con su propia experiencia en la relación que han construido con las tres categorías de análisis planteadas. Para la implementación del proceso metodológico se diseña y aplica un instrumento para la realización de observaciones de clase, y se generan diálogos con diferentes actores (estudiantes, padres de familia, personal institucional, docentes) desde entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión; cuya información se pone en interacción con los planteamientos teóricos y conceptuales que orientan el análisis que se presenta al final de documento.

Como Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, mi interés personal y profesional es aportar en la comprensión del campo de acción escolar de cara a la construcción de una escuela justa, digna e incluyente. Por lo tanto, este ejercicio investigativo, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, pretende cuestionar el ejercicio docente y contribuir con una nueva interpretación del quehacer profesional desde una mirada consciente a las acciones que se emprenden en el día a día para el mejoramiento de las condiciones de personas discapacitadas en términos de la garantía del derecho a la educación. La identificación, comprensión y reconocimiento de las tensiones entre norma, teoría y prácticas educativas que subyacen en el fenómeno de inclusión que protagoniza la escuela en la actualidad colombiana pueden contribuir a enriquecer el proceso y a abrir nuevas discusiones que lleven a realizar aportes en lo que a este tema se refiere y en el alcance del reconocimiento, la garantía del derecho a la educación y de la vida digna de esta población. Este documento, entonces, va dirigido a aquellos que presenten interés en la discapacidad y busquen comprender el fenómeno, vinculado con la educación, como camino posible para la garantía de los derechos y el empoderamiento social de la población escolar con discapacidad.

JUSTIFICACIÓN

Como se viene diciendo, en los últimos años se han generado diferentes cambios en términos de la garantía de derechos de la población en condición de discapacidad. Para efectos del propósito investigativo de este estudio, se revisa lo concerniente al derecho fundamental a la educación; que constituye retos e interrogantes para las comunidades educativas que transitan de modelos de atención diferenciados e individualizados hacia estrategias de regularización e inclusión del sector que nos convoca. En ese marco, la educación inclusiva, principalmente a partir de los movimientos internacionales de las familias y personas discapacitadas en la década de los noventa, ha promovido diferentes normativas, dando apertura al cumplimiento del derecho a la educación de la población en condición de discapacidad. Para el caso colombiano, la Ley General de Educación del año 1994 (Ley 115, 1994) en los parágrafos primero y segundo y en los Artículos 47, 48 y 49, ofrece algunos avances en términos del reconocimiento del derecho a la educación de la población en mención.

Para la década de los 90 y paralelo a esta norma existían las instituciones de educación especial que brindaban atención a la población en condición de discapacidad desde enfoques de proyecto de vida, vocacional y formativo. Además, algunas instituciones educativas regulares brindaban atención a la población en lo denominado aula exclusiva. Este panorama del reconocimiento de derechos permitió regular de algún modo la materialización del derecho a la educación de esta población. Sin embargo, hay quienes afirman que si desde sus orígenes la escuela se hubiera pensado para la diferencia no hubiera sido necesario pensarse un tipo de educación “especial”, cuyo término se fundamenta en la distancia deficitaria en la que tradicionalmente se ha enfocado la atención inclusiva:

El término de educación especial se ha utilizado de manera tradicional para nombrar a un tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos de educación tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de acuerdo o de comparación. Es así como a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía (términos que hasta la fecha se toman como sinónimos sin serlo), se les segregaba a escuelas específicas (de educación especial) para la atención de esa situación particular

que presentaban, por el puro hecho de salirse de la norma y sin analizar en ningún momento las capacidades con las que sí contaban. (Mateos, 2008, pág.6)

De allí que romper la distancia o desarticulación de las normativas de la educación inclusiva y las prácticas es un elemento que merece ser analizado desde sus discursos y prácticas, tomando “[...] el discurso pedagógico como un discurso no neutral; [...] asumir la pedagogía como un ejercicio que nos compromete con opciones de tipo ético y político” (Pulido & Baquero, 2005, pág. 56). Porque cuando se instaure la norma que pretende incluir a la población discapacitada en un contexto de garantía de derechos se generan unas tensiones que vale la pena analizar en términos de la articulación entre norma, teoría y práctica.

Lo anterior corresponde al objeto de la presente investigación. Comprender las tensiones que se han generado entre la articulación de norma, teoría y práctica implica reconocer el contexto particular, las condiciones de la escuela y la evolución de esta y de la norma en términos de las necesidades a satisfacer. En un principio, la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115, 1994), en relación con la población discapacitada, lo que realiza es el reconocimiento del derecho a la educación y se plantea la regulación de este en términos de la atención a personas en condición de discapacidad ya presentes en algunas instituciones exclusivas o dispuestas a acceder a aulas especializadas, es decir, a vincularse a la escuela regular bajo unas condiciones de atención enfocadas a la satisfacción de sus necesidades particulares.

Con el tiempo y dadas las dinámicas al interior de las aulas, a la evolución del proceso, a las exigencias del marco normativo internacional y a las nuevas necesidades que han ido surgiendo en materia de atención; la ley evoluciona hacia la atención en términos de obligatoriedad a través del Decreto 366 de 2009 (Decreto 366, 2009), donde se determina que la educación regular debe desarrollarse en un marco de inclusión y, para tal fin, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico; lo cual implica que todos los colegios deberán contar con profesionales de apoyo de acuerdo a las necesidades de la población hacia la eliminación de las barreras sociales y de aprendizaje en el marco de la educación inclusiva. Lo anterior en el marco de la materialización del derecho a la educación.

Complementando, el establecimiento de esta norma reglamenta una reivindicación justa en donde más allá de que en el ámbito privado las familias paguen por la educación de sus hijos con discapacidad, el Estado sea garante de este derecho en el ámbito de las instituciones públicas educativas. En ese marco, en las prácticas educativas se han ido configurando acciones que pueden ser tanto posibilitadoras de sentido como excluyentes. Es allí donde han surgido diferentes interrogantes. Las interacciones que surgen en términos de prácticas inclusivas en la escuela dan cuenta de conflictos relacionados con ausencia de profesionales capacitados, disposición de la planta docente, ausencia de corresponsabilidad familiar, entre otros. Estas interacciones, por un lado, pueden evidenciar la situación real de la población escolarizada en condición de discapacidad y, por otro, la relación que existe entre la norma, la teoría y las prácticas de educación inclusiva.

El estudio de la inclusión, las prácticas, el contexto, las políticas públicas y la educación, se hacen socialmente relevantes en la medida que están ligadas con la escuela y esta como institución relevante en la dinámica cotidiana. Los fenómenos sociales ocurridos en el ámbito escolar son un reflejo de como la sociedad está construyendo los modelos educativos. El acercamiento a la realidad social se hace complejo en la medida que tiene varias aristas y son cambiantes. (Ruiz, 2015, pág. 26)

La presente investigación puede contribuir con la comprensión de este fenómeno a partir del reconocimiento de la manera en cómo se dan las prácticas inclusivas en la realidad educativa. Lo cual, para el caso que nos compete, puede dar luces a la Institución Educativa Oficial Compartir en relación con la aplicación de la norma y todos aquellos elementos inherentes a la misma a fin de optimizar el proceso de cumplimiento legislativo. Por otro lado, este estudio ahonda en los conceptos relacionados con la inclusión como fenómeno de doble vía: primero, como la posibilidad de ofrecer espacios garantes de derechos o de asignar escenarios exigidos por la ley y, segundo, como referentes que no satisfacen las necesidades de la población discapacitada.

Finalmente, la identificación de prácticas inclusivas y el diálogo con los actores involucrados permite evidenciar las tensiones que en el cumplimiento de la norma dan cuenta de los vacíos formativos sobre la discapacidad tanto en la planta docente como en las familias de esta población, lo cual abre la posibilidad de reformular las maneras de

aplicación de la normatividad en consonancia con las estrategias y enfoques pedagógicos de la escuela en el país.

A pesar de las pretensiones teóricas, normativas y sociales que han conducido en el escenario de la inclusión se han producido diferentes cambios educativos en los que se hace importante construir avances que permitan aportar en el enfoque de nuevas prácticas donde [...] la escuela pueda ser la evidencia concreta de que sí es posible hacer un mundo amable, en el cual la democracia, la sinceridad, la honestidad y la justicia son posibles; en el que podamos movernos en la creatividad por fuera de estereotipos. (Segura, Chaparro, Molina, & Piragua, 2006, pág. 6)

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La base que orienta las respuestas jurídicas frente a las exigencias de los diferentes sectores minoritarios en términos de la materialización de la justicia social es la dignidad humana como principio fundamental de habitabilidad y convivencia. Desde la Constitución Política de 1991 (Constitución Política de Colombia, 1991), en su primer artículo, se sientan los fundamentos jurídico-políticos del ejercicio ciudadano así: “Colombia es un Estado Social de Derecho [...], fundada en el respeto de la dignidad humana [...]” (Artículo 1, Constitución Política de Colombia, 1991). Siendo esta la principal carta de navegación jurídica y normativa del país, de allí se desprenden las demás disposiciones legales que, en consecuencia, responden a este principio fundamental, que estriba en la aceptación de la diferencia/diversidad y el goce pleno de derechos de todos los ciudadanos sin distingo alguno.

Este, generalmente, ha sido el fundamento a lo largo de las últimas décadas de las diferentes iniciativas ciudadanas en los ámbitos social, cultural, político y legislativo, producto de cambios sociales y luchas de diferentes sectores que han logrado incidir en el marco normativo a nivel nacional e internacional a partir de múltiples búsquedas por el reconocimiento de una sociedad heterogénea que se construya y reconstruya desde los otros, las diferentes formas de ser y estar en el mundo. La educación como eje fundamental de la sociedad, no ha sido ajena a estas transformaciones. Las instituciones educativas en estos años han pasado por diferentes cambios culturales, sociales y políticos que, de alguna manera, han modificado las prácticas al interior de la escuela, repercutiendo tanto en los estudiantes como en la labor docente e institucional.

Dentro de este contexto, un asunto que ha tocado fibras y ha generado importantes cuestionamientos al interior de las instituciones educativas es la educación inclusiva y, desde allí, las implicaciones que los procesos normativos y académicos han tenido en las prácticas pedagógicas, la cultura institucional, los componentes actitudinales y el proceso de enseñanza – aprendizaje, entre otras cosas. Las reivindicaciones sociales de las familias y la población en condición de discapacidad a nivel internacional han generado tanto impacto que han promovido formulación de normas que lleven a la inclusión social. Sin embargo, estos logros que se han intentado materializar desde la implementación normativa aún no constituyen una realidad inmediata y verificable.

El 27 de febrero de 2013, en el país se decretó la Ley 1618 con la intención de garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas en condición de discapacidad, dando un marco normativo que favoreciera a esta población en todos los ámbitos a nivel social y “eliminar o reducir las desigualdades y las barreras de tipo actitudinal, social, o económico que los afecten” (Ley Estatutaria 1618, 2013); dado el reconocimiento de este sector, que representa alrededor del 7% del total de la población colombiana.

En Colombia, de acuerdo con los datos del último censo general de población, alrededor de siete de cada cien habitantes se encuentran afectados por algún tipo de discapacidad, lo que representa cerca de 3 millones de personas en condición de discapacidad. Discapacidades que como se anotó en el resumen de este documento, van desde problemas para moverse o caminar, relacionarse con los demás, entender o aprender, hasta otras limitaciones de carácter permanente. (Celis & Gutiérrez, 2011, pág. 158)

Por un lado, estas cifras develan la necesidad de aplicar en los diferentes contextos las leyes que posibiliten el ejercicio pleno de los derechos de las personas discapacitadas. Sin embargo, por otro lado, los esfuerzos jurídicos que se han derivado de las necesidades expuestas por este sector de la población han generado diferentes situaciones que se han traducido en discursos y prácticas y han constituido interrogantes acerca de la atención, las necesidades y la realidad de la población educativa involucrada de forma directa o indirecta con el fenómeno de la discapacidad. Todo esto, en el marco de la transición que viene dándose en el contexto educativo.

El mismo concepto de inclusión conlleva el reconocimiento del valor de la diversidad en las escuelas y en las comunidades, lo que implica innovaciones y, a la vez, reorganizaciones que respondan positivamente con respeto a la individualidad de todos los alumnos. La educación inclusiva busca que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, ya que la educación es la base de una sociedad más justa e igualitaria. (Mateos, 2008, pág. 8)

Por lo anterior, resulta importante analizar las prácticas que han emergido a partir de la normativa y los conceptos que han surgido de la necesidad sentida por la población en condición de discapacidad en el país en búsqueda de reconocimiento y vida digna tomando

como base la experiencia de la Institución Educativa Oficial Compartir, ubicada en la Comuna 1 de Soacha, Cundinamarca, en la zona urbana del municipio. La IEO Compartir nace de la solicitud de la comunidad que recién ocupa el barrio a finales de la década de 1970 por contar con un colegio en el sector. Funciona desde principios de la década de los años 80, cuando empezó a prestar servicios de educación en el nivel de primaria (1985). Un año después, 1986, empieza a ofrecer formación nocturna y de bachillerato en las dos jornadas. Para el año 1989 ya atendía estudiantes de todos los niveles en las tres jornadas, momento en que ya se encontraba nacionalizado. Hoy día, presta servicios educativos de primaria, básica y media en las tres jornadas y, desde el año 2014, asume el reto de incluir en su comunidad estudiantes con discapacidad. Teniendo la posibilidad de ejercer el cargo de docente de apoyo en esta institución, la investigadora se plantea la siguiente pregunta problémica, en cuya base se desarrolla el proceso metodológico de la presente investigación.

1.1. Pregunta problémica

¿Cómo se dan las relaciones entre normatividad, teorías y prácticas de la educación inclusiva en la Institución Educativa Oficial Compartir de Soacha, Cundinamarca?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Analizar la relación entre normatividad, teoría y prácticas de educación inclusiva en la Institución Educativa Oficial Compartir del Municipio de Soacha, Cundinamarca, con el fin de comprender las interacciones que allí se suscitan.

2.2 Objetivos Específicos

Analizar elementos normativos frente a la educación inclusiva en Colombia desde del Decreto 366 de 2009 hasta el año 2018.

Identificar las prácticas educativas inclusivas de aula en la Institución Educativa Oficial Compartir.

Analizar las prácticas educativas inclusivas identificadas y la normatividad asumida por la IEO Compartir con base en los fundamentos teóricos básicos del proceso de inclusión educativa.

3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

El presente apartado busca ubicar las tendencias investigativas que han generado directrices teóricas relevantes alrededor del tema de prácticas inclusivas, discapacidad e inclusión social en el contexto escolar, sus categorías de análisis, los conceptos y sustento teórico que orientan la discusión final y, además, las diferentes metodologías cualitativas que se han aplicado en estudios similares con población en condición de discapacidad. Dado que esta investigación hace énfasis en la mirada particular de los sujetos observados en términos de las categorías centrales de análisis, durante la revisión de antecedentes se enfoca la atención en aquellos hallazgos investigativos que, durante su proceso, pretendieron resaltar la voz viva de los sujetos de la discapacidad. En su mayoría, los documentos revisados hacen parte del corpus investigativo de la Maestría en Discapacidad e Inclusión de la Universidad Nacional, la Maestría en Educación y la Especialización en Comunicación Aumentativa y Alternativa de la UPN.

Los trabajos analizados marcan una ruta de indagación y descripción cuyos insumos han sido acopiados a través de la palabra de las personas participantes y de la información legal y conceptual vigente relacionada con el fenómeno de estudio, dando prioridad al componente discursivo que permea las prácticas inclusivas y las múltiples interpretaciones que de ellas se derivan. Dan cuenta de modelos que responden principalmente al paradigma cualitativo. Si bien algunas de las investigaciones analizadas presenta métodos cuantitativos, el trato que se le da a los datos recogidos es de corte interpretativo a la luz de enfoques cualitativos. Esto demuestra la importancia de abordar el fenómeno de la discapacidad a partir de rutas de metodológicas que prioricen la mirada particular de los actores involucrados y permitan el diálogo entre los diversos elementos que confluyen en la interpretación de la realidad de los sujetos observados.

Uno de los principales hallazgos logrados a través de esta indagación preliminar es la necesidad de ahondar en las condiciones jurídico-legales e históricas del fenómeno de la discapacidad, específicamente en el entorno escolar que es el contexto que nos

convoca. Ninguno de los estudios analizados prescinde de un recorrido histórico, sea nacional o nacional e internacional, por la normatividad en materia de inclusión social y escolar. El fenómeno objeto de estudio de este trabajo, por tener un vínculo estrecho con los derechos humanos, debe abordar las bases normativas que rigen la prestación de servicios educativos y garantizan el alcance y materialización de los mismos, en este caso particular, en la Institución Educativa Oficial Compartir de Soacha, Cundinamarca; para lo cual los trabajos que se reseñan a continuación resultan reveladores.

En primer lugar, la tesis ***Análisis del proceso de inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales en Bogotá. El caso del colegio Los Tejares de la localidad de Usme***, de Oscar Eduardo Ruiz Manquillo (Ruiz, 2015) aborda la discapacidad en relación con los orígenes legislativos internacionales y nacionales que dieron auge a la inclusión de las personas en condición de discapacidad en el ámbito social, cultural y educativo. Este referente, toma como hito normativo internacional el surgimiento de la inclusión en el año 1994 y cómo en Colombia la Ley 1618 del 2013 soporta a nivel nacional este planteamiento, cuestionando la materialización de esta a nivel social:

En 1994 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco expidió la declaración de Salamanca, donde se establecen los lineamientos generales para que los países adopten los mecanismos de inclusión educativa para todas las condiciones especiales en personas, con el fin de que no sea dicha condición un obstáculo para el goce efectivo de los derechos. En Colombia la reciente ley 1618 de 2013 trata de abarcar estos elementos de inclusión y avanza en su regulación por lo menos jurídica. Sin embargo, cabe preguntar ¿Qué tanto de esos principios de inclusión se han logrado? (Ruiz, 2015, pág. 8)

Además de la declaración de Salamanca, Ruiz (2015) da relevancia a la Declaración de la Convención de Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), donde se determinan los criterios que, sobre este particular, deben tener los países en materia de discapacidad e inclusión social. Una vez aborda el marco normativo internacional, el autor relaciona las categorías de discapacidad e inclusión con la propuesta de la justicia educativa, es decir, con “(...) la posibilidad de brindar un ejercicio pleno del derecho a la educación a las personas que sufren algún tipo de discapacidad y que por tal condición han estado excluidos de los sistemas educativos formales o por lo menos marginados” (pág. 8). De acuerdo con esto, la normatividad

vigente en materia de discapacidad pasa por la reflexión filosófica de las prácticas y de acciones encaminadas a transformar el sistema educativo y en cuya base se sientan los criterios que, acordes con la justicia educativa, han de tenerse en cuenta a la hora de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a personas discapacitadas:

La educación es un derecho humano y, por lo tanto, incluye a todos los ciudadanos sin distingo alguno; es perentorio situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo; así como combinar las dos dimensiones de la justicia: redistribución y reconocimiento; se hace necesario habilitar las capacidades de los sujetos para actuar; construir una concepción de justicia basada en el mundo real; concienciar a la política educativa y redefinir sus dispositivos de Intervención; y, finalmente, articular compromisos y **escuchar la voz de los excluidos**¹. (Ruiz, 2015, págs. 8-10)

Frente a este último criterio, que es fundamental para los propósitos investigativos y metodológicos de esta tesis, resulta significativa la investigación de Ruiz (2015) pues uno de los hallazgos más importantes estriba en la necesidad de posibilitar espacios de reflexión y formación que incluyan a todos los actores involucrados en las dinámicas educativas que comprometan población con necesidades educativas especiales (NEE), desde la perspectiva legislativa y de formulación de estrategias hasta la práctica misma de modelos de atención y tratamiento del fenómeno. En la exposición de su ejercicio metodológico se hace énfasis en las ausencias que, dentro del contexto educativo, existen en términos de información y procesos de comunicación y atención a personas en condición de discapacidad.

Por esta misma vía, de reflexión en términos de la condición de ciudadanía con garantía de derechos para PCD; otro referente para el presente estudio es la tesis ***Capacidades humanas y capital social en la construcción de ciudadanía multi e intercultural en Personas con Discapacidad. Aproximación comparativa desde la sociología del Sujeto.*** (2014), desarrollada por Gilberto Betancourt Zárate (Betancourt, 2014), quien, a partir de la referencia que hace al sociólogo francés Alain Touraine, en relación con la comprensión de la construcción de ciudadanía de las personas en condición de discapacidad, propone un análisis de esta condición desde el multiculturalismo y la interculturalidad:

¹ La negrilla es propia. Se resalta esto por cuanto resulta afín a los propósitos analíticos y metodológicos del presente documento.

Lo sugerente en estos dos planteamientos (multiculturalismo e interculturalidad) es que, el multiculturalismo, en síntesis, se refiere al reconocimiento de las culturas diversas en el espacio público. Se refiere a la defensa de los derechos culturales, la defensa del derecho a ser sí mismo [...] La interculturalidad, remite al diálogo entre culturas diversas, lo que guarda estrecha relación con el tercer principio de constitución del Sujeto: el reconocimiento de los otros como Sujetos, en otros términos, el reconocimiento de los derechos humanos universales. (Betancourt, 2014, pág. 41)

En este documento también llama la atención el concepto de capacidad que ofrece el autor con base en Amartya Sen. Se refiere a la posibilidad de articular y poner en diálogo la relación sujeto, libertad, discapacidad y ciudadanía. Plantea la discusión con base en la posibilidad de elegir y, desde allí, de ejercer el pleno derecho de la ciudadanía para expandir las capacidades a partir del funcionamiento de las mismas:

[...] la capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro. (...) el conjunto de capacidad en el ámbito de los funcionamientos refleja la libertad de la persona para elegir entre posibles modos de vida. (...) el hecho de poder elegir debería entenderse como un componente valioso de la existencia; y una vida de elecciones genuinas con opciones serias puede considerarse, por esta razón, más rica. (Sen, 1995, p. 54-55, citado por Betancourt, 2014, pág. 63) “La capacidad de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir. Por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funciones (la libertad para lograr diferentes estilos de vida). (Sen, 1999, p. 99 -100, citado por Betancourt, 2014, pág. 63)”

Por su parte, en ***Aplicación de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, versión niños y jóvenes cif - nj en contextos educativos: facilitación de los procesos de inclusión de personas EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD intelectual en la secundaria***, (Bernal, 2009), bajo la tutoría de Marisol Moreno, dirige al lector hacia la comprensión de los diferentes momentos históricos de la discapacidad, recogiendo las formas de señalamiento hacia este tipo de población, generadas por la visión tradicional de “anormalidad” que a lo largo de la historia ha gestionado la sociedad y que, entre otras cosas, ha vehiculado la

exclusión y estigmatización, proponiendo desde allí el camino de formulación de normativas y modelos de atención de la discapacidad.

De acuerdo con Parmenter (2001), las visiones que las sociedades tenían sobre las personas en situación de discapacidad Intelectual (PCDI), fueron transformando a través de la historia las maneras de nominarlos. Por ejemplo, en el siglo XVII, durante la época de la ilustración, donde fueron considerados especies subhumanas, se les llamaba: “idiotas”. Libros científicos de épocas consecutivas les llamaron: “estúpidos”, “imbéciles”, entre otros términos que eran aceptados en su momento por los ilustres hombres del conocimiento, pero que poco a poco fueron adquiriendo significados sociales peyorativos dados por la sociedad. (Bernal, 2009, pág. 33)

Con base en sus estudios sobre la evolución, tanto del término como del trato, que ha tenido la discapacidad, la concibe como una condición multidimensional y cambiante. Dado que las sociedades cambian constantemente a partir de las transformaciones que se surten a nivel cultural, político, social e histórico; también se modifican las formas de ver la realidad, de gestionarla, de nombrarla y de generar paradigmas de comprensión y modelos de tratamiento. La población en condición de discapacidad se ve impactada, como el resto de las personas, por dichos cambios. La escuela como escenario de socialización ha sido uno de los entornos que ha sufrido los mayores impactos de las transformaciones de la sociedad. Por lo tanto, ha debido también gestionar modelos de interpretación y actuación en relación con las diferentes miradas que ha tenido hacia las personas discapacitadas.

Esta dinámica ha generado cambios desde el ámbito escolar hacia la inclusión social. Los contextos educativos han posibilitado transformaciones desde el interior con base en el currículo, en las prácticas educativas y en la capacitación docente, reorientando los esquemas de enseñanza- aprendizaje para todos los estudiantes sin importar su condición particular. Sin embargo, este proceso renovador se ha visto marcado también por las crisis y dificultades que implica el cambio. Según Bernal (2009), uno de los obstáculos más evidentes ha sido el modelo de educación para la competencia, pues genera barreras hacia la población y tiende a excluirla de la estructura organizativa del sistema educativo:

Estas causas incluyen, por ejemplo, la inflexibilidad de la mayoría de los currículos institucionales, así como la utilización muy común de estrategias de

enseñanza dentro del esquema de educación tradicional. De igual forma, el sentido que se le ha dado a los sistemas educativos actuales, que inmersos en la competitividad y el academicismo, dejan de lado la concepción de educación desde el punto de vista humanista. Esto quiere decir, que muchos sistemas educativos se han empeñado en creer que forman estudiantes para responder evaluaciones, no necesariamente para aportar a la sociedad y construir sus proyectos de vida, aspectos vitales para tener en cuenta en el caso de las personas en SDI. (Bernal, 2009, pág. 13)

Como se puede notar, esos paradigmas que se generan de acuerdo con los momentos históricos y sus respectivas bases políticas, jurídicas, sociales y culturales, entre otras; implican de manera importante a la escuela por ser esta un escenario de socialización. De allí la necesidad de ahondar en estas condiciones en el contexto particular del aula. Por lo tanto, con la revisión de antecedentes en materia de prácticas inclusivas para población discapacitada, se da cuenta de algunas investigaciones que se han llevado a cabo tanto para la comprensión del fenómeno como para la indagación concerniente al aspecto metodológico. La mayoría de los estudios analizados se centran en las prácticas pedagógicas dirigidas a población en condición de discapacidad desde perspectivas que, como la hermenéutica, se orientan hacia la mirada y la voz de los actores involucrados. Las metodologías propicias para este tipo de investigaciones, entonces, son aquellas que priorizan el diálogo y lo convierten en canal de generación de nuevos modelos de comprensión. Además, se busca reconocer tanto los modelos de tratamiento de la discapacidad en la escuela como las tensiones que con su aplicación se hacen evidentes en los casos que siguen.

En este sentido, siguiendo el camino propuesto por Bernal (2009) en relación con los obstáculos y dificultades que evidencia el contexto educativo en materia de prácticas inclusivas, vale mencionar a (Cortés & Sánchez, 2014), quienes en ***Educación Inclusiva: un campo emergente que promueve la diversidad frente a unas prácticas centradas en la Atención a Necesidades Educativas Especiales: las agencias y resistencias de la Institución Educativa Aquileo Parra***, desde un enfoque cualitativo, señalan la importancia de la eliminación de las barreras en la escuela. Desde su perspectiva, es fundamental comprender que la transformación de la escuela es necesaria, principalmente en el reconocimiento de la diferencia, generando mecanismos para su democratización e incidencia en la construcción de una sociedad humanista. En sus palabras, “[...]en la medida en que todos los niños y niñas se eduquen juntos, será posible

que aprecien, respeten y estimulen las diferencias individuales y desarrollen valores de cooperación y solidaridad, esenciales para avanzar hacia la consolidación de sociedades más justas y democráticas” (2014, p.12). Citando a Arnaiz (2004, pág. 29), afirman que la escuela debe propiciar el enriquecimiento de dichas dimensiones a través de un trabajo mancomunado que trascienda las fronteras de la escuela e involucre a las familias de los niños, niñas y jóvenes que den respuesta a una educación inclusiva, procurando mejores espacios que permitan la incorporación a una sociedad más justa y equitativa.

Otro de los puntos comunes entre Sánchez y Cortés (2014) y Bernal (2009) es el análisis que hacen acerca de los problemas asociados a la Educación Inclusiva, donde evidencian presencia de diversos enfoques que pueden generar conflicto a la hora de formular un modelo que posibilite el diálogo. Tal es el caso de la comprensión del concepto mismo y su relación con la educación especial, o de las prácticas de exclusión en la escuela desde diversas perspectivas (de género y desplazamiento) y, finalmente, de estudios que se han enfocado en la formación desde la perspectiva de los docentes, de los actores educativos, de la cultura escolar, y por último se han enfocado en la interculturalidad y su relación con la inclusión (Sánchez y Cortes, 2014, p.36).

Un punto fundamental en términos de la presente investigación y que retoman Sánchez y Cortés (2014) es la relación discapacidad – infancia, donde señalan un vacío a nivel investigativo, lo que plantea retos importantes en función de la comprensión de la discapacidad en esta etapa fundamental del ciclo vital. Otro elemento por discutir en vínculo con la infancia es el análisis que hacen estos autores sobre las respuestas de los niños frente a la inclusión educativa y los derechos humanos. Su estudio evidencia una escasa tematización sobre la problemática de los niños con discapacidades y su inserción en el ámbito escolar como un derecho, si bien muestra avances con el incremento de edad de los sujetos. En general, según estos autores, en el ámbito educativo se logra evidenciar que, pese al discurso que se ha construido alrededor de la importancia de trabajar con las discapacidades, las instituciones están aún intentando generar proyectos de integración escolar. En este contexto, la problemática de los niños y niñas se concentra en el tema de la igualdad, la equiparación de oportunidades y la educación inclusiva. (Sánchez y Cortés, 2014, p.29).

Por su parte, (López Y. , 2015), en ***Estrategia pedagógica para la integración de las TIC en aulas inclusivas de niños con discapacidad intelectual leve: el caso de la Institución Educativa 20 de Julio en Bogotá***, alerta sobre la poca información con que cuentan las instituciones educativas sobre inclusión. Según datos de UNICEF (2013), de

los que da cuenta López (2015, pág. 20), se ha logrado establecer la existencia de, aproximadamente, 93 millones de niños que viven con algún tipo de discapacidad moderada o grave. Esta situación se constató a través una entrevista con expertos donde se conversó sobre cómo el nivel de cualificación de los maestros no está acorde con las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad leve. Todo ello se traduce en la ausencia de estrategias pedagógicas centradas en la discapacidad, en la falta de metodologías de trabajo orientadas a la inclusión y en las pocas o nulas competencias universitarias formativas que permitan tener claridad sobre cuál es el tratamiento de este tipo de estudiantes (López Y. , 2015, pág. 20).

Por otra parte, citando a Bauselas (2002), en ***La inclusión educativa de personas con limitación visual en la Universidad Minuto de Dios***, (Bejarano, 2013) señala, en consonancia con la necesidad de capacitación docente de cara a la atención de los niños con discapacidad en la escuela, que:

[...] es importante la sensibilidad por parte de los docentes frente al tema y hacer partícipes a los estudiantes. De tal manera que se pueda estructurar un currículo común, evitando programaciones individuales (Porter, 1995; Giangreco, 1997 citado en Moriña, 2004). Lo anterior requiere de la comprensión y sensibilidad por parte del docente frente al tema de la discapacidad. Así podrá organizar sus didácticas acordes a los canales sensoriales por donde el estudiante recibe la información y así mejorar el material académico. (Bejarano, 2013, pág. 5)

En el mismo documento, citando a Skliar (2010), Bejarano (2013) se refiere a la situación de la población con discapacidad en América Latina en términos de la escolaridad y los programas de atención vinculados al currículo:

En lo que respecta a América Latina, se destaca que entre 1% al 5% de la población con discapacidad en edad escolar se encuentra vinculada al sistema educativo. En este sentido se ha pensado en incluir a dicha población y luego trabajar en pensar de qué manera hay que habitar juntos la escuela. No obstante, se enfatiza en que "no hay un pensamiento firme acerca del encuentro en sí, de la relación pedagógica como tal" (Skliar, 2010, pág. 156). Aunque se ha trabajado en las políticas de inclusión a personas en condición de discapacidad, no todas las que están en edad escolar se encuentran vinculadas al sistema educativo. Esto es independiente de si el sistema emplea una práctica de educación escolar

común o si establece una inscripción única en el régimen general de enseñanza. (Skliar, 2010, pág. 156) en (Bejarano, 2013, pág. 18)

La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá: un estudio de caso; documento de Beltrán y Gómez (2016), por su parte, permite identificar la perspectiva de la inclusión desde la diferencia:

La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. (Beltrán & Gómez, 2016, pág.12)

Estos autores, en función de comprender el panorama actual del marco normativo latinoamericano, en relación con la población discapacitada, con base en Gentili (2009), afirman que aún existe una gran brecha entre lo que se dice y lo que reflejan las prácticas y puesta en marcha de estas. Si bien en cierto que se reconocen los avances que tiene la región en el desarrollo de normas que pretenden visibilizar los derechos de las poblaciones minoritarias y reconocer la diversidad cultural, existe un atraso y una distancia significativa en lo que corresponde a la realidad. En sus palabras,

[...] la educación en Latinoamérica ocupa un lugar en avanzada sobre la educación inclusiva, pero aún existe gran dificultad para traducir la legislación a las praxis educativas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos educativos consagrados en la ley. Esto implica que ni las políticas ni la retórica han podido eliminar discursos ni prácticas pedagógicas de exclusión y desigualdad [...] Por lo tanto, la inclusión como un derecho debe ampliar y garantizar la igualdad social. (Gentili, 2009) en (Beltrán & Gómez, 2016, pág. 46)

Así mismo, Beltrán y Gómez (2016) aseguran que es importante reconocer que los contextos donde habitan la población en condición de discapacidad y otras poblaciones minoritarias son espacios que deben reconocerse como diversos, dadas las condiciones de marcadas diferencias con el resto de la población. Lo que plantea un reto en términos de la flexibilidad del currículo y la formulación de estrategias de atención, bajo estrategias de aprendizaje y participación que permitan a las personas proyectarse hacia el futuro profesional y el mundo laboral (pág. 18). Una de las conclusiones más importantes de

Beltrán y Gómez (2016) estriba en la necesidad de disminuir la brecha existente y de promover Políticas Públicas que posibiliten prácticas realmente inclusivas en el aula a partir del reconocimiento de este escenario como, entre otras cosas, un centro de acopio de miradas, orígenes y realidades diversas que están incluidas en el marco normativo nacional e internacional.

Todos los niños tienen derecho a la educación sin discriminación alguna de raza, sexo, condición especial o socioeconómica” y de la realidad de muchos de los niños y niñas que asisten a las instituciones educativas en mención. Es claro que las barreras presentes están enmarcadas en las actitudes negativas, peyorativas y empleo de términos no adecuadas en aras de la inclusión. Este hecho, se da en gran medida porque la política instaurada desde el pensamiento humano en aras de la igualdad y la garantía de los derechos de los menos favorecidos encuentra dificultades en las actitudes mayormente de los docentes. (Beltrán & Gómez, 2016, pág. 178)

La indagación correspondiente a los antecedentes investigativos en materia de educación inclusiva y discapacidad, abre paso a la comprensión de las tensiones inherentes a la confluencia de teoría, norma y práctica en el contexto escolar de regularización educativa de la población en condición de discapacidad. No solo evidencia claramente la importancia de la normatividad como canal de aplicación de procesos inclusivos en la escuela. Además, da cuenta de los vacíos que aún existen en términos de formación/capacitación a personal académico en relación con la atención a esta población. Por otro lado, demuestra que las prácticas educativas inclusivas responden a las lógicas normativas institucionales y nacionales en materia de reconocimiento de derechos, garantía de los mismos y búsqueda de la dignidad de personas discapacitadas.

Otra de las conclusiones a las que se puede llegar a partir de esta aproximación al tema, y quizá la más importante, es que el proceso de inclusión aún es incipiente en el país y para su establecimiento requiere de la voluntad corresponsable de todas las partes interesadas: comunidades educativas, familias, sociedad en general, instituciones públicas y privadas y entes de control. El presente trabajo puede contribuir con el corpus de investigaciones sobre este tema, del que hacen parte los trabajos anteriormente citados, en un ejercicio de descripción del caso particular de la Institución Educativa Oficial Compartir, en la medida en que con los hallazgos de los que se da cuenta en el

capítulo de Resultados y con los análisis que se realizan a partir de los enfoques teórico conceptuales que componen el capítulo de Marco Teórico, siguiendo la ruta del Marco Legal para identificar la aplicabilidad y situación actual de las normas vigentes, puede dar luces acerca de la realidad práctica de la inclusión en la educación pública colombiana.

La tesis de Gil (2015): ***Educación inclusiva: una mirada a las prácticas en primera infancia, de la Universidad Pontificia Javeriana*** aporta a este proceso investigativo la posibilidad de comprender el panorama de la inclusión a nivel internacional. Además, ubica la principal problemática de su investigación en la necesidad de identificar, de acuerdo con las normas inclusivas y de primera infancia, cómo estas se han expresado en las instituciones focalizadas. Inicialmente el texto realiza un desarrollo conceptual y teórico para intentar acercarse a la respuesta a la pregunta problematizadora: “¿Qué características alrededor de la educación inclusiva tienen las prácticas desarrolladas en dos modalidades de educación inicial, teniendo en cuenta las categorías de derecho, participación, vida y supervivencia, educación inicial y protección?” (Gil C. , 2015, pág. 35).

A través de una metodología de enfoque mixto, la investigadora aplica tres instrumentos para indagar las prácticas inclusivas. Inicialmente aplica unos pilotajes para la selección de las instituciones de aplicación y posteriormente realiza la aplicación de un instrumento para la caracterización de los perfiles de los profesionales que van a participar en el proceso. Además, realiza la selección de categorías de análisis centradas en los derechos de la primera infancia. Finalmente, la investigadora socializa los resultados de tipo cuantitativo de las encuestas realizadas en las instituciones.

Este estudio arroja varias conclusiones significativas. Se hace necesario realizar un plan de acción que permita continuar con la implementación de las acciones inclusivas. Se señala la importancia de fortalecer los vínculos entre las familias y el proceso educativo. También es importante que en el proceso de inclusión en educación inicial se observen e identifiquen las barreras de inclusión y las acciones específicas de exclusión con la intención de minimizarlas. Finalmente, hace énfasis en la necesidad de analizar continuamente los procesos, identificando avances y retrocesos; lo que facilitaría la comprensión de los elementos a mejorar, reconociendo como centro principal a la niña y el niño desde su contexto y su cultura.

En ***El papel del maestro de lenguaje en la construcción de la voz de estudiantes críticos: narrativas de una experiencia*** (Ospina & Patiño, 2015) usan el

método narrativo biográfico que, con base en Malimacchi y Giménez (2006), reconoce la historia de vida como “el relato de la vida de una persona, en el contexto determinado en el que sus experiencias se desenvuelven, registrado e interpretado por un investigador o investigadora” (Malimacchi y Giménez, 2006) en (Ospina & Patiño, 2015, pág. 178). El método usado por estos investigadores se desarrolla en tres fases: un primer momento de acercamiento al contexto, a los actores, y fuentes teóricas; posteriormente, la recolección de la información de fuente directa, desde entrevistas no estructuradas o entrevistas no directivas, realizando preguntas que permitieran identificar la experiencia de cada sujeto en particular bajo el tema de interés; finalmente, los análisis de la información recolectada desde macro categorías, categorías, subcategorías y datos. Con base en estos datos, se realizan dos construcciones biográficas resaltando las temáticas problematizadas.

Pese a que el método que sigue el proceso de indagación, recopilación y análisis de información que se plantea en este estudio no es propiamente de narrativas, sí se sirve de ellas en términos del diálogo que se suscita entre los diferentes actores involucrados en el proceso. A través de un ejercicio hermenéutico, que busca poner en escena tanto la teoría como la norma y las prácticas de educación inclusiva, emergen los sujetos protagonistas y, con base en el diálogo, proponen sus miradas del fenómeno y aportan desde su propia experiencia elementos que nutren la comprensión del mismo.

De otro lado, Rodríguez y Aponte (2013), en ***Factores socioeconómicos de la discapacidad en Colombia***, ofrecen un análisis de los factores que surgen en la relación economía y discapacidad y sus implicaciones en el estado de salud y bienestar de la población en cuestión. Tomando como base los planteamientos y herramientas de la Organización Mundial de la Salud en este tema, exponen los planteamientos teóricos del capital humano para retomar la importancia de la salud para los seres humanos, sobre la base de que esta es factor imprescindible del bienestar, por lo que el análisis de este aspecto en la población es determinante para comprender los niveles de desarrollo humano.

Para la implementación del estudio anteriormente mencionado se realizaron análisis de tipo cuantitativo a información recolectada por medio de instrumentos de medición que consideraron seis dominios: comprensión y comunicación, capacidad para moverse en su entorno, cuidado personal, relacionarse con otras personas, actividades de la vida diaria y participación en la sociedad. Las conclusiones de este documento estriban en el análisis de las implicaciones de factores económicos, de género y educativos, entre

otros, que de alguna manera inciden en los índices de discapacidad. Por ejemplo, en cuanto al género, el resultado obtenido coincide con los resultados encontrados por Hernández y Hernández (2005) en Colombia, y Malo (2002) en Europa, donde queda en evidencia que los hombres tienden a padecer mayores discapacidades en comparación con las mujeres. Esto puede estar relacionado con las actividades laborales y los estilos de vida a los que el hombre, generalmente, está expuesto (Rodríguez & Aponte, 2013, pág. 26). El instrumento aplicado por estos investigadores puede ser utilizado en otros países y ayudar a identificar distintos tipos de discapacidad relacionada con los seis dominios mencionados anteriormente.

Por su parte, Zapata (2018), en ***Análisis de la inclusión social de personas en condiciones de discapacidad auditiva y/o visual bajo un concepto de equidad en la ciudad de Cali***, intenta abordar la inclusión social y la equidad en salud fundamentada en la bioética y la teoría de las capacidades de las personas EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD auditiva y visual en la ciudad de Cali. Se enfoca en el análisis de las diferentes condiciones sociales desde la perspectiva de educación, accesibilidad, libertad de movimiento, ingresos y reconocimiento de los derechos como ciudadano (Zapata, 2018, pág. 10). Los conceptos clave de este estudio son el utilitarismo, el contractualismo, el liberalismo igualitarista, el libertarianismo, el anarcocapitalismo y la teoría crítica. Dentro de su marco conceptual desarrolla las nociones de igualdad y equidad, tomándolas como la necesidad de comprender que no todas las personas requieren lo mismo y, en ese sentido, es necesario ser diferenciales para satisfacer las necesidades particulares. En cuanto a la condición de discapacidad, hace un recorrido teórico e histórico del concepto para evidenciar su evolución, principalmente con base en (Padilla, 2010).

Para Zapata (2018) el enfoque de capacidades es fundamental para comprender las condiciones de vida y desarrollo integral de la población en condición de discapacidad. Con base en Sen (2014), asegura que “Una capacidad es definida como un conjunto de vectores de funcionamientos que reflejan la libertad de la persona para alcanzar aquello que valora” (Sen, La idea de la justicia, 2014). En otras palabras, son las múltiples combinaciones de funcionamientos que una persona puede obtener, como la habilidad de desplazarse, estar alimentado, tener buena salud, etc. las que determinan su nivel de libertad, despliegue de capacidades y, desde allí, realización en términos de aquello que valora (Zapata, 2018, pág. 32). Este estudio de tipo descriptivo, que toma como base fuentes primarias y secundarias y para cuyos resultados se aplicaron algunos

cuestionarios de tipo cuantitativo, brinda análisis que se sustentan en elementos planteados por John Rawls en materia de justicia y en los bienes primarios que desarrolla Amartya Sen.

Tulcán (2018) reflexiona sobre el campo educativo desde la bioética basándose en los elementos teóricos de la inclusión y la práctica inclusiva y algunos conceptos claves, como racionalidad, autonomía, libertad y consciencia. Su investigación, ***La educación inclusiva con estudiantes con trastorno del desarrollo intelectual, entre la discapacidad y la diversidad funcional***, pretende analizar elementos relevantes del trastorno del desarrollo intelectual, principalmente, desde parámetros establecidos de potencial cognitivo con base en pruebas que puntúan el nivel de coeficiente intelectual. Además, habla sobre la importancia de la educación inclusiva como una alternativa contra la discriminación de esta población y considera aspectos normativos relevantes en Colombia frente a la educación inclusiva.

A pesar de que (Tulcán, 2018) retoma elementos partiendo del diagnóstico, da apertura a los diferentes modelos de discapacidad. Esta investigación enfatiza en la dignidad humana como finalidad social y relaciona el término con la inclusión de población con trastorno de desarrollo intelectual. Hace hincapié en la necesidad de potenciar las habilidades y el auto cuidado, fomentar valores y crear lazos que permitan ir constituyendo su dignidad humana. La inclusión educativa [como] derecho [...] ha presentado un avance significativo en cuanto a las leyes que [la] fundamentan [pero] no deja de ser una cuestión que todavía necesita ser mejor tratada, no sólo en Colombia (Tulcán, 2018, pág. 71).

Uno de los elementos de análisis que más llaman la atención en este autor es la dicotomía entre lo normal y lo no normal. En relación con las prácticas inclusivas, este factor cobra vital importancia para comprender la realidad, tanto al interior de las aulas como en el resto de escenarios de la vida cotidiana de la población en condición de discapacidad porque define la postura docente y/o institucional frente a la atención que se ofrece al estudiante con discapacidad. Si se considera que su “anormalidad”, de corte deficitario, le impide al estudiante adquirir conocimientos o no le permite desarrollar actividades programadas en el entorno regular, sencillamente el docente puede relegarlo hacia actividades que considere menos exigentes, lo que pone al sujeto discapacitado en situación de exclusión. La práctica educativa se relaciona con elementos trazados por la cultura normalizadora. Esto debe reevaluarse en función de la formulación de estrategias inclusivas que generen participación e igualdad y que redunden en esfuerzos hacia la

prevalencia de la dignidad humana, en lugar de continuar con modelos tradicionales que excluyen dentro del aula a personas en condición de discapacidad.

Es menester preguntarse en el caso de la participación y la educación brindada: ¿Qué debe enseñarse? ¿Qué sentido tiene la educación para personas con TDI? ¿Qué y cómo evaluar?, ¿Cómo es la participación de estudiantes con TDI en el sistema educativo? En este sentido, la experiencia muestra que, en algunas instituciones, los docentes prefieren colocar una nota en básico y aprobar a los estudiantes con TDI, sin dar razón de qué o cuáles son sus avances y el porqué de dicha nota. (Tulcán, 2018, pág. 74)

La inclusión educativa en el colegio República de Bolivia IED, de Romero (2015), es una investigación realizada en un contexto específico de clase de los grados octavo y noveno, que registra el proceso a través de material fílmico y que utiliza la metodología de análisis de contenido para evidenciar los resultados. También contiene grabaciones de entrevistas que fueron transcritas para realizar su análisis posterior, todo ello en el marco de la aplicación del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000). Romero (2015), con base en Macarulla y Saiz (2012) contribuye con el objeto de estudio de esta investigación en cuanto retoma de forma teórica los orígenes de la educación inclusiva y en esa medida conceptualiza la inclusión como:

[...] una transformación según la cual las instituciones educativas responden a la diversidad de los estudiantes, identificando y eliminando las barreras que el entorno pone al aprendizaje, a la socialización, a la participación. Una palabra acorde con la inclusión es la de “apoyo”, por medio de su práctica es posible que las instituciones puedan responder a la diversidad de sus estudiantes y es el aula ordinaria el lugar fundamental en el cual los estudiantes reciben los apoyos (Macarulla & Saiz, 2012) en (Romero, 2015, pág. 13).

Con base en las transcripciones y observaciones de clase, Romero (2015) realiza el análisis de contenido, en vínculo específico con los aspectos contextuales identificados en el Colegio República de Bolivia IED, siguiendo elementos de discusión previamente planteados: Comunidad acogedora, comunidad respetuosa, comunidad que estimula la comunicación y la participación, comunidad que elimina las barreras del aprendizaje, estima y buen trato, igualdad y equidad.

El documento ***Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo***, de Gómez y Sarmiento (2011), indaga sobre los antecedentes de la inclusión en el marco normativo y teórico con el fin de constituir el marco de referencia de la aplicación del estudio de caso único instrumental con la comunidad educativa del Colegio José Martí I.E.D, cuya metodología, de tipo cualitativo, se aplica en una población de 30 estudiantes, incluyendo a población en condición de discapacidad; dos docentes de apoyo; siete docentes y seis padres de familia. La metodología también incluye encuestas, cuya categoría inicial es inclusión educativa y cuya variable dependiente es la actitud del docente. Se realizan preguntas orientadas a conocer el tiempo que dedica el maestro en clase para resolver preguntas o inquietudes de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Esta investigación se sirve de las voces de los sujetos involucrados por medio de instrumentos que evidencian su mirada. A través de acrósticos de la palabra inclusión, recoge información importante por parte de los estudiantes de los grados que participaron en este proceso investigativo y recopila información por medio de relatos realizados por los estudiantes. Con base en estos insumos, (Gómez & Sarmiento, 2011) ofrecen un análisis que vincula aspectos relacionados con componentes actitudinales, didácticos, ambientales y de clima escolar. Las conclusiones más importantes, de cara a la presente investigación, relacionan la actitud del docente con las estrategias de enseñanza que éste utiliza al interior del aula:

No se asume una postura crítica de la labor docente en aulas incluyentes. La actitud incluyente del docente con el respeto y colaboración que les brindan a los estudiantes con NEE es vital a la hora de generar ambientes satisfactorios de aprendizaje y alcanzar los objetivos curriculares propuestos. Es recurrente el concepto de disposición y compromiso que enuncian los docentes en sus justificaciones. Denota la importancia de la motivación que genere el docente en los estudiantes con NEE. (Gómez & Sarmiento, 2011, pág. 135)

El estudio de Gómez y Zambrano (2017), ***Colegio Nuevo Gimnasio y Colegio Agustín Fernández IED por una educación para todos. Cultura, políticas y prácticas educativas; una sistematización de experiencias en educación inclusiva*** hace un análisis de las experiencias de dos colegios en la educación inclusiva en relación con cultura, prácticas y políticas. Paralelamente, realiza la identificación de barreras y facilitadores para la educación inclusiva, haciendo uso de diferentes técnicas de

recolección de la información. Su objetivo principal es, con base en las prácticas culturales de las dos instituciones y de la política escolar allí implementada, “Reconstruir las experiencias educativas inclusivas, que han aportado al desarrollo del aprendizaje y la participación en estudiantes con discapacidad intelectual en los colegios Agustín Fernández IED del sector oficial y Nuevo Gimnasio del sector privado” (Gómez & Zambrano, 2017, pág. 10).

La base teórica principal de estas autoras es la ofrecida por Tony Booth y Mel Ainscow (2000), quienes aportaron el Índice de Inclusión para América Latina y el Caribe, y cuyo propósito principal era apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva, construyendo y compartiendo ideas para aumentar el aprendizaje y la participación. Este propósito, constitutivo de un proceso de autoevaluación con relación a tres dimensiones: la cultura, las prácticas y las políticas; brinda pautas para desarrollar un análisis de la escuela, con el cual se puedan determinar las barreras que existan para la participación y el aprendizaje e implementar acciones a seguir en pro de la construcción y consolidación de una escuela inclusiva.

Otro de los elementos teóricos relevantes en este estudio está relacionado con las barreras y facilitadores que se presentan en los procesos de educación inclusiva, que pueden limitar o promover la participación de los estudiantes con discapacidad dentro de una comunidad educativa. El estudio utilizó un enfoque cualitativo; se aplicaron entrevistas semi estructuradas; registros de recolección documental, incluidos documentos institucionales de años anteriores, de ambos colegios; grupos de enfoques y línea del tiempo y; posteriormente, se analizó la información según la Ruta metodológica propuesta por Martinic (1987) para la transformación crítica de las experiencias.

Este estudio concluye con la importancia de hacer énfasis en los procesos de educación inclusiva en los componentes políticos y culturales institucionales que faciliten la transformación de los sistemas de creencias que limitan la participación de la población en condición de discapacidad. También señala la necesidad de la aplicación de escuelas de padres para sensibilizar a las familias en relación con su papel en los procesos educativos de sus hijos. Gómez y Zambrano (2017), respecto de las políticas nacionales, aseguran que, pese a que estas han cumplido un papel de gran importancia ya que han permitido la inclusión de las personas con discapacidad a las instituciones educativas, aún no superan el desconocimiento de los derechos por parte de la población. Finalmente, la investigación cierra proponiendo retos en materia de las prácticas inclusivas hacia el futuro: Todo proceso de inclusión es inacabado, requiere tiempo capacitación,

planeación, evaluación y mejora en los procesos; por lo que cobra importancia la conformación de equipos de apoyo y de docentes líderes que gestionen y promueven la inclusión, en este caso, de estudiantes con discapacidad intelectual.

En términos de la perspectiva metodológica de las investigaciones consultadas, por interés investigativo se retoma el siguiente documento: **El papel del directivo docente en la gestión para la inclusión educativa (2006 - 2014)**, realizado por Paula Andrea Cárdenas Prieto en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2015 (Cárdenas, 2015). La autora pretende, por medio de la hermenéutica, comprender la gestión para la inclusión desde la dirección docente en un contexto en particular correspondiente a una institución educativa. Este análisis hermenéutico comprende tres categorías principales para su desarrollo: directivo docente, la inclusión educativa y el directivo docente y su papel en los procesos de inclusión. En términos metodológicos, la autora aplica el análisis de la información con base en instrumentos que adapta para dicho fin, entre estos, el mapa conceptual, el diario de apuntes, los RAES, fichas teóricas y otros organizadores gráficos que dan cuenta de los documentos abordados. Además, este estudio se implementa en dos fases: Fase heurística y fase hermenéutica. En sus conclusiones, señala la importancia y la necesidad de tener en cuenta a los directivos docentes en investigaciones futuras, ya que varias investigaciones han sido centradas principalmente en los maestros. Así mismo, resalta la importancia de los directivos docentes en algunos logros y avances que han registrado las instituciones educativas frente a los procesos de educación inclusiva.

Un estudio desarrollado en la Universidad de Antioquia, titulado **Representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la inclusión al aula regular de los estudiantes Sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez Caucasia** (Hernández B. , 2013) trabaja, desde elementos teóricos que permiten abordar las presentaciones sociales, la construcción de la imagen, la discapacidad y el contexto escolar. En el desarrollo metodológico se utiliza el método hermenéutico interpretativo para analizar los textos transcritos correspondientes a las entrevistas realizadas para determinar las representaciones sociales de 13 profesores y 10 estudiantes sordos de la Institución Educativa de estudio de bachillerato. Además, se aplicaron entrevistas semi estructuradas para la recolección de la información. Así mismo, en términos de los análisis, se contemplaron las siguientes categorías: Relaciones sociales y comunicación, evaluación y promoción de estudiantes sordos, actitudes de los docentes hacia los

sordos, paradigma de la discapacidad y su relación con estudiantes sordos y, finalmente, conocimiento de las políticas en el contexto escolar.

Por último, el proceso desarrollado por Hernández (2013) llama la atención toda vez que una de sus conclusiones más importantes es que los resultados obtenidos permiten observar un sinnúmero de complejidades en el contexto de la escuela regular en relación con la inclusión de los sordos. En primer lugar hay que mencionar lo relacionado con las políticas y normativas dirigidas a dicha población, puesto que la promulgación de estas no modifican ni transforman las representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión de los estudiantes sordos a la básica secundaria, ni mucho menos las prácticas que llevan al aula. En la mayoría de los casos, maestros y estudiantes desconocen la normativa y, por ende, el proceso de inclusión se da más como un proceso innovador, ajeno a las necesidades de la población y a las obligaciones que debe cumplir la Institución en términos de la atención para estudiantes sordos, cuya característica fundamental en el marco del fenómeno de la discapacidad es que hace parte de una diversidad como grupo lingüístico y cultural minoritario (p. 153).

Las anteriores investigaciones evidencian las tensiones que se dan en la cotidianidad de la escuela frente al proceso de inclusión educativa. Al revisar las dinámicas señaladas por los autores, es posible identificar que en muchos casos no se logra conciliar la normatividad vigente con los recursos necesarios para la prestación del servicio educativo a personas con discapacidad. Además, también se hace notorio que en algunas instituciones se desconocen los orígenes de las diferentes corrientes de atención en materia de inclusión, por lo cual los docentes deben asumir el proceso inclusivo como una función más que se les asigna desde la administración o dirección de las instituciones, de manera descontextualizada. Otro de los factores importantes para este análisis y se puede ver en los antecedentes es que, según varios de estos estudios, se carece de formación o sensibilización suficiente frente a la inclusión; principalmente, se hace énfasis en la condición normativa de su aplicación. Todo esto incide en la actitud de varios maestros, que se sienten “obligados” a recibir en sus aulas a personas discapacitadas, sin contar con las herramientas necesarias para prestar un servicio de calidad; esto aunado al hecho de que el fenómeno implica múltiples representaciones o significaciones por parte de los maestros, que no son considerados de manera contundente por la normatividad y que pueden incidir positiva o negativamente en las prácticas educativas inclusivas que estos llevan a cabo.

1. MARCO NORMATIVO

La inclusión como proceso de integración de las personas en condición de discapacidad (PCD) a los diferentes contextos sociales, entre ellos la escuela, y como medida de atención para hacer frente al fenómeno de la discapacidad se ha visto estrechamente vinculada con las disposiciones legales que han surgido para dar respuesta a las necesidades planteadas por la población discapacitada en términos de la garantía de sus derechos y el alcance de la vida digna. De allí que las acciones jurídicas en materia de inclusión educativa, además de promover prácticas específicas al interior de la escuela, incidan en la categorización, conceptualización e identificación de los

elementos constitutivos del fenómeno, cuya comprensión permite una aproximación al origen de ciertas acciones que en el contexto educativo se vinculan con el ejercicio docente e institucional y con los modelos teóricos que han contribuido con la apropiación de los conceptos de discapacidad e inclusión educativa.

Por lo tanto, antes de acercarnos a los modelos teóricos del fenómeno estudiado, para efectos del orden analítico de la presente investigación, resulta fundamental revisar el marco normativo que, en gran medida, orienta la relación entre la realidad práctica de la IEO Compartir, la conceptualización de la misma y su regulación. Además del Decreto 366 del 2009 (Decreto 366, 2009), la Ley 1618 de 2013 (Ley Estatutaria 1618, 2013) y el Decreto 1421 de 2017 (Decreto 1421, 2017), que condensan las determinaciones jurídicas de la educación inclusiva en el país, este apartado hace un recorrido por las diferentes normas nacionales e internacionales que dan cuenta de la evolución jurídica de la inclusión educativa en Colombia. Primero, se muestra el panorama internacional y luego se ofrecen las principales disposiciones nacionales de la inclusión de la población con discapacidad y la garantía de sus derechos en lo referido a el acceso a la educación.

4.1 Referentes normativos internacionales para la educación inclusiva

Se nombran a continuación los diferentes referentes internacionales de incidencia local y de carácter normativo que han incidido en la regularización de la inclusión educativa en Colombia:

- Informe de Warnock, Comisión de Educación Británica, 1984
- Convención sobre los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas, 1989
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien 1990
- Conferencia Mundial de Derechos, Viena 1993
- Declaración de Managua, Nicaragua, 1993
- Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Organización de las Naciones Unidas, 1993
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, Salamanca, 1994
- Séptima Reunión de Ministros de América Latina y del Caribe, Kingstone, 1996
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, Guatemala, 1999
- Declaración de Educación para Todos: Un asunto de Derechos Humanos, Unesco, 2007
- Convención Internacional de Personas con Discapacidad, Organización de las Naciones Unidas, 2008 (entrada en vigor)

El presente análisis normativo comprende las disposiciones que han incidido hasta la actualidad en la educación inclusiva, buscando la relación con los elementos históricos y sociales que enmarcaron la generación de estas políticas, las principales problemáticas que pretendieron abordar y las necesidades marcadas por aspectos correspondientes al momento histórico que las generaron. Se comienza por el Informe de Warnock, generado en 1978 en el Reino Unido, ya que este tuvo un nivel de incidencia importante en el tema que nos compete. En su momento, logró generar normativas significativas que dieron paso a un significativo cambio conceptual. Se sigue con un análisis de las normativas relevantes a nivel internacional, hasta el año 2008. En el ámbito nacional, se parte de la Ley General de Educación de 1994, se hace un recorrido por las normas que, en materia de inclusión educativa han surgido hasta la fecha y se revisa su aplicación a nivel institucional.

El Informe de Warnock se considera importante en relación con el impacto y los aspectos relevantes que se generaron sobre el derecho universal de la educación, haciendo énfasis en la integración en el ámbito escolar. A partir de este documento, se resalta el término de Necesidades Educativas Especiales que se refiere a características físicas, mentales y/o sensoriales que puede tener cualquier estudiante, independientemente de que este tenga o no un diagnóstico de tipo cognitivo. El presente análisis parte de este alcance normativo porque se puede considerar como la apertura de la incorporación de las prácticas inclusivas en la legislación internacional.

Aproximadamente, nueve años más tarde, tuvo lugar un evento que cambiaría la historia del mundo. A puertas de finalizar la llamada Guerra Fría, iniciada en 1945; en Alemania, los medios de comunicación trasmitían en vivo y en directo -el 10 de noviembre de 1989- la caída del muro de Berlín, el telón de acero, construido el 13 de Agosto de 1961, que dividía a Alemania Oriental de Alemania occidental. Cada una de las Alemanias, desde diferentes posturas e intereses políticos y con sus respectivos países aliados, representaba su propia forma de ver el mundo. Paralelo a esto, en América Latina se instaura un tipo de gobierno dictatorial para varios países, entre ellos, Chile, Argentina y Venezuela.

En este contexto de posguerra y dictadura, algunas organizaciones políticas internacionales se planteaban la necesidad de preocuparse enfáticamente por la garantía de los Derechos Humanos (DDHH) de la población mundial; entre otras, de esta intención se deriva, en 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Al año siguiente de este evento, en 1990, se realiza en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Las transformaciones esperadas con esta conferencia estriban en el ofrecimiento de unos lineamientos internacionales que garantizaran el acceso a la educación para todas las personas, sin importar su raza, sexo y condición, con proyección a solucionar las necesidades de aprendizaje mundial y erradicar el analfabetismo.

De modo que, comenzando la década de los años 90 fue aprobada la educación para todos como un derecho fundamental y como Política Pública (PP) en función del Desarrollo Humano en pro del mejoramiento de la educación básica y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de diversos grupos. Los problemas que se pretendía resolver con esta nueva disposición se relacionan con la garantía del derecho a la educación y la accesibilidad al mismo por parte de las personas en todo el mundo, articulando acciones a nivel internacional, en el plano continental, regional y local y generando redes de solidaridad que permitieran que cada país avanzara en esta ruta, de ser necesario, con la ayuda de países desarrollados que brindaran apoyo a los países con menor capacidad en términos económicos. Con esto se logra promover la garantía universal de la educación primaria, principalmente en países del tercer mundo, y se inician acciones tendientes a ampliar el acceso a la educación de niñas y mujeres con la intención de erradicar las barreras sociales y culturales para la igualdad de oportunidades.

Aunque ni la Convención ni la Conferencia hacen énfasis en la población con discapacidad, sí marcaron un hecho importante a nivel mundial en términos de eliminar las barreras de acceso a la educación para toda la población, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, geográficas, económicas, raciales y de género, entre otras; generando una apertura internacional hacia el derecho a la educación, la accesibilidad y la no discriminación.

En 1993 el mundo presencia la Guerra del Golfo Pérsico, que se anunciaba como la posible tercera Guerra Mundial. El Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas autoriza el uso de la fuerza contra Irak y Estados Unidos anuncia su intervención y un ataque a Saddam Hussein. En este contexto, en Viena, Suiza, se realiza la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, donde se hizo énfasis en los derechos de la mujer, los DDHH de los pueblos sometidos a la ocupación extranjera y, principalmente, de los países ubicados en el medio oriente; también se contemplaron los derechos de la población indígena, los derechos del niño, el respeto a la soberanía y la relatividad cultural en el marco de la preocupación de la situación de los Derechos Humanos en todo el mundo.

Para ese mismo año, 1993, la Confederación Interamericana de la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Discapacidad Mental, el Instituto Interamericano del Niño y la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria, con la participación de delegados de 36 países de América, realizan la Declaración de Managua en Nicaragua. Lo que se pretendía discutir en este evento y que generó el documento en mención giraba en torno a las necesidades y garantía de derechos para la población con discapacidad a nivel mundial y, además, generar escenarios de participación democrática y socio cultural hacia el reconocimiento de un lugar social para las personas con discapacidad. Este proceso ya venía gestándose desde finales de los años 80, cuando el concepto de discapacidad se empezó a modificar, pensándose desde modelos tendientes a la eliminación de la discriminación y alertando a los Estados sobre esta situación e invitándolos a la promoción de la participación social PCD.

Al año siguiente, en 1994, Palestina se declara autónoma y libre, se agudizan algunos enfrentamientos violentos en el Medio Oriente y en el continente africano. Nelson Mandela fue elegido presidente en Suráfrica y en América Latina, en Chiapas, México, se adelantaba una movilización campesina de gran envergadura. Varios países de Suramérica estaban en elecciones de presidenciales y legislativas que propendían por cambios de Gobierno conservadores hacia dirigentes más liberales que se abrieran a la

Globalización y el libre mercado. En ese mismo año, se crean normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, reconociendo que esta población no tenía las mismas oportunidades y se encontraba en desventaja en comparación con otros grupos poblacionales a nivel mundial. Estas normas reconocen y acogen a los niños, jóvenes y adultos con discapacidad y buscan generar acceso a: seguridad social, salud, educación, vida familiar, cultura, actividades recreativas, lúdicas y deportivas, trabajo y religión.

En este contexto, en Salamanca, España, se realiza la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad (1994), con más de 3000 asistentes y 92 representaciones gubernamentales. Para ese momento la población con discapacidad aún no tenía acceso ni garantías totales en términos de sus derechos, incluido el derecho a la educación. Esta se ofertaba principalmente en instituciones privadas especializadas en “educación especial” y en algunas instituciones públicas con aulas exclusivas. Por tanto, la educación para las personas con discapacidad tenía un carácter restringido; en varios países el acceso estaba dado solo para quienes podían pagar por un servicio privado o para quienes lograban acceder a algunos programas brindados por el sector salud a través de entidades estatales.

La experiencia, especialmente en los países en vías de desarrollo, índice que el alto costo de las escuelas especiales supone, en la práctica, que sólo una pequeña minoría de alumnos, que normalmente proceden de un medio urbano, se benefician de estas instituciones. La gran mayoría de alumnos con necesidades especiales, en particular en las áreas rurales, carecen en consecuencia de este tipo de servicios. En muchos países en desarrollo se calcula que están atendidos menos de uno por ciento de los alumnos con necesidades educativas especiales. La experiencia, además, índice que las escuelas integradoras, destinadas a todos los niños y niñas de la comunidad, tienen más éxito a la hora de obtener el apoyo de la comunidad y encontrar formas innovadoras e imaginativas para utilizar los limitados recursos disponibles. (Organización de las Naciones Unidas -ONU-y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, pág. 20)

En la declaración de Salamanca se menciona la necesidad de ajustar las escuelas regulares para los estudiantes con “Necesidades Educativas Especiales” y la importancia de capacitar a la escuela para que todas las personas puedan acceder a la educación.

En 1996, el conflicto en Ruanda aumenta significativamente la población de los refugiados en el mundo y varios avances científicos conmueven al mundo, uno de ellos el nacimiento de Dolly, la primera oveja clonada. Además, en el Medio Oriente, Yasir Arafat es elegido presidente. Para este año ya se mueve con fuerza a nivel internacional todo lo relacionado con el mundo digital y la Internet. En este contexto se realiza la Reunión de Ministros de América Latina y del Caribe en Kingstone, Jamaica. La problemática que se pretendía solucionar con esta reunión, teniendo en cuenta la situación latinoamericana que pasaba por un momento marcado por diferentes hechos violentos, fue darle salida al bajo nivel de acceso a la educación y los altos índices de analfabetismo. Esta reunión contaba dentro de sus fines promover la integración cultural para la lucha mancomunada contra el analfabetismo en la región, la promoción del acceso a la educación básica, el mejoramiento de la educación, la cultura de la paz, la descentralización de la educación y la evaluación.

Años después, finalizando la década de los años 90, en 1999 se realizó la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad para dar respuesta a la preocupación sentida por esta población en relación con la discriminación que sufría. Este documento parte del siguiente concepto:

El término "discapacidad" significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. (-OEA-, 1999, pág. 9)

Esta Convención, aprobada en Colombia bajo la Ley 762 de 2002, busca promover la igualdad de derechos, la integración social y la participación gubernamental en cada uno de los países participantes. El documento resultante se difundió en tres idiomas diferentes al español y de forma oficial hizo parte de los compilados de la Organización de Estados Americanos. Sin embargo, aproximadamente una década más tarde, tiene lugar el atentado de las torres gemelas en EEUU, hecho que para algunos historiadores se configura como hito histórico y que desencadenó diferentes acciones que agudizan la situación en Medio Oriente y América Latina a raíz de la implementación de la llamada "lucha contra el terrorismo". En Colombia particularmente y en el mundo en general, esto deriva en lógicas del miedo que promueven visiones y prácticas de exclusión, especialmente hacia personas oriundas del Oriente Medio.

En el año 2007, a pesar de las acciones jurídico - políticas que se habían venido ejecutando desde la década anterior, un alto porcentaje de la población continuaba teniendo dificultades en términos del acceso a la educación y, en general, con la garantía de todos sus derechos, en gran parte, a razón de la difícil situación de DDHH en América Latina. Sin embargo, las discusiones que esto suscitó originaron un avance en términos del mejoramiento al acceso a la educación en algunos países, aunque esta evolución no se tradujo en niveles favorables en materia de calidad educativa. La prestación de los servicios educativos en este momento, en general, era ofrecida por entes gubernamentales. En ese contexto, en varios países de la región se realizan esfuerzos para mejorar el acceso a la educación, dándole carácter de obligatoriedad y proponiéndola como derecho para todos los seres humanos.

Aunque esto se traduce en el aumento de recursos por parte de algunos Gobiernos, la medida aún no logra solucionar la situación, si bien plantea la voluntad política de mejorar las condiciones de las PCD quienes, además de encontrar barreras en el acceso, también, en su mayoría, se veían afectadas por la violencia y se encontraban en situación de vulnerabilidad. Otro de los esfuerzos políticos para hacerle frente a esta problemática responde a la Declaración de educación para todos: Un asunto de derechos humanos, realizada por UNESCO en Buenos Aires, Argentina. Esta convención pretende compilar un proceso que ya había adelantado el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe en años anteriores con la intención de articular la situación general de la región, y permitió vislumbrar el panorama de cada país en materia de políticas educativas, innovación, elementos curriculares, evaluación y estándares. Además, plantea aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades de acceso y calidad de los aprendizajes inversión, necesidades contextuales y elementos a proyectar en la región.

La situación de vulneración de los Derechos Humanos en el mundo, como se viene viendo, es una de las razones fundamentales de lucha de los movimientos sociales y las personas con discapacidad. El vínculo, entre otras cosas, se da a partir del reconocimiento de la guerra y la industrialización como factores originarios del fenómeno en los últimos tiempos. Las características del sector de la población discapacitada empezaron a variar. Ya no solo se necesitaba atención frente a deficiencias o limitaciones cognitivas, sensoriales, mentales y físicas congénitas, también se empezó a pensar en las razones biológicas de las mismas y surgieron intereses por aquellas generadas en el conflicto armado. Esto genera una nueva mirada en términos de la

formulación de Políticas Públicas para la discapacidad. En el año 2008, en Nueva York se realiza la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el marco de la lucha contra las minas antipersona las víctimas de estas y la comprensión de los cambios de paradigma: del médico al modelo social de discapacidad.

La Convención representa un cambio de paradigma en el trato de las personas con discapacidad: se ha pasado de una perspectiva médica o caritativa a un enfoque de derechos humanos, que vela por que las personas con discapacidad tengan acceso y puedan participar en las decisiones que influyen en su vida y solicitar reparación en caso de que se violen sus derechos. (Organización de las Naciones Unidas -ONU-, 2008, pág. 7)

Este documento sienta las bases que hoy día soportan la reglamentación de las políticas educativas en materia de inclusión. Introduce los nuevos conceptos, específicos del cambio de paradigma, y propende por la regularización de la educación para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en todo el mundo. Además, incluye a las personas discapacitadas en el escenario civil y político, como sujetos de derechos sociales, económicos y culturales, lo que les pone en posición de ciudadanos en igualdad de condiciones y oportunidades con el resto de la sociedad [...] “los Estados Partes están obligados a garantizar y promover la plena realización de todos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de las personas con discapacidad” (Organización de las Naciones Unidas -ONU-, 2008, pág. 7). Estas disposiciones, que fueron asumidas por Colombia a través de la Ley 1346 de 2009 (Ley 1346, 2009), originariamente fueron determinadas en la Convención mencionada.

Artículo 2. Definiciones. A los fines de la presente Convención:

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso; Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal;

Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;

Por “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;

Por “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. (-ONU-, 2008, págs. 4-5)

Cerrando el análisis de la normatividad a nivel internacional, hay que decir que, desde un inicio, se ha comprendido la discapacidad como un asunto que está vinculado con el ciclo vital de la persona afectada, se ha reconocido el fenómeno y se han implementado medidas de atención frente al mismo. A pesar de esto, niños, niñas, adultos y jóvenes con discapacidad, a través de la historia, han conformado un grupo aparte de la sociedad e, incluso, dentro de la sociedad. Las normativas o las discusiones en relación con la garantía de los derechos para esta población se han dado a partir de la lucha de los afectados, quienes se han movilizado colectivamente por el reconocimiento de su condición de sujetos (es decir, para salir del paradigma de cosificación que ha marcado su existencia). Con el paso del tiempo, las nuevas tecnologías, la globalización y, en fin, la evolución de la sociedad en términos sociales, industriales, económicos, tecnológicos, científicos, culturales y de comunicación, entre otros factores, han propiciado que el fenómeno de la discapacidad sea repensado y han incluido nuevas perspectivas que tienen que ver con el cuidado, la autonomía, la independencia y el enfoque de derechos.

Para el caso que nos convoca, en cuanto a la promoción y garantía del derecho a la educación de la población con discapacidad, esto empezó a gestionarse a nivel internacional en el marco de la lucha contra el analfabetismo en el mundo, en miras del

desarrollo, especialmente de países del Tercer Mundo. Estos esfuerzos iniciales cobraron fuerza en los años 90 con el ánimo de solucionar asuntos educativos en términos de acceso y prevención de la discriminación, lo que facilitó la apertura de la exigencia de los derechos de la población con discapacidad. Las discusiones sobre estos asuntos se enriquecieron con nuevos factores anteriormente no tenidos en cuenta en relación con la discapacidad: violencias, guerra y pobreza, entre otros; así como con estrategias innovadoras de atención provenientes de avances científicos, tecnológicos y académicos: TIC, nuevos y posibles canales de comunicación para PCD, tratamientos médicos de avanzada, etc.

Según los documentos normativos revisados, finalizando los años 90 se aumentó o visibilizó de una forma contundente la discriminación hacia la población con discapacidad, lo que generó que se realizaran diferentes acciones para intentar detener esta problemática. La conclusión principal del análisis de la normativa internacional en términos de la garantía de los DDHH, especialmente en el derecho a la educación que es lo que nos compete, es que la situación general afecta directamente el proceso de inclusión de la población discapacitada porque el escenario educativo (la escuela, universidad, instituto, etc.) se muestra como un contexto privilegiado de desarrollo y reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas sin distinción alguna pero también es un reflejo de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales del contexto más amplio. Por lo tanto, la normatividad internacional en materia de DDHH, si bien delimita cada derecho como caso particular, debe responder a las exigencias en conjunto. De no hacerlo, la disposición jurídica pierde solidez porque se formula descontextualizadamente, lo que incide en la aplicabilidad.

La situación del mundo entre la década de los años 60 y nuestros días se ha visto marcada por diferentes factores que, en conjunto, marcan una sociedad impactada por la guerra y la posguerra, la industrialización, el deterioro del medio ambiente, la pobreza y diferentes tipos de violencia. Sin embargo, esto mismo ha motivado discusiones en los ámbitos político, científico y académico que han generado nuevas miradas y cambios de paradigma y han contribuido con la superación de los problemas que afectan a las poblaciones más vulnerables. Las normativas y hechos internacionales que han surgido en este contexto no han sido aislados, han generado eco en todos los niveles.

4.2 Referentes normativos nacionales para la educación inclusiva

A nivel nacional se identifican los siguientes referentes normativos que se articulan a los lineamientos que se han establecido a nivel internacional para la inclusión de la población con discapacidad en la educación:

4.2.1 Ley 115 de 1994: Ley General de Educación

Ley aprobada por el Congreso colombiano con el fin de establecer la prestación del servicio educativo a nivel nacional de manera formal en todos los niveles: preescolar, básica primaria y secundaria. En el primer Artículo define la educación como: “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Ley 115, 1994). Esta Ley, en el Título 3: “Modalidades de atención educativa a poblaciones”, aclara algunos lineamientos que deben tener en cuenta las instituciones prestadoras del servicio educativo a la población con limitaciones o capacidades excepcionales. Además, da a conocer la responsabilidad que tienen el Estado, los entes municipales y distritales, las instituciones educativas públicas y privadas frente a la atención educativa de esta población:

PARAGRAFO PRIMERO. Los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, sin sujeción al artículo 8° de la Ley 60 de 1993 hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación.

PARAGRAFO SEGUNDO. Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

ARTICULO 47. Apoyo y fomento. En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa

de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley. Igualmente fomentará programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin. El reglamento podrá definir los mecanismos de subsidio a las personas con limitaciones, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos.

ARTICULO 48. Aulas especializadas. Los Gobiernos Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones. El Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones.

ARTICULO 49. Alumnos con capacidades excepcionales. El Gobierno Nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral. El reglamento definirá las formas de organización de proyectos educativos institucionales especiales para la atención de personas con talentos o capacidades excepcionales, el apoyo a los mismos y el subsidio a estas personas, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos. (Ley 115, 1994)

4.2.2 Decreto 2082 de 1996

En el cual se extiende el reglamento para la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales de acuerdo con el Artículo 186 de la Constitución Política (Constitución Política de Colombia, 1991) y la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), donde se determina que la educación para esta población será de carácter formal, no formal e informal bajo los siguientes principios:

- Integración social y educativa: Por el cual esta población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios.

- Desarrollo humano: Por el cual se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales.
- Oportunidad y equilibrio: Según el cual el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- Soporte específico: Por el cual esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social.

4.2.3 Decreto 3011 de 1997

Decreto que pretende dar lineamientos hacia las instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones, específicamente desarrollados en el Artículo 4: “Atendiendo los fines de la educación y los objetivos específicos de la educación de adultos, establecidos por la Ley 115 de 1994, son propósitos de los programas de educación de adultos”:

Promover el desarrollo ambiental, social y comunitario, fortaleciendo el ejercicio de una ciudadanía moderna, democrática y tolerante, de la justicia, la equidad de género, los derechos humanos y el respeto a las características y necesidades de las poblaciones especiales, tales como los grupos indígenas, afrocolombianos, las personas con limitaciones, menores trabajadores, y personas en proceso de rehabilitación social. (Decreto 3011, 1997)

4.2.4 Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia

Esta Ley se decreta en Colombia con la intención de expedir el Código de la Infancia y la Adolescencia, en que se establecen las normas para la protección de las niñas, niños y adolescentes en el país. Para que crezcan en un ambiente de felicidad,

amor y comprensión en reconocimiento a la dignidad e igualdad. En ese marco, esta Ley pretende brindar garantía y goce pleno de los derechos fundamentales a las personas de cero a dieciocho años.

La pretensión fundamental de esta normativa gira en torno al concepto de interés superior del niño, que se expresa en el Artículo 8 como “el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus Derechos Humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes” (Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, 2006) y por cuanto se entiende que los derechos de las niñas, niños y adolescentes del país prevalecen por encima de cualquier otra persona. Otro de los principios fundamentales de esta Ley es el de corresponsabilidad, que se define en el Artículo 10 como “la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección” (Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, 2006), y que determina la relación de compromiso que todos los actores, públicos y privados, deben asumir en la garantía de los derechos de los menores.

El Código de Infancia y Adolescencia, en cuanto a las personas con discapacidad, desarrolla en el Artículo 36 las disposiciones que enmarcan el derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado y rehabilitación en el sector de la salud, así mismo, determina el derecho de recibir educación gratuita y apoyo a su núcleo familiar en el marco de la participación y el desarrollo de sus potencialidades. Allí define la discapacidad como “una limitación física, cognitiva, mental, sensorial o cualquier otra, temporal o permanente de la persona para ejercer una o más actividades esenciales de la vida cotidiana” (Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, 2006) y determina:

Además de los derechos consagrados en la Constitución Política y en los tratados y convenios internacionales, los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad tienen derecho a gozar de una calidad de vida plena, y a que se les proporcionen las condiciones necesarias por parte del Estado para que puedan valerse por sí mismos, e integrarse a la sociedad. Así mismo:

1. Al respeto por la diferencia y a disfrutar de una vida digna en condiciones de igualdad con las demás personas, que les permitan desarrollar al máximo sus potencialidades y su participación activa en la comunidad.
2. Todo niño, niña o adolescente que presente anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en salud, educación, orientación y apoyo a los miembros de la familia o a las personas responsables de su cuidado y atención. Igualmente tendrán derecho a la educación gratuita en las entidades especializadas para el efecto. Corresponderá al Gobierno Nacional determinar las instituciones de salud y educación que atenderán estos derechos. Al igual que el ente nacional encargado del pago respectivo y del trámite del cobro pertinente.
3. A la habilitación y rehabilitación, para eliminar o disminuir las limitaciones en las actividades de la vida diaria.
4. A ser destinatarios de acciones y de oportunidades para reducir su vulnerabilidad y permitir la participación en igualdad de condiciones con las demás personas.

PARÁGRAFO 1o. En el caso de los adolescentes que sufren severa discapacidad cognitiva permanente, sus padres o uno de ellos, deberá promover el proceso de interdicción ante la autoridad competente, antes de cumplir aquel la mayoría de edad, para que a partir de esta se le prorrogue indefinidamente su estado de sujeción a la patria potestad por ministerio de la ley.

PARÁGRAFO 2o. Los padres que asuman la atención integral de un hijo discapacitado recibirán una prestación social especial del Estado.

PARÁGRAFO 3o. Autorícese al Gobierno Nacional, a los departamentos y a los municipios para celebrar convenios con entidades públicas y privadas para garantizar la atención en salud y el acceso a la educación especial de los niños, niñas y adolescentes con anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad.

El Estado garantizará el cumplimiento efectivo y permanente de los derechos de protección integral en educación, salud, rehabilitación y asistencia pública de los adolescentes con discapacidad cognitiva severa profunda, con posterioridad al cumplimiento de los dieciocho (18) años de edad. Artículo 36, (Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, 2006)

4.2.5 Ley 1346 de 2009

Esta Ley acoge a nivel nacional 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, en la cual se expresa que en el marco del gozo pleno de los derechos y libertades, la garantía, el cumplimiento y el desarrollo pleno de la población discapacitada debe darse desde los principios de: Dignidad, participación, igualdad, respeto y accesibilidad. Da apertura a las disposiciones jurídicas posteriores en el país en términos de las formas de materializar y dar cumplimiento a los derechos de esta población; toma aspectos normativos internacionales y los ajusta a la realidad colombiana; es imperativa en la necesidad de realizar acciones en el país para la mitigación de pobreza y en pro de la inclusión social de las personas con discapacidad, de su participación y reconocimiento de derechos como ciudadanos y ofrece algunas definiciones que serán relevantes en términos de las formulaciones jurídicas posteriores (Ley 1346, 2009):

ARTÍCULO 2o. DEFINICIONES.

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macro tipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso; Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal;

Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;

Por “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;

Por “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. (Ley 1346, 2009)

4.2.6 Decreto 366 de 2009

Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Se fundamenta en los derechos fundamentales y promueve la eliminación de las barreras sociales y de aprendizaje de la población con discapacidad y talentos excepcionales, proporcionando el contexto normativo para su participación social y su derecho a la educación. Este Decreto también ofrece la definición de estudiante con discapacidad:

[...] aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial [...], de tipo motor o físico, de tipo cognitivo [...] u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse [...]. (Decreto 366, 2009)

Sobre la base de esta definición, las orientaciones jurídicas de esta normativa propenden por la materialización de la estructura necesaria y pertinente en términos de la prestación de servicios educativos. Su aplicabilidad se da dentro de las entidades territoriales certificadas para tal fin, es decir, para la oferta de educación inclusiva dirigida a estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos

excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales. Nótese que este Decreto hace énfasis en la eliminación de barreras.

4.2.7 Ley 1618 de 2013

Posterior al Decreto 366, que dio elementos importantes para la inclusión de la población con discapacidad, con la Ley 1618 de 2013 se pretende eliminar toda forma de discriminación por discapacidad y generar elementos normativos de una manera mucho más clara para la exigibilidad de los derechos por parte de esta población en el marco de la implementación de ajustes razonables y medidas de inclusión. Esta Ley toma conceptos claves durante el documento: Persona con discapacidad o en situación/condición de discapacidad, inclusión social, acciones afirmativas, acceso, accesibilidad, barreras actitudinales, barreras comunicativas, barreras físicas, rehabilitación funcional, rehabilitación integral, enfoque diferencial, redes nacionales de y para las personas con discapacidad. Reglamenta la atención de las diferentes entidades y ministerios del estado hacia la atención y la garantía de derechos de la población con discapacidad, en términos del derecho a la educación, como se plantea en el Artículo 11 (Ley Estatutaria 1618, 2013):

ARTÍCULO 11. Derecho a la educación. El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.

Esta Ley desarrolla en diferentes componentes los elementos que deben tenerse en cuenta para que el Estado logre ser garante del derecho a la educación de las personas con discapacidad y se contemplen los elementos normativos en el sector público y privado para dicho fin. Además, se plantea otros elementos, no solo para la educación inclusiva, sino en el marco de la promoción de la inclusión social de la población.

4.2.8 Decreto 1421 de 2017

Este Decreto reglamenta la atención y accesibilidad educativa a la población con discapacidad en términos del acceso y la permanencia y la ruta de atención educativa en preescolar, básica y media. El acceso a la educación para personas discapacitadas debe considerar algunos elementos fundamentales para la oferta de un servicio educativo basado en la inclusión: acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible, diseño universal de aprendizaje, educación inclusiva, esquema de atención educativa, permanencia y Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). En ese marco, las entidades territoriales deberán generar acciones que permitan la identificación, la articulación con sectores que favorezcan su proceso y la garantía de derechos de los estudiantes con discapacidad. Las acciones que realicen las entidades, tanto privadas como públicas, deben estar enfocadas hacia la materialización de esta norma, favoreciendo la inclusión de la población en condición de discapacidad.

Uno de los elementos que prioriza este decreto es la aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables para cada estudiante identificado con la intención de llevar a cabo un plan por estudiante que permita tener en cuenta factores que influyan en su proceso de aprendizaje y así mismo poder realizar los ajustes pertinentes para que logre alcanzar los logros de aprendizaje de acuerdo con su proceso particular. Además, este plan deberá ser elaborado, actualizado y retroalimentado conjuntamente por el docente de aula y el docente de apoyo, teniendo en cuenta a la familia y a la comunidad educativa.

El Decreto 1421 de 2017 pretende dar algunos lineamientos en términos de capacitación docente, contratación de docentes de apoyo de acuerdo con las necesidades de la población y la necesidad institucional, así como las acciones que deben desarrollar las entidades territoriales gubernamentales para el cumplimiento de estas disposiciones y la garantía de derechos. Finalmente, otro aspecto señala la importancia del registro e identificación de la población en el marco de hacer el uso del SIMAT, Sistema Integrado de Matricula, para tener mayor control y registro de la población atendida en las instituciones. Esta normativa señala la importancia de las familias en el proceso educativo y determina un papel institucional garante en el proceso educativo de la población.

La próspera producción legislativa anteriormente reseñada evidencia que la década de los años noventa, así como en el ámbito internacional, fue significativa para Colombia que pasaba por un tiempo fuertemente marcado por eventos políticos, sociales y culturales que delimitaron, en gran medida, su postura hacia el futuro. La década anterior -los años 80- estuvo atravesada por la violencia en diferentes niveles y a partir de varios orígenes

y por el fenómeno del narcotráfico, entre otros factores. A comienzos de los años 90 se generaron diferentes situaciones, tanto de recrudecimiento de la violencia como de medidas para hacerle frente al conflicto. En este marco, se generan acuerdos con el Gobierno en el proceso de la Asamblea Nacional Constituyente, de la que se deriva la nueva Constitución Política del país en el año 1991, bajo la presidencia de César Gaviria. Este documento, en términos generales, da apertura al reconocimiento de la diversidad pluriétnica y multicultural del país, a partir de la cual se hace énfasis en los derechos económicos, sociales y culturales, propendiendo por el desarrollo del país en el marco de un Estado Social de Derecho. En ese orden de ideas, se propone la eliminación de todas las formas de discriminación, la atención de las poblaciones más vulnerables y la garantía de los derechos fundamentales en pro del bienestar general.

En el contexto educativo, con base en los principios políticos anteriormente nombrados, se consolida en 1994 la Ley General de Educación, que pretende establecer y regular la prestación del servicio de educación en todos los niveles. En términos de la educación para la población con discapacidad, esta ley reglamenta la oferta de aulas especializadas y programas de apoyo pedagógico y orienta la necesidad de generar en las instituciones educativas, a través de sus proyectos pedagógicos institucionales (PEI), programas para la detección de estudiantes con capacidades excepcionales; lo que ya se venía aplicando en el país para esa época sin carácter de obligatoriedad. Antes de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la oferta para la población con discapacidad en el país era limitada. Con su implementación se logró generar un marco normativo legal para la atención que, si bien ya brindaban algunas instituciones, permitió que el servicio que prestaban fuera regulado y que las entidades que aún no lo hacían fueran invitadas a revisar su objeto social y a implementar las medidas dispuestas por la nueva normatividad.

Para el año 1996, se agudizaron algunos hechos, lo cual se tradujo en movilizaciones, principalmente en Cundinamarca, relacionadas con algunas exigencias frente a los mínimos básicos, así como eventos propios del conflicto interno por parte de diferentes grupos armados. En ese contexto, se genera el Decreto 2082, basado en la Ley 115 de 1994, que plantea cuatro principios bajo los cuales se deben regir las instituciones que brinden la atención educativa formal, no formal e informal: Integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio y soporte específico. Con la aplicación de estos cuatro principios, entre otras cosas, se pretendía incorporar a la

población con discapacidad al servicio educativo del país, de manera acorde a sus necesidades de atención, es decir, contemplando apoyos educativos, terapéuticos y tecnológicos, y promoviendo su desarrollo humano desde sus potencialidades, intereses y valores culturales, ambientales y sociales.

El Decreto 3011, generado al año siguiente (1997), en el que se reglamentan los programas de educación básica y media para adultos, surge, en parte, a raíz de la necesidad de contemplar dentro de la oferta educativa a la población de adultos mayores y de tener en cuenta la diversidad de la población colombiana a fin de reconocerla e integrarla en el contexto educativo institucional. Esta Ley generó ampliación de la cobertura en atención a la población adulta colombiana desde una mirada incluyente que enfatizara en las poblaciones vulnerables o con condiciones de diferenciación, como las comunidades afrocolombianas e indígenas, las personas en proceso de rehabilitación social, los menores trabajadores y, prioritariamente, las personas con discapacidad.

Las anteriores normativas fueron las que incidieron con mayor fuerza en las leyes que dispusieron y regularon la atención a la población con discapacidad en el contexto colombiano antes de la segunda década de los años 2000. Sin embargo, debido a las Convenciones Internacionales que se dieron a finales del siglo XX y principios del XXI (Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad en 1999, Declaración de educación para todos: Un asunto de derechos humanos en el 2007 y Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el 2008) se genera la Ley 1346 en el 2009 y, con esta, se da apertura a las disposiciones jurídicas que hoy cobran vigencia. Aterrizando en el país los elementos relevantes de las últimas modificaciones internacionales y con base en ellas, pretende reivindicar los siguientes aspectos: educación, salud, habilitación, rehabilitación, trabajo, empleo, nivel de vida, participación y cooperación internacional.

Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que 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 las demás. (Ley 1346, 2009, pág. 2)

Los principios fundamentales que soportan esta Ley son la dignidad; la participación; la igualdad; el respeto y accesibilidad en términos del entorno físico, social, cultural, salud, información y comunicación para el goce efectivo de los derechos y libertades. Merece especial atención de cara al análisis que presenta este documento, ya

que -por primera vez- a través suyo se hace referencia de manera contundente a la garantía de derechos de la población con discapacidad del país. Vincula la garantía de derechos en el contexto específico de sus realidades a la atención diversificada de los diferentes tipos de necesidades de las PCD, lo que deriva en la necesidad del rompimiento de barreras para el acceso a la educación, la salud, el trabajo, entre otros derechos fundamentales. Con esta Ley, por lo tanto, el país incursiona en el reconocimiento de la población con discapacidad sin la diferenciación tradicional proveniente de las categorías de anormalidad- normalidad; es decir, pone a la persona con discapacidad en la posición de sujeto de derechos sin distingo de sus particularidades, físicas, sensoriales, mentales y/o cognitivas, lo que genera una invitación a la sociedad para la convivencia en términos de la inclusión social.

Posteriormente, para efectos de la aplicación de la Ley 1346 de 2009, por parte del Ministerio de Educación Nacional se genera el Decreto 366 del mismo año, que pretende concretarla en la realidad de la atención y prestación del servicio de educación. Es importante señalar que los principios que orientan esta reglamentación tienen que ver con la representación abstracta de la dignidad humana. Vehiculizar estos principios requiere de orientaciones fácticas que, por ahora, están planteadas a partir del cumplimiento de la norma. Esto quiere decir que, más allá de que el Decreto 366 de 2009 haga posible la accesibilidad, la eliminación de barreras, la aplicación de un diseño universal, entre otras cosas, este se puede entender como la base metodológica actual en función del alcance de la dignidad humana. Sobre esto, Rafael de Asís (2006), en la presentación del libro *Modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional* (Palacios & Romañach, 2006), afirma:

Es habitual considerar a la dignidad humana como el fundamento de los derechos. En este sentido, este término se utiliza para hacer referencia a una serie de rasgos que caracterizan a los seres humanos y que sirven para expresar su singularidad. Los derechos humanos se presentan como los instrumentos que tratan de proteger esa dignidad. La dignidad es así tanto el presupuesto de los derechos como aquello que éstos tratan de proteger. (Palacios & Romañach, 2006, pág. 16)

Para Palacios (2006, 2007, 2008), quien es una de las principales referentes del análisis que se propone en este documento, el concepto de dignidad humana que ofrece Rafael de Asís resulta una contribución sumamente valiosa, ya que, en sus palabras:[...]

“es necesario estudiar la discapacidad dentro del discurso de los derechos humanos, partiendo de su principal referente, que no es otro que la idea de dignidad humana”. (De Asís, 2004) en (Palacios & Romañach, 2006, pág. 63). Un poco en consonancia con este enfoque, para el año 2013, el país avizora un panorama de acuerdos de paz y salida del conflicto. Este hecho, que trae consigo diferentes cambios, genera posturas contradictorias y un escenario que se mueve entre la esperanza de salida de la guerra y el miedo y la oposición al proceso. Con Juan Manuel Santos como presidente, a puertas de una reelección y cuyo centro de campaña política fueron los acuerdos de paz; varios sectores políticos pusieron especial atención en la defensa de los DDHH y en la posibilidad de concretar el Estado Social de Derecho que propuso dos décadas atrás la Constitución Política de 1991.

En ese año se genera la Ley 1618 (2013), que trata con mayor contundencia el tema de las personas con discapacidad en el marco legislativo, a fin de garantizar y asegurar el ejercicio pleno de sus derechos. Esta Ley plantea la anulación de la exclusión mediante la eliminación de las barreras físicas y del entorno, actitudinales y comunicativas; de una forma mucha más clara, toma algunos elementos del modelo social de la discapacidad e intenta expresarlos en la garantía del derecho a la educación de esta población. Para el año 2017 se genera el Decreto 1421, que brinda los elementos de aplicabilidad de la Ley en mención, específicamente haciendo énfasis en la garantía del derecho a la educación. Con el Decreto 1421 de 2017 se toma el concepto de educación inclusiva y se brindan algunos lineamientos para su aplicación:

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421, 2017, pág. 5)

Este Decreto aclara, en términos de la aplicabilidad de educación inclusiva, la importancia de tomar el diseño universal de aprendizaje (DUA) y lo conceptualiza como:

Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (Decreto 1421, 2017, pág. 5)

De acuerdo con lo anterior y para darle apertura a lo referido al nivel institucional en la Institución Educativa Oficial Compartir, se hace necesario afirmar que estas normas y la generación de las mismas:

[son] en gran medida la consecuencia de una lucha, que como se verá, vienen llevando a cabo las propias personas con discapacidad, desde la década de los años setenta del siglo pasado, quienes reclamaban que se las dejase de considerar como objeto de políticas asistenciales y/o paternalistas, para pasar a ser sujetos de derecho. (Palacios, 2007, pág. 11)

4.3 Documentos normativos institucionales de la Institución Educativa Oficial Compartir

La Institución Educativa Oficial Compartir, dentro de sus documentos institucionales, contempla a las personas con discapacidad y busca organizar internamente la oferta del servicio educativo dado cumplimiento a la normativa nacional vigente en materia de inclusión, así:

4.3.1 Proyecto Educativo Institucional (PEI)

La IEO Compartir dentro de su misión: [...] busca a través de un trabajo profesional, colaborativo y de acompañamiento, Propiciar la formación integral de los estudiantes; mediante el desarrollo de las dimensiones humanas: Cognitiva, social, ética, ambiental y laboral; con el propósito de lograr en la calidad y proyecto de vida para contribuir en

la construcción de una sociedad justa, incluyente democrática y en paz”. (Proyecto Educativo Institucional -PEI-, 2017, pág. 11)

4.3.2 Manual de Convivencia

Así mismo, dentro de los documentos institucionales, en el Artículo 9 del Manual de Convivencia, donde se expresan los derechos de los estudiantes, en el Parágrafo 1 determina: “Los estudiantes de inclusión: que lleguen por traslado dentro del municipio o fuera de él deben hacer entrega de soportes que den sustento de su acompañamiento escolar y médico según sea su condición” (Manual de Convivencia, 2017, pág. 28).

4.3.3 Sistema Institucional de Evaluación

En términos de las disposiciones concernientes a la evaluación, promoción y seguimiento de los estudiantes con discapacidad, el Manual de Convivencia determina que:

Los estudiantes en condición de discapacidad (PCD) y programas de aceleración tienen establecido el mismo plan de estudios del grado para el cual han sido matriculados con sus correspondientes intensidades horarias, solamente que en cada una de ellas se realizará flexibilización curricular, valorando el esfuerzo, compromiso y superación personal del estudiante. Dicho proceso será supervisado por el Profesional de Apoyo Especializado y los docentes, quienes estarán en mayor compromiso y cumplimiento de las actividades propuestas. El estudiante que se encuentre en dicho proceso debe cumplir igualmente con sus deberes académicos y convivenciales exigidos desde el Sistema Institucional de Evaluación y Manual de Convivencia acorde a sus capacidades. (Manual de Convivencia, 2017, pág. 89)

Con base en los anteriores planteamientos normativos de la IEO Compartir y en la experiencia como docente de apoyo durante tres años (2016, 2017, 2018), se puede afirmar que la institución busca cumplir con la normatividad vigente en materia de inclusión toda vez que determina la identificación de las PCD en el SIMAT, exige el diligenciamiento del PIAR de cara a la flexibilización del currículo para cada caso y, finalmente, pretende estructurar un modelo educativo que propenda por la inclusión y no

discriminación de personas con discapacidad. Esta institución recibe PCD en función de la su integración a la escuela regular y formula las medidas internas necesarias para dar cumplimiento a la Ley. Sin embargo, en la realidad práctica de la implementación de estrategias al interior de la escuela el logro de este objetivo aún es incipiente, como se verá en el capítulo de resultados de esta investigación.

Como se puede ver, en el caso particular de la IEO Compartir y para efectos de los intereses investigativos del presente estudio, esto es, conocer cómo se expresa la normatividad vigente en el ámbito local, es decir en el colegio objeto de análisis, revisando sus documentos institucionales es posible notar que la institución ha hecho esfuerzos por comprender algunos elementos que hacen parte de la normativa en términos de educación inclusiva, especialmente porque en su interior han surgido diferentes inquietudes y necesidades que han promovido cambios tanto en su proyecto institucional, para hacerle frente a las exigencias gubernamentales, como en términos de las dinámicas pedagógicas y las prácticas educativas.

Debido a este interés institucional, el colegio se ha esforzado por actualizar de forma periódica los documentos institucionales, acorde a las normativas institucionales y los lineamientos dadas por la Secretaría de Educación de su municipio. Esto generó que en el año 2014 se realizaran varios cambios que incluyen la actualización del Manual de Convivencia en todos los elementos que lo componen, esto con el ánimo de articular el interés normativo por la inclusión con lo relacionado con el Sistema de Evaluación Institucional, teniendo en cuenta el Decreto 2247 de 1997, en el cual se establece el proceso de evaluación para el nivel preescolar y que dice: “[...] para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales la institución elabora un proyecto especial para su evaluación y promoción” (Decreto 2247, 1997).

Para el año 2015 llega a la institución la primera profesional de apoyo a la inclusión. Se hace necesario resaltar que esta persona es la encargada de darle cumplimiento al Decreto 366 de 2009, que determina qué debe haber una persona especializada para dar seguimiento a los casos de discapacidad en el colegio y cuyas funciones son:

1. Establecer procesos y procedimientos de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal que atiendan

estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales para garantizar la prestación del servicio educativo adecuado y pertinente.

2. Participar en la revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (FEI) en lo que respecta a la inclusión de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales.

3. Participar en el diseño de propuestas de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular e implementación de adecuaciones pertinentes, evaluación de logros y promoción, que sean avaladas por el consejo académico como guía para los docentes de grado y de área.

4. Participar en el desarrollo de actividades que se lleven a cabo en el establecimiento educativo relacionadas con caracterización de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, la sensibilización de la comunidad escolar y la formación de docentes.

5. Gestionar la conformación de redes de apoyo sociofamiliares y culturales para promover las condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos formativos y pedagógicos adelantados en los establecimientos educativos.

6. Articular, intercambiar y compartir, experiencias, estrategias y experticia con otros establecimientos de educación formal, de educación superior y de educación para el trabajo y el desarrollo humano de la entidad territorial.

7. Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran.

8. Presentar al rector o director rural un informe semestral de las actividades realizadas con docentes y con estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales y los resultados logrados con estos estudiantes, para determinar las propuestas de formación de los docentes,

los ajustes organizacionales y el tipo de apoyos requeridos por los estudiantes que deben gestionarse con otros sectores o entidades especializadas.

9. Participar en el consejo académico y en las comisiones de evaluación y promoción, cuando se traten temas que involucren estas poblaciones. (Decreto 366, 2009)

Para el año 2016, en la reunión de evaluación del proceso concerniente a las prácticas inclusivas en la institución, en términos de los cambios del Manual de Convivencia, se determinó la necesidad de evaluar la pertinencia y mejora de los aportes y acciones del año anterior. En cuanto al Sistema de Evaluación Institucional, se inicia con la estrategia el banco de desempeños, que busca perfeccionar el proceso de identificación de estudiantes regulares, excepcionales y con discapacidad; además, se inicia la conformación del grupo de investigación en educación y se aplican talleres de sensibilización sobre el fenómeno de la discapacidad dirigidos a docentes y padres de familia. Finalmente, en lo concerniente al proyecto pedagógico de inclusión, se ejecuta la estrategia de cuaderno de seguimiento a estudiantes con discapacidad, a través de la cual, la profesional de apoyo, con ayuda de los docentes regulares y la orientación del colegio, actualiza la información correspondiente y acompaña el proceso de los estudiantes.

En el año 2017, en cuanto al Manual de Convivencia, se determina la necesidad de favorecer el ingreso con proceso de acogida a estudiantes con discapacidad; así como señalar con mayor contundencia el principio de corresponsabilidad que comportan el rol docente y el papel familiar en el proceso de inclusión; además, se analizan en detalle el perfil del profesional de apoyo y se discute sobre el manejo de las faltas institucionales por parte de estudiantes con discapacidad. En cuanto al Sistema de Evaluación Institucional, se revisan los procesos de flexibilización e informes del proceso estudiantil, la organización de esta información en carpetas y archivos por estudiante y la continuación de ejecución de talleres a docentes y padres de familia; se inicia la implementación del PIAR en sus tres fases con varios estudiantes y se enfatiza en la importancia de brindar evaluaciones ajustadas a las necesidades de estos. En términos del proyecto pedagógico, este se articula con las acciones iniciadas a partir del Sistema de Evaluación Institucional en relación con el manejo y reporte de la información y material de apoyo pedagógico para algunos estudiantes, flexibilizaciones significativas y no significativas; además, se sientan las bases de mesas de trabajo colectivo con docentes y coordinadores para seguimiento al proceso de inclusión.

Para el año 2018, tiempo durante el cual se llevó a cabo la investigación que presenta este documento, ya el proceso de inclusión había tomado curso y se ejecutaban regularmente las acciones que se fueron consolidando desde el año 2014, cuando se inició. Además de esto, el rol de la docente de apoyo tomó fuerza y bajo su orientación se ejecutaron 64 asesorías y 18 talleres dirigidos a la comunidad educativa en temas relacionados con el fenómeno de la discapacidad, se hicieron 34 remisiones y 36 valoraciones y se implementaron 15 registros en el PIAR. Sin embargo, estas acciones encontraban dificultades en la realidad cotidiana de la institución, por un lado, porque no se contaba con la cantidad suficiente de profesionales de apoyo (solo había una docente de apoyo pese a que la norma dice que debe haber una por cada 50 estudiantes) y, por otro, porque se evidenciaban conflictos en la aplicabilidad de las prácticas educativas inclusivas, tanto por desconocimiento como por barreras actitudinales de docentes y otros miembros de la comunidad educativa.

La implementación de la normatividad en la institución y las transformaciones que esta generó se tradujo en varios interrogantes en términos de la exigencia y cumplimiento de las prácticas educativas inclusivas, para las que la escuela no estaba preparada ni capacitada y en donde la comunidad educativa tuvo que asumir nuevos retos, muchas veces, sin la disposición que esto implicaba. Estos cambios han incidido en la comunidad educativa y han generado acciones, actitudes, imaginarios y percepciones particulares frente a la aplicación de dichas prácticas, lo que resulta de necesaria comprensión para evidenciar las tensiones suscitadas. Por eso, para este análisis, se considera importante revisar la norma y la práctica en hechos concretos que suceden en el aula, así como las necesidades expuestas por los actores en términos de las exigencias normativas y sociales. En esta dinámica de observación también cobra importancia el cumplimiento de las funciones del profesional de apoyo en conjunto con las condiciones institucionales y sociales que, bien pueden contribuir con el cumplimiento efectivo del rol de acompañamiento, o pueden bloquear el desarrollo mismo del ejercicio del profesional de apoyo en términos de las prácticas inclusivas.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Conceptos clave para la discusión teórica

Como se vio en el anterior apartado, varias de las definiciones clave para analizar y comprender el fenómeno de la discapacidad se encuentran en la normativa que propone y regula la inclusión de PCD en todos los escenarios sociales en general y en el contexto educativo en particular. La pretensión de este apartado es hacer una aproximación a los modelos teóricos que han elaborado concepciones en función de la discapacidad, pero sin dejar de lado que estas se han gestado, en la mayoría de los casos, a partir de las luchas sociales por la dignidad y justicia social de la población vinculada al fenómeno. Por lo tanto, antes de la revisión teórica conceptual que sigue, se deben tener en cuenta algunos conceptos que han surgido desde la normatividad en materia de inclusión y discapacidad, específicamente en lo concerniente al derecho a la educación. La mayoría de estas definiciones derivan de las Leyes y Decretos nacionales formulados e implementados en la década del 2000.

La **Educación inclusiva**, es la primera definición que se presenta en función del interés investigativo que nos convoca, se refiere a un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los Derechos Humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (Decreto 1421, 2017). Por su parte, la UNESCO (2006) la define, a través de su documento conceptual, así:

La inclusión [educativa] se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la

responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as [...] Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades [...] Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares [...] Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2006) en (Inclusión Internacional, 2006)

Con base en lo anterior, los dos conceptos que siguen se vinculan estrechamente a la educación inclusiva: **Barreras y Ajustes razonables**. El primero se refiere a aquellos obstáculos que encuentran las personas con discapacidad en su entorno y que les impiden llevar a cabo con éxito su proceso de inclusión. Pueden ser físicas, actitudinales, comunicativas y/o, en general, aquellas que impiden su participación social plena. El segundo concepto da cuenta de las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en las necesidades específicas de cada estudiante. Nótese que el segundo término constituye aquello que se formula para eliminar lo concerniente al primero. A nivel institucional, Los Ajustes razonables se materializan a través del **PIAR** (Plan Individual de Ajustes Razonables), herramienta que se formuló para propiciar un esquema de atención educativa que tuviera en cuenta las necesidades específicas de la población escolar discapacitada.

En función de este esquema de atención educativa inclusiva surge otro concepto fundamental que deriva de la normatividad vigente. Se trata del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**; correspondiente a las estrategias que favorecen el aprendizaje atendiendo a las diferentes particularidades de los estudiantes. Se creó con el ánimo de brindar los apoyos suficientes para las PCD a través de propuestas pedagógicas por parte de las instituciones educativas, en las que tanto directivos como orientadores y docentes confluyen en la formulación, diseño y consolidación de un currículo que potencie las oportunidades de aprendizaje e incremente los resultados positivos en materia de apropiación de conocimientos para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, capacidades y particularidades. Tanto la eliminación de barreras, como el

DUA y los ajustes razonables son elementos clave en el diseño curricular que para propósitos inclusivos en educación debe flexibilizarse. En este sentido, se hace necesario revisar el concepto de **currículo flexible**. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.):

[...] es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. (Ministerio de Educación Nacional, s. f.)

Esta modificación se hace sobre los elementos constitutivos del currículo como tal, cuya definición está dada por la Ley General de Educación, así:

[...] el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115 de 1994, Artículo 76)

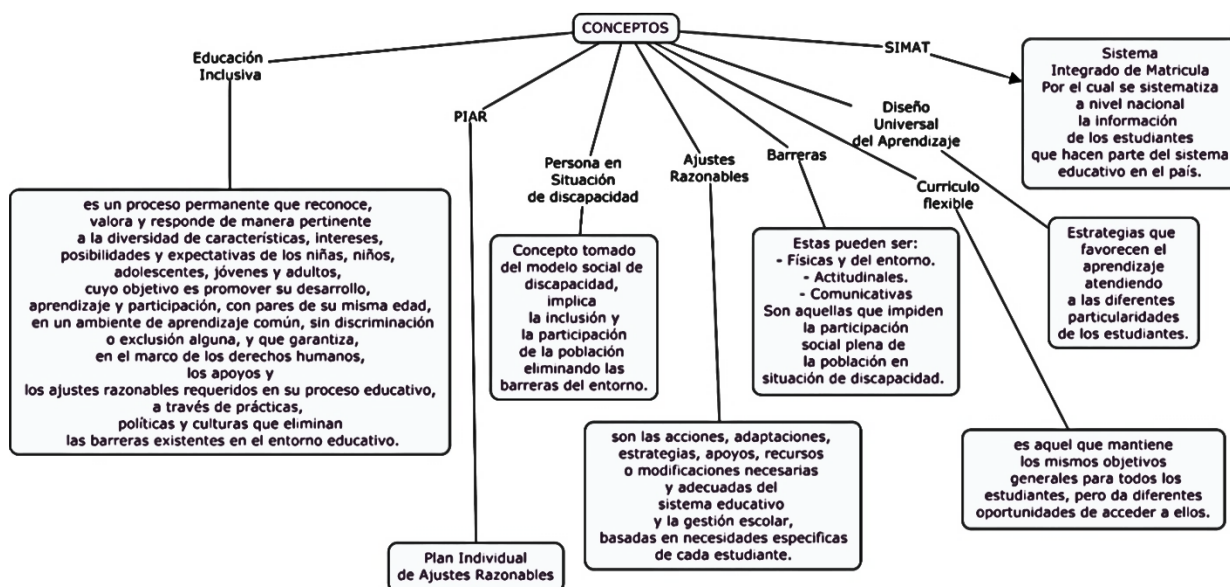
La diferencia entre uno y otro concepto -currículo y currículo flexible- estriba en la flexibilización misma, es decir, en las adecuaciones que han de hacerse al primero a fin de establecer las estrategias necesarias y suficientes para que el proceso de inclusión se lleve a cabo. La flexibilización curricular se da con base en el presupuesto de que todos los seres humanos, independientemente de sus intereses, diferencias, debilidades, fortalezas y modos de aprender, merecen recibir un servicio educativo de calidad acorde con sus necesidades específicas. El sistema educativo y el currículo son inclusivos en la medida que propician aprendizaje para todos y aceptan la diversidad presente en la escuela sin ponerle a las diferencias categorías de normalidad o anormalidad.

De otro lado, la oferta educativa institucional en materia de inclusión se organiza con base en el **Sistema Integrado de Matricula (SIMAT)** que, en fundamento del Decreto 1421 de 2017, pretende regular el control y registro de la población con discapacidad atendida en las instituciones educativas. Allí se sistematiza la información de las PCD concerniente a su identificación, diagnóstico y otros datos relevantes para el proceso de regularización.

Finalmente, los anteriores conceptos soportan las acciones que de ellos se derivan en función de la **persona con discapacidad**, concepto que tiene una estrecha relación con el Modelo social de discapacidad porque en su definición implica la inclusión y la participación de la población, eliminando las barreras del entorno.

Normativamente se encuentra definido por el Decreto 1421 de 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” y establece que la persona en condición de discapacidad es una persona vinculada al sistema educativo, en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras(actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), ve afectado su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad.

Figura 1 Conceptos derivados de la normatividad



Fuente: Elaboración propia con base en el Decreto 1421 de 2017

5.2 Un recorrido por el concepto de discapacidad y su evolución

Uno de los factores que ha incidido con mayor fuerza en la denominación de la población discapacitada ha sido la mirada e interacción social que se ha asumido frente a y con esta. Dependiendo del momento histórico y los juicios sociales, el concepto ha evolucionado en el tiempo y se han generado cambios que han permitido que, en términos de derechos y participación, se le dé importancia a esta población que en épocas pasadas era invisibilizada y anulada totalmente. Entonces, el concepto de discapacidad tiene una estrecha relación con el modelo de estudio que lo trate, con las perspectivas desde las cuales se hable de dicha condición y con la normatividad que se genere en función de la garantía de derechos de la población con discapacidad. En este sentido, aunque hay diferentes conceptos de discapacidad, los dos más representativos se relacionan, uno con el modelo médico y otro desde el modelo social.

Antes de que esta población comenzara a ser contemplada desde la perspectiva médica, las personas que constituían este grupo eran consideradas como **“entes” sin capacidad mental**. Se les atribuían maldiciones a razón de la familia de la que provenían y, como tal, representaban con su existencia el castigo de Dios. Por lo tanto, se les marginaba porque ejemplificaban lo que “no debe ser” y hacían gala del “pecado” cuya pena cargaban en el cuerpo o la mente. En esta misma vía, por muchos años fueron considerados y llamados **anormales** dadas las condiciones físicas o sensoriales que portaban y que no eran lo que la sociedad esperaba, lo normal. Esto significó que por largas décadas las formas de nominarlos estuvieran estrechamente ligadas al poco valor social que se les daba. Cuando la medicina empezó a interesarse por este sector de la población, uno de los primeros conceptos que se le dio al fenómeno de la discapacidad desde el modelo médico se apalancó en la condición deficitaria asociada a las personas que presentaban un tipo de pérdida o anormalidad en su condición biológica.

La deficiencia (impairment), se refiere a toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica de órganos u otras estructuras corporales. Las deficiencias son trastornos en cualquier órgano, e incluyen defectos en extremidades, así como en alguna función mental, o la pérdida de alguno de estos órganos o funciones. Ejemplos de estas deficiencias son la sordera, la ceguera o la parálisis; en el ámbito mental, el retraso mental

y la esquizofrenia crónica, entre otras. (Muñoz, 2010) en (Hernández M. , 2015, pág. 48)

Posteriormente, se generaron otro tipo de nominaciones, como **minusvalía**. Este término fue utilizado durante varios años. Sin embargo, de cierta forma, como lo expresa la palabra misma, daba a la población con discapacidad, una nominación negativa en términos de su valor social y su importancia. Este concepto fue abordado desde el modelo médico y fue utilizado por diferentes organismos internacionales, como la Organización Mundial de Salud, para referirse a las personas con alguna “deficiencia” en alguna función corporal.

Minusvalía (handicap) hace referencia a una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y lo culturales). El término es también una clasificación de las circunstancias en las que es probable que se encuentren las personas discapacitadas. La minusvalía describe la situación social y económica de las personas deficientes o discapacitadas, desventajosa en comparación con la de otras personas. Esta situación de desventaja surge de la interacción de la persona con entornos y culturas específicos. (Muñoz, 2010) en (Hernández M. , 2015, pág. 49)

El concepto que surge después y que aún se usa cotidianamente es el de **discapacidad** (disability). La definición surge a partir de la idea de reconocer las restricciones que sufre la persona a razón de las deficiencias físicas, mentales y/o sensoriales que posea y que le impiden desarrollarse dentro de los parámetros socialmente establecidos, limitan sus capacidades para realizar actividades dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales derivadas del cuerpo y la mente, sean cuales sean y que afectan su vida (Hernández M. , 2015, pág. 49). Nótese que este concepto, si bien tiende a regularizar a las personas discapacitadas dentro de la condición humana, las particulariza en función de trastornos que restringen sus capacidades; es decir, aún parte de la noción deficitaria en la interpretación del fenómeno, marcando las diferencias como condiciones **especiales** que han derivado en enfoques de atención hacia **personas con necesidades especiales**.

Las anteriores definiciones corresponden al modelo individual, del que se ha derivado la perspectiva de estudio con base en una condición -la de discapacidad- que limita a la persona que presenta alguna particularidad orgánica que afecta su desempeño dentro de los parámetros “normalmente” establecidos. Estas conceptualizaciones de discapacidad fueron cambiando a medida que los movimientos y organizaciones de vinculados con el fenómeno, familias y / o cuidadores fueron generando lógicas de transformación y reivindicaciones hacia el valor social y político de esta población, empezando a considerarlos como sujetos de derechos en esta sociedad. Estas transformaciones en términos de la noción de reconocimiento de derechos dieron paso a nuevas maneras de interpretación del fenómeno, de donde surge el modelo social de la discapacidad.

De acuerdo con el modelo social, el concepto o la forma de nominar a la población discapacitada es el de “situación de discapacidad” y pasa por la comprensión social de sujeto. El concepto no se enmarca en condiciones específicas de la persona, sino que intenta ir más allá de la condición biológica y organicista, ya no desde la “**condición**” que limita sino desde una “**situación**” que ofrece múltiples posibilidades de interpretación de la discapacidad. Cuando se trata este concepto, se aborda desde la comprensión de que las barreras de acceso social están generadas en el contexto, las barreras limitan y generan brechas sociales e impiden la participación de la población con discapacidad. En esta perspectiva, de procurarse la eliminación de las barreras, las personas no presentarían dificultades frente a su participación social. Este concepto no niega los elementos correspondientes al diagnóstico. Sin embargo, más allá de este, pretende resaltar las limitaciones sociales e impedimentos de la participación a la que se ven enfrentadas día a día estas personas.

[El modelo social] es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del

entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades. (Palacios, 2008, págs. 26-27)

Vale la pena también mencionar que, según el Gobierno anterior, en el *Abecé de la discapacidad*, documento del Ministerio de Salud (Minsalud, s. f.), con base en la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, preámbulo literal, se presenta el concepto de discapacidad así:

La definición de la discapacidad es compleja, controversial y cambiante según el enfoque y el momento histórico en que se enmarca. Sin embargo, a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, en nuestro país se considera que: “La discapacidad es un concepto que evoluciona y que 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 las demás”. (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, preámbulo literal) en el *Abecé de la discapacidad* (Minsalud, s. f., pág. 1)

En este mismo documento, con base en *CIF, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, desarrollada por la Organización Mundial de la Salud OMS, Ginebra, Suiza (2001)*, (Minsalud, s. f.) se afirma que:

El enfoque biopsicosocial define la discapacidad desde el punto de vista relacional, como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona [...] Incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, denotando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y la de los factores contextuales individuales (factores ambientales y personales) (CIF, Clasificación Internacional del

Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, desarrollada por la Organización Mundial de la Salud OMS, Ginebra, Suiza, 2001) en el Abecé de la discapacidad. (Minsalud, s. f., pág. 1)

Este último concepto cobra importancia por cuanto, de alguna manera, vincula las dos perspectivas analizadas: el concepto desde el modelo individual, centrado en las condiciones físicas y médicas y el concepto derivado del modelo social, que las trasciende y se enfoca en las condiciones del entorno y, desde allí, propende por la eliminación de barreras. No obstante, los tres conceptos mencionados coindicen con el término que ofrece el enfoque de derechos:

El nuevo concepto a partir del enfoque de derechos, determina que la discapacidad resulta de la relación de un individuo con su entorno, en donde su funcionalidad está directamente relacionada con los ajustes aplicados al medio en donde se desenvuelve. Esto significa que la discapacidad no está en la persona que tiene alguna limitación, sino en la relación de esta persona con un medio que puede ponerle barreras y excluirla o, por el contrario, aceptarla y brindarle los ajustes para que pueda desenvolverse funcionalmente dentro de su medio físico y social [...]implica inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y por consiguiente la superación de barreras que se les han puesto a quienes tienen alguna discapacidad. (Merchán, 2013) en (Hernández M., 2015, pág. 50)

Las diferencias entre los últimos tres conceptos, derivados de los tres modelos correspondientes (social, biopsicosocial y de enfoque de derechos), aunque podrían considerarse muy débiles, están dadas por los términos jurídicos alcanzados a partir de las luchas sociales que los han generado. Del concepto del modelo individual, a partir del movimiento social en busca de autonomía e independencia que llevaron a cabo las personas afectadas, sus familias y cuidadores, se pasó al concepto de modelo social. De allí, con base en la necesidad de atención diferenciada, se encontró que había que integrar las dos miradas -médica y social- para pasar al concepto derivado del modelo biopsicosocial. Sin embargo, más allá de la denominación correspondiente a la relación de los diferentes factores que implica la discapacidad, se empezó a ver la necesidad de pensar un concepto que trascendiera el cuerpo y el entorno e incursionara en una posición de derechos para las personas con discapacidad. Por ello:

En el año 2006 se concreta jurídicamente la integración de los modelos médico y social con la promulgación de la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que dio origen al denominado modelo del enfoque de derechos, en el que la persona con discapacidad es sujeto de derechos y obligaciones, por lo tanto el tratamiento en cuanto a las oportunidades laborales, sociales, políticas y económicas deben ser igualitarias. (Hernández M. , 2015, pág. 50)

Para el propósito investigativo de este documento, se toma el concepto de discapacidad desde el modelo social, comprendiendo, sin embargo, a la población que nos convoca como sujetos de derechos y deberes y, en ese marco, con posibilidades de participación social como ciudadanos, en cuyo fundamento lo define el Decreto 1421 de 2017. Por último, con base en Moreno (2010), retomada por (Betancourt, 2014, págs. 114-115) se presenta la evolución que ha tenido el concepto de discapacidad en el tiempo en vínculo con la normatividad vigente en cada momento, tanto a nivel distrital como nacional.

Tabla 1 Términos referentes a PCD nivel distrital

Cuadr

N°	Denominaciones	Normatividad
1	Minusválidos	Acuerdo 19 de 1983. Decreto 108 de 1985.
2	Personas discapacitadas	Acuerdo 16 de 1994.
3	Discapacitados	Decreto 801 de 1995
4	Personas con alguna limitación.	Acuerdo 22 de 1999
5	Personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades o talentos excepcionales	Acuerdo 9 de 2000.
6	Personas en condición de discapacidad	Acuerdo 137 DE 2004.
7	Personas con alteraciones funcionales, físicas y sensoriales.	Acuerdo 222 de 2006
8	Personas en condición de discapacidad	Acuerdo 234 de 2006. Acuerdo 245 de 2006
9	Personas con discapacidad	Decreto 470 de 2007 Manifiesto de Bogotá 2008
10	Personas en condición de discapacidad	Acuerdo 342 DE 2008
11	Personas con discapacidad	Directiva 19 de 2011. Acuerdo 505 de 2012.

Fuente: Moreno (2010) en (Betancourt, 2014, pág. 114)

Tabla 2 Términos referentes a PCD nivel nacional

N°	Denominaciones	Normatividad
1	Minusválidos	Resolución 14861 de 1985
2	Personas con movilidad reducida Persona cuya capacidad motora o de orientación está disminuida por incapacidad	Ley 12 de 1987.
3	Personas inválidas	Ley 82 DE 1988. [Reconocimiento OIT]
4	Personas inválidas física, mental o sensorialmente	Decreto 2177 de 1989
5	[...] Personas en circunstancia de debilidad manifiesta (Art. 13) Disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos (Art. 47)	Constitución Política de Colombia. Artículos 1, 13, 47, 68.
6	Personas con discapacidad	Decreto 2381 de 1993
7	Población discapacitada	Decreto 730 de 1995
8	Población discapacitada	Conpes Social 2761 de 1995. Política de prevención y atención a la discapacidad 1995 – 1998.
9	Personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales	Decreto 2002 de 1996. Ley 361 de 1997
10	Personas con discapacidad	Ley 762 de 2002. [Adopta Conv. Interamericana 1999] Decreto 1660 de 2003 Documento Conpes Social 80 de 2004. Ley 1145 de 2007
11	Persona con discapacidad Personas en situación de discapacidad	
12	Población con algún tipo de Limitación Física, Síquica o Sensorial	Ley 1237 de 2008.
13	Personas con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales	Decreto 366 de 2009
14	Personas con discapacidad	Ley 1316 de 2008. Ley 1346 de 2009. [Adopta Convención derechos PCD] Ley Estatutaria 1618 de 2013 PP de discapacidad e inclusión social. Conpes 100 de 2013

Fuente: Moreno (2010) en (Betancourt, 2014, pág. 115)

Es necesario afirmar entonces que la forma en la que se nombra a las personas con discapacidad corresponde a un tipo de modelo específico y, a su vez, se deriva de un tipo de acciones frente a la población en condición de discapacidad. Si se ve a la PCD desde sus limitaciones las acciones que se ejercen van a ser con base en su diagnóstico médico, en sus restricciones y no de sus capacidades; en tanto que si se tienen en consideración sus posibilidades y se revisa su entorno, el trato que se le dé responderá a medidas inclusivas que involucren a la sociedad completa.

Como principio rector en primer lugar y como estrategia de solución frente a la situación mencionada en el párrafo anterior, el modelo social propone el desarrollo de la inclusión en todas las esferas sociales, entre ellas -y principalmente- la escuela; por lo que la educación inclusiva es uno de los pilares de su aplicación, dejando la educación especial como última medida toda vez que esta se enfoca en la condición deficitaria y desconoce los otros factores socioculturales que inciden en la calidad de vida de las personas con discapacidad y, por tanto, propende por la diferenciación soportando el paradigma de anormalidad vs normalidad. Otro de los principios fundamentales del proceso de inclusión es el de igualdad de oportunidades de la población con discapacidad, de donde surge la necesidad de su reconocimiento como sujetos de derechos y ciudadanos, procurando ofrecer las mismas oportunidades a todos sin

distingo alguno y promoviendo valores y acciones en la sociedad para garantizar el acceso universal, eliminando todo tipo de barreras.

5.3 Modelos de discapacidad y perspectivas teóricas

Antes de desarrollar lo referido a los modelos de discapacidad, se hace necesario aclarar que se comprende como modelo aquellas concepciones que se acogen por un periodo histórico determinado sobre un fenómeno específico. El modelo es cambiante de acuerdo con las discusiones teóricas dadas en su momento y puede abrir paso a las transformaciones frente a sí mismo. Para el caso que nos compete, los modelos acá tratados hacen referencia al fenómeno de la discapacidad y, desde allí, a comprender el porqué de las denominaciones a la población con discapacidad desde algunas de las discusiones teóricas que se han aproximado al tema. Estos modelos, en general, a lo largo de la historia han generado concepciones que determinaron acciones específicas frente a la población con discapacidad en particular y a la sociedad como escenario de interacción en constante relación con esta en general.

Las primeras interpretaciones de la “condición” o “situación” de discapacidad se dieron desde una mirada religiosa y simbólica que, de acuerdo con cada cultura, reconocía el fenómeno como castigo, pecado u otras implicaciones relacionadas con las creencias de cada sociedad. Por la connotación de desgracia que conllevaba la interpretación punitiva del fenómeno, en muchos casos se consideraba que aquellos que nacían con alguna “tara” o “limitación” no merecían vivir o, en dado caso, debían asumir, ellos y sus familias, una existencia marcada por el sufrimiento, la anulación y el abandono. Esta situación, sin embargo, no era ajena a la hora de revisar los presupuestos de la vida en comunidad y, por lo tanto, mereció la atención de quienes representaban a sus sociedades y, en esa medida, debían procurar respuestas o soluciones ante las dificultades de su comunidad (en muchos casos, los sacerdotes o las autoridades religiosas). De allí surge el primer modelo de “atención” a las personas discapacitadas: **el modelo de prescindencia** que, como su nombre indica, consistía en anularlas. Según Palacios (1998) en (Velarde, 2012), “a raíz de la condición de castigados e innecesarios que rotulaba a los discapacitados, surgieron dos consecuencias que dieron origen a dos submodelos dentro del modelo de prescindencia: el eugenésico y el de marginación”. El primero consistía en matar a las PCD y el segundo en alejarlas de la sociedad.

Una vez se adentra la humanidad en el siglo XX y toma curso la Primera Guerra Mundial, inicia la preocupación por la seguridad social y, desde allí, por la atención a la población desde la medicina. Se empiezan a romper paradigmas religiosos y simbólicos, donde el fenómeno de la discapacidad toma nuevas formas ante las miradas de científicos y estudiosos del cuerpo, el ser humano y sus condiciones físicas y biológicas. En este contexto surge el **modelo individual o médico**. Siguiendo a Oliver (1986, 1990a, 1990b), citado por (Mareño & Masuero, 2010), se define así porque localiza el “problema” de la discapacidad dentro del individuo y analiza sus causas y repercusiones exclusivamente a partir de las enfermedades. Es un modelo centrado en la patología, que tiene importantes implicaciones en la interpretación del fenómeno por cuanto contempla, por un lado las condiciones orgánicas de la discapacidad y, por otro, el papel social del sujeto que la porta. Por lo tanto, este modelo centra sus objetivos en la transición del individuo de la “anormalidad” a la “normalidad” con el fin último de eliminar las diferencias y contribuir con el sostenimiento de una sociedad “uniforme” y organizada a través de la rehabilitación.

En fundamento de esta perspectiva, durante los años 70 de ese siglo, la Organización Mundial de la Salud emite la **clasificación internacional de las deficiencias, minusvalías y discapacidades**. Este modelo parte del diagnóstico como elemento fundamental para nominar a la persona como *persona con discapacidad* y para generar estrategias de intervención de corte rehabilitador. Asocia el diagnóstico con la condición de la persona, es decir como algo que es exclusivamente de la persona que lo porta y, por lo tanto, se centra en las características de la condición, aquellas que son determinadas por su diagnóstico médico. Las posibilidades de participación social y otras acciones se centran en el individuo y los “limitados” alcances que le propicie el proceso de rehabilitación. La figura que sigue resume los elementos fundamentales de este modelo.



Este modelo se centra en el diagnóstico de la persona y genera acciones a partir de sus características médicas. Por lo tanto, ha sido considerado como una visión limitada del fenómeno pues se focaliza en el déficit, es decir, en aquello que no se puede hacer, y desconoce los factores sociales, contextuales y de participación de los sujetos discapacitados. Por ello, surgen críticas a partir de cuales, entre otros, Oliver (1990) desarrolla teóricamente el modelo social de la discapacidad. Oliver, como sociólogo y discapacitado, plantea que la sociología hasta ese momento no se había ocupado del fenómeno de la discapacidad. A mediados de los años 60 existían dos formas de comprender la discapacidad: por un lado, la visión religiosa y, por otro, el modelo médico o individual. Ambas perspectivas, de corte funcionalista, con sus diferentes concepciones, coinciden en la visión de la discapacidad como minusvalía y anormalidad.

De corte patológico y rehabilitador, el enfoque individual no exige un esfuerzo de cooperación con el tratamiento médico o de intento de recuperación de la propia salud por parte de la persona con discapacidad. De hecho, Oliver lo cataloga como teoría de la tragedia personal, en la que la población con discapacidad es ajena a su proceso y adquiere, en esa medida, categoría de segunda clase dado que los individuos discapacitados no son capaces de alcanzar metas de rehabilitación, determinadas profesionalmente por un ente experto sin intervención autónoma de la persona afectada, sin la intervención médica. De antemano se espera de los discapacitados que fracasen debido a las condiciones de ineptitud física y/o intelectual que los restringen. Estos y otros elementos que desarrolla Oliver (1998) a partir de la comprensión sociológica de la discapacidad, asociados además a las luchas de esta población en Estados Unidos desde los años 60, por la vida independiente y sus

derechos; permiten que este autor, a mediados de los 70, ofrezca un aporte significativo al cambio conceptual del modelo individual.

Así pues, una teoría social de la discapacidad se debería integrar en las teorías sociales existentes, más que desgajarse de ellas. Sin embargo, hay que recordar que la teoría de la tragedia personal ha desempeñado su propia función particular. Al igual que la teoría del déficit como explicación de unos bajos resultados educativos, al igual que la enfermedad como explicación de la conducta criminal, al igual que la debilidad de carácter como explicación de la pobreza y el desempleo y a igual que otras teorías de asignación de la culpa a la víctima (Ryan, 1971), la teoría de la tragedia personal ha servido para individualizar los problemas de la discapacidad, y con ello dejar intactas las estructuras sociales y económicas. La ciencia social en general, y la política social en particular, han hecho grandes avances en el rechazo de las teorías individualistas y en la elaboración de varias teorías alternativas -confiemos en que la teoría de la tragedia personal, la última de toda una serie, desaparezca pronto también, y sea sustituida por una teoría (de la opresión) social de la discapacidad mucho más adecuada. (Oliver, Social policy and disability: Some theoretical issues , 1986, pág. 16) en (Oliver, 1998, pág. 45)

En otros términos, una mirada social del fenómeno distingue acertadamente discapacidad de deficiencia. Sin embargo, la primera mantiene aún su carácter de anormalidad. No plantea normalizar los cuerpos, como en el modelo individual, pero estos continúan siendo percibidos y aceptados como cuerpos anormales. Años después, otros investigadores realizaron aportes importantes a la perspectiva de Oliver, cuyos estudios son considerados hoy día como una de las principales teorías para comprender las acciones hacia y desde la población con discapacidad. Esto, unido a las luchas realizadas en el llamado “**Movimiento de Vida Independiente**” (1972) por la reivindicación que resumen en la frase “*nada de nosotros sin nosotros*”.

El Movimiento de Vida Independiente, que inicia en Estados Unidos a partir de la lucha de Ed Roberts por lograr su admisión en la Universidad de California pese a su diagnóstico y quien, en conjunto con mujeres de edad adulta, como Mary Switzer, Gini Laurie y otras personas con discapacidad, hace eco en las luchas por los derechos de esta población hasta lograr el establecimiento de los primeros programas de rehabilitación; así como programas para la atención residencial de población con algún tipo de

diagnóstico, principalmente de personas con polio, consigue mejorar significativamente su calidad de vida luego de lograr incursionar en escenarios que antes estaban vetados para ellos por su condición de “anormalidad”. Este movimiento da un papel protagónico a la persona discapacitada desde su autonomía, independencia, superación de barreras y formas de relacionamiento, en contraste con el modelo rehabilitador que desconoce su papel social.

[...] Se enfatiza en la importancia de que las personas con deficiencias obtengan el control de sus vidas, control históricamente asumido por los profesionales de la rehabilitación y sus instituciones. En este sentido, se rechaza la segregación y la institucionalización y se destaca que el eje central no radica en hacer el bien a las personas con deficiencias o de proporcionarles asistencia social. Sino en promover el ejercicio de sus derechos de igual modo que las personas sin deficiencias. (Mareño & Masuero, 2010, pág. 97)

La importancia de este movimiento radica en el hecho de que abre nuevas perspectivas tanto normativas como de estudio del fenómeno de la discapacidad. Es un modelo flexible que busca principalmente la autonomía y autodeterminación de las PCD. Para efectos del análisis que acá se propone, es importante resaltar que el “Movimiento de Vida Independiente” ofrece el concepto de ayudante personal desde una perspectiva no asistencialista, sino de apoyo en aquellas actividades que la persona con discapacidad no puede realizar o en cuya realización no es eficiente. Esto se relaciona con la propuesta de profesional de apoyo que presenta el Decreto 366 de 2009 y que se refiere a la contratación de personal idóneo y capacitado para acompañar a los estudiantes discapacitados en el proceso de inclusión y/o regularización escolar. El docente de apoyo no ofrece asistencia ante las limitaciones del menor, sino que pretende proporcionarle los apoyos y orientación suficientes para que se desarrolle autónomamente y alcance los logros académicos a través de estrategias afines a sus particularidades y maneras de aprender; lo cual contrasta con el modelo rehabilitador, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3 Modelo Rehabilitador

Características	Paradigma de Rehabilitación	Paradigma de Vida Independiente
Definición del problema	El problema es la diferencia física, psíquica o sensorial y la falta de cualidades para el trabajo.	El problema es la dependencia de los profesionales, familiares, etc.
Localización del problema	Está en el individuo debido a su discapacidad.	Está en el entorno físico y en los procesos de rehabilitación.
Solución al problema	Está en las técnicas profesionales de intervención de los Médicos Rehabilitadores, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionales, Trabajadores Sociales, Psicólogos, etc.	Está en el asesoramiento entre iguales, la ayuda mutua, el control como consumidores, el servicio de asistente personal y en la eliminación de barreras.
Rol Social	Paciente / cliente del médico.	Usuario y consumidor.
Quién tiene el control	Los distintos profesionales que atienden a la persona con discapacidad.	Auto-control como usuario y consumidor.
Resultados deseados	Máxima capacidad para realizar las actividades de la vida diaria	Calidad de Vida, a través de la autonomía personal y la vida independiente.

Adaptado de G. DeJong⁸ : Independent Living: From Social Movement to Analytic Paradigm. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, No. 60, p. 435-446, 1979. Disponible en internet (28/02/03): http://www.impactcil.org/phil_history/dejong.htm.

Fuente: (García, J. Vidal, 2003)

En resumen, el concepto de Vida Independiente se relaciona sobre todo con el protagonismo de las personas con discapacidad en la participación de todos los aspectos que afectan a la Discapacidad, con la plenitud como ciudadanos, con la desinstitucionalización, con la ayuda mutua y con la confrontación con el sistema sanitario, social e institucional que ha desdibujado aspectos fundamentales de la condición de discapacidad. Supone un proceso de toma de poder, de autonomía persona y de crear conciencia, con el que debe identificarse la existencia de las personas con discapacidad. Este proceso permite a las personas con discapacidad lograr la igualdad de oportunidades, conoce y hacer valer sus derechos y alcanzar la plena participación en todos los aspectos de su vida. Las personas con discapacidad deben ser capaces de controlar este proceso de manera individual y colectiva. (García, J. Vidal, 2003)

En contraste con el modelo médico y siguiendo el anterior enfoque independentista, en **el modelo social** el discapacitante es el contexto, razón por la cual debe ser transformado para que todas las personas tengan acceso a la participación social. Además, reconoce los derechos de esta población como parte de la sociedad civil y rompe con la visión segregadora anterior. Sin embargo, según (Mareño & Masuero, 2010, pág. 98), presenta las siguientes limitantes: 1. Su estructura conceptual no incorpora a las deficiencias en el análisis del fenómeno, subestimando su incidencia en las vidas de las personas con discapacidad. 2. Supone que la población discapacitada conforma un todo homogéneo, desconociendo las heterogeneidades existentes al interior de este grupo poblacional. 3. No logra desligarse de la supuesta normalidad biomédica característica del modelo medicalizado. Al referirse a deficiencias, insuficiencias, alteraciones, miembros defectuosos, etc., se basa en el mismo patrón biológico-médico que estructura el modelo individual. En ese sentido, pese a su crítica y oposición a este modelo, paradójicamente, comparte con él la “ideología de la normalidad” (Oliver, 1990^a) en (Mareño & Masuero, 2010, pág. 98).

El modelo social tiene de base dos elementos fundamentales: El primero es que la discapacidad no tiene su origen en asuntos religiosos ni médicos, sino que tiene una base social que la genera, es decir, el medio en el que habita la población con discapacidad genera unas barreras discapacitantes. En ese orden de ideas, la discapacidad no está en el individuo, hace parte del entorno y responde a las limitaciones que pone la sociedad. El segundo elemento se relaciona con el aporte social que realiza la población con discapacidad; en este sentido se reconoce que aportan socialmente siempre que se les reconozca como sujetos de derechos partícipes (Palacios, 2008, pág. 103). Este modelo parte de la necesidad de dejar de enfocarse en lo que la persona no puede hacer dada su condición particular; más bien, hace un llamado a reconocer sus capacidades y desde allí potenciarlas para mejorar su calidad de vida.

La investigadora Marisol Moreno Angarita (2010) plantea que el modelo social se presenta en cierto modo como un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar. Por ende, aún no podrían llegar a afirmarse que ciertos presupuestos que han sido plasmados en el ámbito del Derecho rijan en el ámbito de la dimensión social actualmente. De allí que las características del modelo social, descritas anteriormente, han sido deducidas de ciertas demandas sociales y las correspondientes normativas que han surgido para dar respuesta a las luchas sociales de las personas con discapacidad. Sin embargo, no se pueden considerar una descripción exacta toda vez que distan de lo que sucede en el escenario

sociológico actual (Moreno, 2010, pág. 60). Esto incide en la presentación y aplicabilidad del modelo y, por tanto, exige la reflexión sobre sus antecedentes y sobre las diversas maneras en que, de acuerdo con el contexto y el propósito, se ha utilizado. Sin embargo, según Palacios (2008, pág. 105), el modelo social se convertiría en el modelo que actualmente se considera el más avanzado en términos de la comprensión de la población con discapacidad.

Varios desarrollos teóricos han contribuido con el modelo social desde la pretensión de comprender a la población con discapacidad a partir de diferentes aspectos teóricos y sociológicos. Además de lo expuesto anteriormente, se pueden encontrar, entonces, diversos lentes desde los que se han investigado problemáticas alrededor de este asunto. En los documentos analizados cabe resaltar que diferentes investigaciones apuntan a la comprensión de la población discapacitada desde lo social – contextual, cuyo propósito se centra u origina en la necesidad de comprender la percepción particular de las PCD, permitiendo evidenciar un análisis centrado en la realidad específica en la que están inmersas en momentos y lugares específicos.

Bajo esta comprensión, se permite vislumbrar qué es lo sucede en ese lugar en particular y las construcciones que se tejen a nivel social en relación con una problemática específica, identificada por quienes presentan intereses investigativos allí. Esto ha permitido, dependiendo de la metodología investigativa, la aproximación a la comprensión de la realidad y la transformación de esta en este contexto en particular, como se muestra en la investigación de Beltrán y Gómez (2016), ya analizada en el apartado de Antecedentes investigativos de este documento; donde se hace énfasis en la pertinencia de reconocer las particularidades del entorno en el que se desenvuelven los actores con discapacidad para determinar las particularidades del mismo, su incidencia en la realidad de la población y las tensiones que se dan entre las luchas, los ideales y la vida práctica de las personas con discapacidad.

Sin embargo, hay quienes consideran que el modelo social, en su pretensión por la eliminación de barreras y la contribución del entorno en la calidad de vida de las personas discapacitadas, desdibuja aspectos relevantes que están estrechamente vinculados con las condiciones biológicas que las atraviesan. En este punto vale la pena mencionar que desde la teoría de los sistemas, siguiendo a (Gil & Vanegas, 2007), otro modelo que ofrece nuevas miradas frente al fenómeno es el **biopsicosocial**. Desde una perspectiva integradora que compromete tanto la naturaleza como la cultura y que se soporta en

una comprensión del mundo que considera que el “todo es más que las partes”, considera al individuo un ser que participa de las esferas biológicas, psicológicas y sociales y que estas se interrelacionan e inciden las unas en las otras. En este sentido, “toda intervención ha de estar enfocada en el abordaje terapéutico de estas tres esferas, pues sólo considerando al individuo en toda su dimensión se puede garantizar con éxito una recuperación o un mantenimiento completo de la deficiencia, trastorno o enfermedad”. (Gil & Vanegas, 2007, pág. 58)

El modelo biopsicosocial tiene su origen en 1977 con George Engel, de la Universidad de Rochester (19) el cual propone un paradigma capaz de incluir científicamente el dominio humano en la experiencia de la enfermedad. El modelo biopsicosocial derivado de la teoría general de los sistemas, parte de la biología y corresponde a los cambios que la ciencia contemporánea ha hecho en su cuerpo teórico. Las barreras entre salud y enfermedad no son tan claras; la salud no es un producto, ni un estado, sino un proceso multidimensional en el cual permanentemente interactúan sistemas biológicos, psicológicos, sociales, culturales, familiares, ambientales. Cambia por tanto la función del profesional en salud, que ya no sería sólo ‘curativo de enfermedades, trastornos, deficiencias’ sino de ‘cuidar la salud’ y la vida teniendo en cuenta a la persona en su contexto vital [...] La discapacidad no es atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto el manejo del fenómeno requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Con el fin de conseguir la integración de las diferentes dimensiones del ser humano, el modelo “bio-psi-cosocial” intenta lograr una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. (Gil & Vanegas, 2007, págs. 58-59)

Si bien, como el social, otorga especial relevancia al entorno, a las interpretaciones y percepciones del mismo por parte de los actores involucrados y al objetivo de integración -inclusión- que subyace, con diferencias, en los demás modelos; este aún persiste en la mirada deficitaria. Aunque propone, a diferencia del enfoque rehabilitador, que la limitación es de origen multidimensional y compromete las diferentes esferas que atraviesan al sujeto, lo cual puede considerarse valioso de cara a una atención de tipo

holístico que contribuya con la calidad de vida de esta población teniendo en cuenta su realidad compleja, también puede conservar trazas de una corriente que pretende la “normalización” a través de la rehabilitación. No obstante, el modelo biopsicosocial ha sido apreciado por algunos investigadores del fenómeno y contemplado en diferentes programas de atención dirigidos a personas con discapacidad en términos de políticas públicas.

Sobre esto último, Beltrán y Gómez (2016) afirman que es indispensable desde las Políticas Públicas de Inclusión trabajar en disminuir la brecha entre lo que dice la Ley: “Todos los niños tienen derecho a la educación sin discriminación alguna de raza, sexo, condición especial o socioeconómica” y la realidad de muchos de los niños y niñas que asisten a las instituciones educativas” (p. 178). Es claro que existen barreras originadas en diversos factores. El desconocimiento y actitud de algunos actores sociales, miradas negativas y peyorativas, empleo de términos inadecuados que, en aras de la inclusión pero con base en el desconocimiento, en lugar de procurar el respeto y la integración, promueven el rechazo y la exclusión; entre muchas otras razones. Este hecho, en el contexto escolar, se da en gran medida a partir de la instauración de políticas que, en aras de responder a las necesidades de igualdad y garantía del derecho a la educación de los sectores minoritarios, plantea retos institucionales y, en esa vía, encuentra dificultades en los escenarios de aplicabilidad.

Se puede pensar que en relación con la Política Pública se genera un enlace importante para determinar la mirada estatal frente a la discapacidad, desde donde se constituyen la concepción de necesidad en términos de atención y las acciones para fortalecer y resaltar los aspectos normativos enfocados en la defensa de los derechos de la población con discapacidad. La Construcción de un tipo de sociedad que respete la diferencia y que se construya (reconstruya) en función del bienestar general incluyendo a todas las personas sin distingo alguno, independientemente de la función social que se les asigne; no donde todos seamos iguales sino, donde diversos, todos tengamos el mismo derecho a ejercer la diferencia; requiere de visiones que, aunque se soporten en la Ley, la trasciendan y propendan por la aceptación consciente de la humanidad, no por el simple cumplimiento para la evasión del castigo.

[...] el bien y el mal no se define ya por referencia a la utilidad social o el deber ser, sino por la presencia o la ausencia del individuo en sí mismo, por el reconocimiento o el rechazo de su derecho a llevar una vida individual ser diferente

de los otros y sobre todo ser una unidad real a través de la diversidad de sus experiencias y situaciones. (Touraine, 1997, p. 74, citado por Betancourt, 2014, p.37)

Un aporte teórico significativo sobre este particular y que trasciende el modelo rehabilitador es el ofrecido por la filosofía materialista dialéctica, en cuya base se sienta la estrecha relación entre la comprensión de la realidad y un análisis crítico frente a la sociedad actual y las lógicas sociales permeadas por el capitalismo. Oliver (1996, 1998) citado por (Celis & Gutiérrez, 2011) plantea que:

[...] la economía, a través de la organización social del trabajo, desempeña un papel clave en la producción de la categoría de discapacidad y en la determinación de las respuestas de la sociedad a las personas discapacitadas. La opresión a la que estas se enfrentan tiene sus raíces en las estructuras económicas y sociales del capitalismo, que por sí mismas producen racismo, sexismo, homofobia, gerontofobia y discapacidad. (p. 156)

Esta postura busca sustentar desde el punto de vista filosófico cómo el sistema económico de por sí promueve unas prácticas sociales hacia los grupos minoritarios, incluyendo a la población con discapacidad, que generan exclusión. Perspectiva desde la cual se desarrollan marcadas críticas en términos de la Política Pública:

Parece no existir en Colombia una verdadera política pública que apunte a la mejoría de la situación y condiciones de las personas en condición de discapacidad [...] Lo que sí existe es mucha reglamentación y normatividad al respecto, pero es poco lo que se ha avanzado en la implementación de las mismas, y mucho menos el impacto positivo sobre esta población vulnerable, que fácilmente podría superar los cinco millones de habitantes en Colombia. Al parecer, las normas en discapacidad se acatan pero no se cumplen. (Celis & Gutiérrez, 2011, pág. 162)

Esto nos lleva a considerar el modelo de **enfoque de derechos**, cuyo origen se sienta en las medidas jurídicas de garantía de derechos de la población con discapacidad y se orienta hacia la ubicación de esta en una posición de sujetos de derechos y deberes; lo cual es materia, en gran medida, de la política pública. Este modelo es enfático en que los principios de atención a las personas discapacitadas se deben soportar en la dignidad humana. Si bien tiene en consideración tanto las particularidades

físicas como las del entorno, su búsqueda fundamental es la garantía de los Derechos Humanos.

En la teoría del enfoque de derechos se reconoce a la persona con discapacidad en razón de su dignidad humana, por lo tanto el concepto de discapacidad se concreta en la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad como una respuesta teórica y normativa, en la que confluyen los modelos médico y social (Organización Mundial de la Salud, 2001, pág. 7). En esta Convención la discapacidad se concibe como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona, por lo tanto no es una situación que tiene efectos estrictamente particulares, sino que es una cuestión que concierne derechos humanos. (Ramírez, 2010, p. 144) (Hernández M. , 2015, pág. 56)

En Colombia, en los diferentes campos de aplicabilidad del derecho y de las prácticas inclusivas, posterior a la mirada religiosa que, aunque excluyente, originó acciones asistencialistas, la atención se ha enfocado principalmente en dos de los modelos teóricos expuestos: el médico o individual y el social. El primero hace énfasis en la condición física o patológica y, desde allí, fundamenta sus acciones en términos de rehabilitación; el segundo da cuenta de las barreras sociales que produce el entorno y que tienen que ver con factores de diferente índole (actitudinales, de infraestructura, de convivencia, de concepciones y creencias, etc.) y, por esa vía, se ha planteado la comprensión y atención de la discapacidad desde una postura multidimensional (Celis & Gutiérrez, 2011). Cada una de estas perspectivas ha incidido en las decisiones normativas y a su vez se ha visto afectada por estas en la dinámica del cumplimiento de los derechos de la población con discapacidad.

De acuerdo con el anterior recorrido, puede notarse que las miradas al fenómeno de la discapacidad generan maneras de comprenderlo que involucran las múltiples interpretaciones que surgen en relación con el cuerpo, la salud, la enfermedad, el entorno, las condiciones sociales, económicas, culturales y biológicas, entre otras, que inciden en los sujetos. Además, es importante señalar que estos enfoques de pensamiento se vinculan de manera directa con las disposiciones jurídicas que pretenden, desde el Estado, hacer frente a las dificultades que suscita el fenómeno, así como con las prácticas que en los diferentes contextos se promueven en función de la calidad de vida de la

población con discapacidad. No obstante, en la actualidad lo que se ve es que dichas acciones aún encuentran problemas en términos de aplicabilidad por múltiples razones, imposibilitando el goce de derechos y la expansión y funcionamiento de capacidades, así como la eliminación de barreras a razón de estas mismas.

5.4 Una breve revisión histórica a las prácticas educativas para PCD

Las luchas que han dado las personas discapacitadas, sus familias y cuidadores en el marco de la inclusión social en todos sus ámbitos ha estado marcada por diferentes aspectos que han logrado generar transformaciones sociales, algunas concernientes a las formas o tipos de denominación de esta población y otras relacionadas con la exigibilidad de sus derechos en el marco legislativo de eliminación de la discriminación. Los logros alcanzados por la población con discapacidad a nivel normativo y social (aún no suficientes, según los movimientos sociales que promueven estas luchas) son producto de una historia marcada por concepciones, luchas y prácticas que se han ido transformando en el tiempo. Este patrón ha sido evidente en todos los niveles de interacción social, especialmente en los contextos laboral y educativo.

Como ya vimos, durante mucho tiempo, alrededor del mundo las personas con discapacidad fueron excluidas de la sociedad. Se tenía el imaginario de que las familias que tenían un hijo con discapacidad no habían conservado “rectitud” en su comportamiento, acordes con los mandamientos religiosos y, por tanto, su descendencia representaba el castigo divino derivado de las acciones “insanas” que hubieran ejecutado. Por la vergüenza que esto generaba, sus hijos eran aislados y abandonados, sin ningún reconocimiento como sujetos. No existía la posibilidad de que pudieran aprender, interactuar, decidir y/o vivir en sociedad.

Años más tarde, entre 1797 y 1800, tres cazadores en los bosques de Francia encontraron a un niño abandonado, desnudo, que no hacía uso del lenguaje verbal ni sostenía contacto visual, solo emitía sonidos similares a los de los animales. Al parecer, increíblemente, el niño había logrado sobrevivir solo en la selva por mucho tiempo. De este caso, aún se relatan leyendas sobre *el niño de la selva o niño salvaje*. Rápidamente, la noticia se expandió por el país, de tal manera que el caso se consideraría como objeto de estudio para la comprensión de la mente humana. El Psiquiatra Jean Marc Gaspard Itard se puso al frente de esta oportunidad y realizó de forma sistemática y científica un plan para educar al niño que, para ese momento, aparentaba una edad de once años de

vida. Los estudios realizados por Itard permitieron abrir el camino para transformar la concepción de que las personas con algún tipo de diagnóstico sí podían aprender y, por lo tanto, eran educables (Vásquez, s.f.).

En el año 1828 se abrieron las primeras escuelas para personas “deficientes”, paralelamente, en esa época, Luis Braille instauró el sistema de lectura y escritura que lleva su nombre, a partir de los seis puntos de un dado. Posterior a eso, se creó un tipo de clasificación de la población con discapacidad y un enfoque pedagógico terapéutico para la misma. Este sistema de clasificación posteriormente genera el enfoque psicométrico, en que se realizaban test y pruebas estandarizadas para clasificar a la población discapacitada de acuerdo con su nivel de funcionalidad. La educación Especial surge después, a mediados de 1917, en consecuencia de la demanda y resultados de las pruebas estandarizadas, que generó la clasificación de la población con discapacidad y, con base en esta, los primeros centros de Educación Especial (Parra, 2010, págs. 74-75).

Los establecimientos educativos que ofrecían servicios pedagógicos para “personas con necesidades educativas especiales” se sustentaban en el principio de normalización, originado aproximadamente en el año 1955 por Bank Mikkelsen en Dinamarca, quien planteó para su época que lo que se debía buscar en la educación de la población con deficiencia mental era la normalidad. Se pretendía homogenizar de cierta manera a esta población llevándolos a ser lo más “normal” posible, tal como se expresa en esta frase de Mikkelsen “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Muntaner, 1998, pág. 95). No obstante, estos centros recibían a las personas que eran rechazadas por la escuela regular por cualquier motivo. “La intolerancia de éstas hacia la diferencia y presencia de dificultades como problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, inadaptación social y otros problemas, hicieron que fueran concentrados en los centros especiales” (Parra, 2010, pág. 75).

Posteriormente, Bengt Nirje, integrante de Association for Retarded Children, para el año 1969, profundiza en este concepto que, según en el artículo *The Normalization Principle and Its Human Management Implications* (Nirje, 1994), describe el origen del principio de normalización con base en la reivindicación de familias de niños con retardo mental, principalmente de países escandinavos y parte de Estados Unidos. Este concepto, durante la época, se convertiría en un principio para la atención de “los retrasados mentales” (nominados así en ese momento), es decir que sin importar edad, sexo, lugar de residencia, tratamiento o diagnóstico (leve o moderado), las personas con

discapacidad debían ser atendidas con el fin último de llevar su vida a la norma. Este principio debía cumplirse teniendo en cuenta fundamentalmente los siguientes aspectos:

- Que “los retrasados” tengan rutinas de la vida diaria como todas las personas es decir hábitos de aseo, vestimenta y alimentación, en particular la alimentación implicaba que en lugar en el que habitaba esta persona comiera en el mismo lugar y a la misma hora en la que todos lo hacían, en grupos grandes, así mismo, actividades iguales realizadas de forma grupal en la casa tales como dormir a la misma hora que todos lo hacen, incluso respetar momentos individuales que requiera la persona en algún momento del día.
- Tener diferentes espacios en los que estas personas puedan desarrollarse como personas normales, es decir, que así como para la población en general se debe trasladar de un lugar a otro para estudiar, trabajar o disfrutar de su tiempo libre, “los retrasados” también tengan diferentes lugares en lo que cumplan con su rutinas diarias y vivir situaciones desprovistas de manera normal.
- Tener una relación espacio temporal en relación con el calendario, festivos, vacaciones y actividades de esparcimiento según esto.
- Disfrutar de todas las actividades normales según el ciclo de la vida en la niñez, juventud y adultez de acuerdo con el caso. Durante la infancia contar con un desarrollo emocional y social desde una estimulación adecuada, así mismo, permitir que los niños se relacionen e interactúen con otros niños de su misma edad fomentando su pleno desarrollo adquiriendo habilidades para su vida diaria.
- En la edad escolar, no deben aislarse, sino que por el contrario deben tratar de tener contacto con la población normal hasta donde sea posible. Y durante la adultez cuando por cuestiones de su edad no puedan trabajar, deben estar en sus núcleos familiares o en lugares especializados destinados para estos fines cerca a entorno donde permanecieron la mayor parte de su vida.
- Además, también esta población accede a diferentes actividades con gente de su misma edad involucrándose con personas de diferente sexo entre

hombres y mujeres, con la intención de tener una vida lo más cercano a lo normal.

- Recibir beneficios económicos como cualquiera persona tales como sueldos, subsidios, Talleres productivos y oportunidades para ser una persona exitosa.
- Y el último señala la importancia de que los lugares de atención para esta población no estén aislados y cuenten con la dotación y diseño adecuado. (Nirje, 1994, págs. 20-22) (texto original en inglés).

Otro de los elementos que llaman la atención de este documento es la defensa del derecho a la educación de esta población, tal como se expone en el siguiente apartado:

For the retarded child, adolescent, and young adult, almost every situation has pedagogical implications, possibilities, and values. Just as the right of education is important for every citizen, so it is important for the mentally retarded to have a right to equal opportunities for education, training, and development [...]Development of various abilities always has bearings on the development of the whole person (Nirje, 1994, pág. 22). / Para los niños, adolescentes y adultos jóvenes con retraso, casi todas las situaciones tienen implicaciones pedagógicas, posibilidades y valores. Así como el derecho a la educación es importante para todos los ciudadanos, también lo es para que las personas con retraso mental tengan derecho a la igualdad de oportunidades en la educación, la capacitación y el desarrollo [...] El desarrollo de diversas habilidades siempre tiene que ver con el desarrollo de la persona completa. (Nirje, 1994, pág. 22)

De acuerdo con lo anterior, y para lograr mayor comprensión del principio de normalización aplicado para ese momento histórico específico, es importante señalar que la educación dirigida a personas con “necesidades educativas especiales” o “retrasados mentales” y “minusválidos” partía de la necesidad de acercar lo más posible a esta población a la vida tal y como la llevaban las personas “normales”. El principio de normalización, entonces, no pretendía aplicar modelos de rehabilitación con el ánimo de “curar” a las personas con discapacidad o de “convertirlos en personas normales”, entendido a estos últimos como individuos sin diagnóstico ni limitación física, mental o sensorial; sino utilizar los medios y estructuras socioculturales normativas con el fin de que sus condiciones de vida alcanzaran niveles satisfactorios en términos de

vivienda, ingresos, servicios sociales, etc.; así como generar prácticas sociales que estimularan sus habilidades y competencias, su estilo y hábitos de vida y, en general, sus experiencias y posición ciudadana.

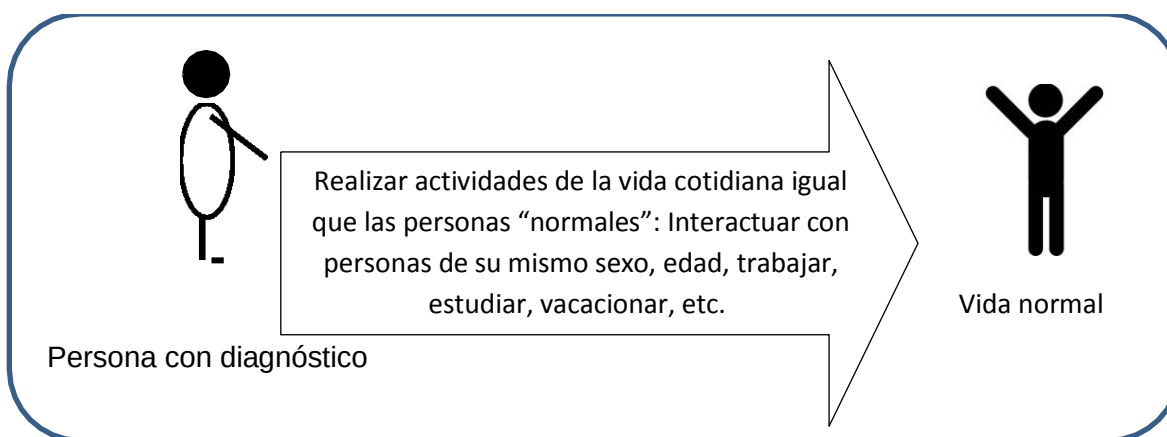
Según (Muntaner, 1998), la normalización ha sido malinterpretada en su esencia y, por lo tanto, ha generado acciones que en muchos casos se contraponen a sus mismas bases. El principio de normalización, si bien en ese momento parte de la concepción de que existen unas personas normales y otras que se salen de la norma o, dicho en otras palabras, anormales y que estas deben acceder a las condiciones o aspectos de la vida de los sujetos promedio, no pretendía por esa vía una negación hacia su condición específica, sino que se acercaba al principio de integración a la sociedad de la población con discapacidad.

“La normalización significa hacer que las personas sean normales”. Esta interpretación errónea es la más común, puesto que se confunde normalización con normalidad. Normalización no significa normalidad, no significa que deba forzarse la conducta de nadie para adaptarla a un patrón concreto, no significa que hay que esperar que las personas deficientes mentales se hagan “normales” o actúen como las demás personas. Sí significa que deben proporcionarse oportunidades y apoyo para permitir un estilo de vida similar en su naturaleza al de los demás miembros de la sociedad. Normalización significa la aceptación de las personas con su deficiencia dentro de la sociedad, con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades a disposición del resto de su conciudadanos. (Perrin, 1989) en (Muntaner, 1998, pág. 97)

El principio de normalización, para su época, permitió algunos avances significativos frente a la población con discapacidad, partiendo de una mayor comprensión, con base en la psicología conductual y algunos postulados de la psicología social, que trasciende la discusión sobre si la atención de las PCD era un rol específico de la medicina o le correspondía a la educación, para proponer una mirada al fenómeno desde lo social. Este principio logra hacer eco en algunos países frente a la necesidad de generar acciones frente a esta población y la necesidad llevarlo a la realidad. Además, permitió unificar conceptualmente a los individuos afectados, sin importar nivel de implicación -leve o moderada-, edad-adulto o niño- y género-hombre o mujer-, haciendo que este fuera aplicable de forma mucho más amplia. Pese a que el principio de normalidad

llegó a diferentes países de forma desigual y no logró tener un impacto contundente en relación con las necesidades de ese momento, sin embargo, marcó un paso importante hacia el principio de integración y, desde allí, hacia lo que hoy se conoce como inclusión.

Figura 3 Persona con diagnóstico



Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, con el informe de Warnock (1984), se genera un cambio conceptual que ya se venía gestando desde el principio de normalización y que se centra en la prestación del servicio de educación dirigido a personas con discapacidad a partir de tres elementos prioritarios: formación del profesorado, iniciación del proceso educativo desde la primera infancia, y mayores oportunidades para jóvenes de 16 a 19 años. Bajo esta mirada se propone además que los profesores de centros especializados y de instituciones regulares deben ser capacitados en la detección e identificación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de forma positiva, tanto en las instituciones que laboran, como durante la formación profesional universitaria para dar una mayor perspectiva profesional a la educación especial y avanzar en las líneas de desarrollo y adaptación curricular.

El informe de Warnock permitió dar apertura teórica al concepto de integración que, al igual que el de normalización, adquirió la categoría de principio y permitió ampliar la discusión a nivel internacional sobre la población con discapacidad y sus posibilidades de integración escolar, laboral y social. Este nuevo principio (integración) promueve acciones de adaptación curricular, discriminación positiva y adecuaciones al lugar de trabajo de las PCD.

Los valedores del principio de integración reivindican unos derechos legítimos y propios que son inherentes al sujeto y que se le deben reconocer. De igual manera, se hace referencia a un grupo social, al que el sujeto pertenece y del cual no se le puede marginar. También refiere la igualdad de deberes que el sujeto tiene con su grupo, si bien éstos deben tener en consideración sus especiales características. Es, por tanto, fundamentalmente un principio basado en la legitimidad de los derechos y deberes sustantivos de la persona, el reconocimiento de los principios de igualdad y derecho a la diferencia entre todas las personas y contempla la "necesidad especial" como situación de excepcionalidad a la que el entorno debe dar respuesta mediante las adaptaciones y medios asistenciales que sean precisos. (Egea & Sarabia, 2004, pág. 4)

Años más tarde, entre el 7 y 10 de Junio de 1994 en Salamanca, España se realizó un evento internacional que cambió significativamente el principio de integración, con base en el cual se expide, producto de las discusiones dadas en este espacio, el documento llamado *Declaración de Salamanca, Marco de Acción frente a las Necesidades Educativas Especiales* y que fue aprobado por la Conferencia Mundial Sobre Las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y por la Organización de las Naciones Unidas Para La Educación, la Ciencia y la Cultura. El evento contó con la participación de 92 Gobiernos de diferentes países, más de treientos asistentes y veinticinco organizaciones internacionales, que consolidaron el marco político para la acción, inspirados en el principio de Integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

Este evento constituye uno de los hitos de las discusiones sobre el fenómeno de discapacidad y en el primer acercamiento al proceso de inclusión como estrategia de atención en el ámbito educativo pues da vigencia a la vinculación escolar de la población con discapacidad en el sector educativo regular. En su introducción, la Declaración de Salamanca considera el derecho a la educación como derecho universal para todos los seres humanos, así como la igualdad de oportunidades y la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza para la población con "necesidades educativas especiales". Además, señala que cada niña y niño tienen formas particulares de aprender y que:

[...] las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear

comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (Organización de las Naciones Unidas -ONU- y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, pág. 9)

Con base en este documento, que inicia enfatizando en la educación para todos y haciendo un llamado a la eliminación de la discriminación para que todas las personas, incluidas aquellas con Necesidades Educativas Especiales, para que puedan acceder a la educación en las instituciones educativas regulares; hace una invitación a los Gobiernos de todos los países para que acojan este documento como guía para la integración de la población con Necesidades Educativa Especiales, e insiste en que las escuelas integradoras deben generar todos los apoyos necesarios para los niños con necesidades especiales. Una de las directrices más importantes que llama la atención es la que dice que la educación en escuelas o clases especializadas solo se deberán realizar en casos poco frecuentes.

Esto comienza a hacer eco en las instituciones educativas y da origen a prácticas educativas bajo el concepto de integración. Algunas escuelas abren sus puertas a las personas con discapacidad, pero aún dentro de lo que se conoce como aula exclusiva. Conceptualmente, desarrolla lo que se denominó integración e inicia el proceso de transformación que, aunque aún se apalanca en la diferenciación positiva, se orienta hacia la inclusión y la aceptación de la diversidad en la escuela, como puede deducirse de los tres puntos generales que trabaja: 1. Nuevas ideas sobre las Necesidades Educativas Especiales, 2. Directrices para la acción en el plano nacional, 3. Directrices para la acción en el plano regional e internacional.

Frente al punto uno, se desarrollan aspectos relacionados con la integración y participación para luchar contra la exclusión, especificando que todos los niños deben aprender juntos, que se deben reconocer los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y que es necesario brindar una educación de calidad que contemple la formación del personal y la igualdad de oportunidades para la población con discapacidad. En el punto dos, se exponen el principio de igualdad y el acceso a la educación en instituciones regulares cercanas a las zonas de vivienda de la población discapacitada, se afirma que la educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad se constituyen en complemento mutuo para la integración, por un lado, en la integración educativa y el acceso a la educación y, por el otro, en el favorecimiento de las acciones

para la integración social. Posteriormente, el documento, en el Título 3, se enfoca hacia las acciones locales, nacionales y regionales para la implementación de políticas que favorezcan a la población con discapacidad a nivel mundial, donde desarrolla los ejes de: Política y organización, Factores escolares, contratación y formación del personal docente, servicios de apoyos exteriores, áreas prioritarias y recursos necesarios, que serán los elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar los servicios educativos de carácter integrador.

Figura 4 Directrices en el plano nacional



La integración fue un paso significativo para la llegada al concepto de inclusión, ya que integrar implica incluir a los menores escolarizados en condición de discapacidad en el marco normativo establecido y procurar que reciban educación de calidad independientemente de sus particularidades físicas, mentales y sensoriales. Sin embargo, por sí misma no se puede considerar inclusiva porque aún carece de los presupuestos de

participación y justicia social inherentes al enfoque de derechos y que promueven la eliminación de barreras como se propone en el modelo social. La integración, en gran medida, se soportaba en la clasificación y diferenciación, por lo que el diseño escolar que contemplaba conservaba trazas de exclusión al limitar a los estudiantes con discapacidad a aulas especializadas que, aunque inmersas en el sistema, representaban un contexto diferenciado dentro la misma escuela, limitando el acceso a medios y formas de participación.

No basta con un proceso de integración a medias. No basta con una simple integración física de las alumnas y alumnos con discapacidad, que los mantenga como “los otros”, los que deben acomodarse a los valores, normas y al currículo preestablecido para “los normales”. No se trata de hacer una “asimilación” de estas personas al sistema preestablecido [...] En opinión de Arnaiz, sacar a las niñas y niños con discapacidad de sus aulas regulares, implica el mensaje de que “si eres distinto debes marcharte”, y puede hacer que el sentimiento de seguridad en el aula que tiene el niño, se tambalee. En efecto, sacar a los niños y niñas con discapacidad del aula para que puedan satisfacer sus necesidades especiales, dificulta la transición hacia una educación multicultural, y una respuesta positiva ante las diferencias. El ir y venir de estos niños y niñas interrumpe el discurrir de la clase y dificulta la tarea de los profesores para establecer un grupo cohesionado. Y en último término, pone en entredicho la capacidad (y la responsabilidad) de los profesores para enseñar a un grupo diverso. (García G. , 2016, págs. 55-56)

Con base en el anterior presupuesto se empieza a pensar en la necesidad de un modelo educativo que trascienda la diferenciación “positiva” y se sienta en la fórmula de calidad más equidad, sin discriminación. Sin embargo, esto exige un cambio de paradigma en la mirada hacia el fenómeno, una nueva concepción de la discapacidad. De allí que, de cara a la restructuración del enfoque pedagógico para la población con discapacidad se empieza a contemplar la propuesta de eliminación de barreras del modelo social, específicamente en la escuela y desde la primera infancia.

Este nuevo paradigma, que se centra en las características del entorno y se apalanca en los Derechos Humanos, parte de los dos presupuestos fundamentales del modelo social: las causas de la discapacidad tienen estrecha relación con las condiciones

sociales y la exclusión está dada a partir de las barreras del contexto en el que se mueven las PCD; además, estas cumplen un rol importante en la sociedad y, como sujetos de derechos y deberes, están en capacidad de serle útil, aportando desde sus habilidades particulares en la construcción de nuevas formas de interacción. De modo que la propuesta educativa que se fundamenta en este modelo busca centrarse en las potencialidades de las personas con discapacidad, estimulándolas, y debe comprender el fenómeno desde una perspectiva de derechos, hacia la inclusión (Palacios, 2008). Para la UNESCO:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, pág. 14) en (García G. , 2016, pág. 64)

La educación inclusiva, así como otros logros de poblaciones minoritarias, como grupos de personas con discapacidad, es fruto de la lucha de movimientos sociales que reclamaban reconocimiento de derechos. En el caso que nos convoca, confluyeron varios eventos que generaron el escenario propicio para que se diera el cambio de paradigma; tanto las expresiones del Movimiento de Vida Independiente como los análisis de estudiosos y actores del fenómeno, así como las normativas que surgieron en favor de este sector social, gestaron el modelo social y, con él, la exigencia de la garantía del derechos a la educación, entre otros, para las PCD. Sin embargo, hablar de educación

inclusiva no es objeto único de los actores involucrados con el fenómeno de la discapacidad y esta postura es, tal vez, la que ha generado mayor confusión y, en esa medida, ha producido prácticas que, vinculantes de “personas con necesidades educativas especiales”, se orientan hacia la diferenciación y pierden el verdadero norte, que es la aceptación de la diversidad sin discriminación (exclusión) alguna.

5.5 Prácticas educativas inclusivas

Los estudiantes con discapacidad, dentro del modelo de inclusión, deben estar en capacidad de ejercer todos sus derechos, incluido el de participación, en igualdad de oportunidades y contando con los apoyos y ajustes suficientes para garantizarles el libre acceso y permanencia en la escuela dentro de un entorno libre de barreras, con calidad y equidad. En este sentido, la escuela deberá garantizar los medios necesarios a fin de que se les ofrezcan espacios garantes en los que no se les limite la comunicación, cuenten con diferentes formas de recreación, puedan definir de manera autónoma su propio proceso de enseñanza aprendizaje y donde se potencien sus capacidades por encima de enfatizar en sus limitaciones. Dado que el enfoque de la educación inclusiva surge como respuesta a otros modelos discriminatorios, debe hacer énfasis en la garantía de derechos y en la mirada positiva e incluyente frente a todas las personas. Sin embargo, en la realidad cotidiana de la escuela, comprender las prácticas educativas se hace complejo, en el sentido de las implicaciones que estas conllevan, pues abarcan elementos relacionados con la cultura institucional; la comunidad educativa; la infraestructura; las acciones, creencias y variadas concepciones acerca de las personas con discapacidad; los proyectos curriculares y su flexibilización; la formación docente y la voluntad institucional, entre otros factores. Las prácticas educativas inclusivas corresponden a todas aquellas acciones que se generan en la escuela y que ofrezcan apuestas inclusivas a favor de la población discapacitada, pero aún, por lo que muestra la experiencia, los esfuerzos que hace la escuela para promoverlas son insuficientes.

Booth y Ainscow (2000, pág. 18) afirman que las prácticas educativas inclusivas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. El ejercicio pedagógico habrá de asegurar que las actividades extraescolares y de aula promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta los conocimientos y la experiencia adquirida por los estudiantes fuera de la escuela. “La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El

personal moviliza recursos para mantener el aprendizaje activo de todos” (pág. 18). De acuerdo con lo anterior, las prácticas educativas en el marco de la inclusión implican elementos culturales, políticos, normativos, estructurales, actitudinales y didácticos que pueden traducirse en ajustes, adaptaciones, diseño curricular flexible y universal, sensibilización constante, aceptación de la diversidad y apertura a modelos educativos que promuevan la inclusión de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Estos mismos autores, en compañía de Dyson, posteriormente reestructuran el concepto así:

[...] un proceso de mejora e innovación educativa sistemática, para tratar de promover en los centros escolares la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Para avanzar en esta dirección y en coherencia con una perspectiva social de la desventaja, es imprescindible detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan dicho proceso. (Booth, Ainscow, & Dyson, 2006) en (García G. , 2016, pág. 62)

Hay tres elementos fundamentales en la anterior definición de educación inclusiva: presencia, aprendizaje y participación. El primero puede comprenderse a partir de la garantía en términos de accesibilidad, es decir, de la posibilidad de que los estudiantes puedan hacer presencia en las instituciones educativas regulares. El segundo se refiere a la calidad y las estrategias suficientes para llevar a cabo con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. El último enfatiza en el principio fundamental que estos dos autores señalan para el proceso de inclusión efectivo, que todos los estudiantes participen autónoma y activamente, como sujetos de derechos a través de mecanismos suficientes de participación ciudadana en la escuela, garantizando que no haya exclusión y/o discriminación.

Sin embargo, Echeita y Ainscow (2010) proponen que, entre otras, una de las principales razones del conflicto inherente a la apropiación del modelo de inclusión en la escuela responde a la perspectiva de la necesidad de una educación diferenciada para las personas con discapacidad. Citando a Blanco (2006), afirman: “En todo caso, uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales” (pág. 2), lo que no ocurre cuando se contemplan otros sectores vulnerables, como comunidades étnicas o grupos de género. Esto conduce a dos problemas que

obstaculizan la implementación de la inclusión en la escuela. Por un lado, ponen a estos últimos estudiantes en categorías políticas que se analizan por fuera del contexto de la educación inclusiva, tal y como esta se propone en términos de eliminación de barreras, otorgándole al proceso un carácter antidiscriminatorio que busca soluciones desde el nivel jurídico externo al contexto escolar. De otro lado y para el caso que nos compete, no comprende el proceso de inclusión de personas con discapacidad desde otra mirada que no sea la diferenciada.

No debe albergarse ninguna duda de que hablar de inclusión educativa [...] es estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerables y, sin lugar a dudas, también los alumnos y alumnas considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros. Lo que queremos señalar, para pensar también sobre ello, es que a pesar de lo aparentemente inclusivo que resulta el concepto de “inclusión” a la hora de la verdad muchos afectados o estudiosos del tema no se sienten aludidos. (Echeita & Ainscow, 2010, pág. 2)

Entonces, la educación inclusiva, como proceso inacabado y en constante evolución, implica que todos los niños asistan a la escuela regular con las mismas garantías de presencia, participación y aprendizaje, y, dado que la inclusión supone la lucha contra la exclusión, se garantice el proceso en igualdad de oportunidades sin distinción alguno. Por lo tanto, requiere de la identificación y eliminación de barreras, para lo que se hace necesario detectarlas primero y después evaluar de qué tipo son, las situaciones en que se presentan y los actores afectados, para lo que resultan de valiosa utilidad aquellos lineamientos planteados por los estudiosos del tema, en los que sobresalen los propuestos en “El índice de inclusión” de Booth y Ainscow (2000) donde, entre otras cosas, se señala la necesidad de repensar las culturas, políticas y prácticas educativas que pueden configurarse como “barreras” o limitantes del proceso, así como aquellas que pueden facilitarlas.

Dentro de este contexto, no se puede olvidar que hay tantas definiciones de inclusión como formas de interpretación de la exclusión y modelos de atención frente a esta. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, independientemente del enfoque, la educación inclusiva comprende a todos los estudiantes, si bien con especial atención a los más vulnerables, entre los que se encuentran las PCD, debe garantizar las mismas condiciones de accesibilidad, calidad y participación del alumnado en general. (García G.,

2016), lo que coincide con la definición que ofrece la Organización de las Naciones Unidas (Comité de Derechos del Niño -ONU-, 2007) en (García G. , 2016, pág. 64):

[...] un conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos y alumnas, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje, y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos.

El tránsito hacia la educación inclusiva, entonces, implica la reestructuración del modelo de escuela tradicional para hacer frente a las necesidades de todos los estudiantes, no solo a las de aquellos que requieran “especial” atención dada su discapacidad. En la medida en que se comprenda esto, las prácticas pedagógicas tomarán rumbo hacia la aceptación de la diversidad y, por esa vía, hacia acciones no diferenciadas que acepten la diversidad y se enriquezcan con base en la diferencia; propiciando que la escuela toda se constituya en escenario de interacción de todas las personas que, en calidad de sujetos de derechos, participen activamente en la reconstrucción de la educación, conciliando modelos tradicionales con enfoques innovadores y nutriendo nuevas perspectivas de alteridad y habitabilidad del mundo. En este sentido, cobran importancia los principios de la educación inclusiva que ofrecen Ainscow y Miles (2008) en (García G. , 2016, págs. 61-62):

- El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye.
- La reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad (es importante asistir a escuelas del propio vecindario, lo cual ayuda a la cohesión de la convivencia social).
- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones “exclusionistas”, no sólo de los “disminuidos” o de los que se cataloga como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

En resumen, el ejercicio propuesto por estos autores se sienta en las bases de la participación como eje fundamental, del modelo social de discapacidad en términos de la eliminación de barreras y la expansión y funcionamiento de capacidades, y del enfoque de derechos para el alcance de la vida digna, el reconocimiento de derechos y el ejercicio de la ciudadanía con justicia social. Para su aplicabilidad resulta necesario contemplar a

la escuela como ente comprometido y corresponsable en la garantía de la accesibilidad universal, la prestación de servicios educativos que cumplan con los requerimientos de participación autónoma e igualitaria y el presupuesto de que se debe trascender la necesidad normalizadora de estandarizar a los estudiantes, como en modelos tradicionales, para pasar a ofrecer un servicio que, sin centrarse en la atención diferenciada, se ocupe de las necesidades y características particulares de cada persona escolarizada. Aquí cobran importancia las nociones de currículo flexible, ajustes razonables, accesibilidad y diseño universal, elementos que entran a enriquecer el proceso de inclusión y ofrecen valiosas herramientas de aplicabilidad del mismo, de tal manera que “[la discapacidad] se atienda por el profesor o profesora de la clase regular, y con el currículum generalizado –aunque ajustado para ese alumno o alumna según sus requerimientos particulares–, a fin de facilitar su proceso de desarrollo” (Albericio, 1991, pág. 13) *en* (García G. , 2016, pág. 60).

5.6 La Teoría del Reconocimiento, una puerta a la inclusión en la escuela

La aplicabilidad del proceso de inclusión en la escuela, generalmente, se encuentra con múltiples conflictos que, en gran medida, tienen que ver con barreras actitudinales que derivan de creencias, imaginarios y visiones subjetivas en torno a las personas que se salen de la categoría de “normalidad”. Estas dificultades se enfrentan, en su mayoría, con base en el cumplimiento de normas antidiscriminatorias que, si bien contribuyen con el mantenimiento del orden, no garantizan la aceptación positiva de esos “otros” que son excluidos dentro del mismo lugar en el que conviven. Axel Honneth (1949), filósofo y sociólogo alemán, discípulo de la teoría crítica de la sociedad, aborda esta problemática desde la teoría del reconocimiento de la que es autor. Sus postulados no hacen énfasis en la población con discapacidad, aunque la incluyen en la medida de que señalan la importancia del trato justo generalizado, a partir del reconocimiento, entre todos los miembros de un colectivo, independientemente de sus particularidades.

Hemos ido viendo cómo la estigmatización, la invisibilización o la cosificación constituyen, para Honneth, patologías sociales que suponen un daño moral de tales relaciones intersubjetivas, lo que conlleva daños en la identidad y en el ejercicio de la autonomía individual. Tales fenómenos se muestran como negaciones de la dignidad que –en concreto– las personas con diversidad

funcional comparten con las demás personas. (Honneth, 1997) en (Aparicio, 2016, pág. 188)

Honneth (1997), con base en la filosofía hegeliana, parte de un punto de vista ético político para analizar los fenómenos de estigmatización, invisibilización y/o cosificación que, desde el modelo social de la discapacidad, se pueden interpretar como barreras actitudinales y legales frente a las que las PCD desarrollan movimientos de resistencia que propenden por el cambio de paradigma con base en el reconocimiento de su diversidad y, a partir de allí, de su derecho a la vida digna. Aparicio (2016), para explicar los postulados de Honneth, con base en Cortina (2007), propone que:

[...] en justicia, nos debemos mutuamente como ciudadanos [...] Si la justicia tiene como fundamento el reconocimiento de la igual dignidad (Cortina, 2007) que tiene toda persona –con o sin diversidad funcional–, entonces constituye una obligación moral poner fin –en tanto que son formas de vulneración de la dignidad– a la estigmatización, la invisibilización y la cosificación a las que se somete en numerosas ocasiones a cualquier persona y, en concreto, a las personas con diversidad funcional. Se trata, en último término, de considerarlas como miembros iguales de la comunidad moral y de la comunidad política. (Aparicio, 2016, pág. 189)

Desde la perspectiva de Honneth (1997) se puede hacer una aproximación a las razones por las que aún no se da la integración plena de las personas con discapacidad en los diferentes contextos de la sociedad, incluida la escuela, donde su posición de ciudadanía esté mediada por el respeto, la justicia, la autonomía y, en general, el ejercicio pleno de derechos; lo cual se encuentra estrechamente vinculado con las relaciones intersubjetivas que se presentan en la cotidianidad y que suponen encuentros y desencuentros entre las diferentes miradas particulares tanto del fenómeno de la discapacidad como de los sujetos que la portan, de las formas y modelos de atención y de la normativa relacionada, lo que lleva a Morales y Vallés (2013) a la siguiente afirmación: “Sostenemos que uno de los nudos críticos remite a las dificultades para concretar un reconocimiento recíproco que impida que condiciones de diversidad se constituyan en condiciones discriminatorias” (Morales & Vallés, 2013, pág. 193).

Honneth (1997) no solo contribuye con la comprensión de la estigmatización, invisibilización y/o cosificación de las persona con discapacidad; además de esto, propone cómo el reconocimiento, desde tres esferas, puede incidir en la construcción de nuevas miradas sobre este particular y que, para el caso que nos convoca, resultan de gran utilidad frente a la apropiación de herramientas que enriquezcan el proceso de inclusión de personas con discapacidad. El autor, para hacerle cara a la discriminación en sus diversas formas, propone la aplicación del reconocimiento en tres niveles (esferas): afectivo -amor-, jurídico-moral -derecho- y solidario -solidaridad-). Honneth, en el marco de la atención especial que recibieron los Derechos Humanos en la década de los años 90, desarrolla las esferas mencionadas, adscritas al reconocimiento, que Hegel ya había propuesto en su filosofía, pero las nutre ofreciendo un marco de análisis que “identifica la necesidad de un correlato de aquéllos en términos de sus correspondientes manifestaciones de menosprecio “que pueden hacer que los actores sociales experimenten la realidad de un reconocimiento escatimado” (Honneth, 1997, pág. 116) en (Morales & Vallés, 2013, pág. 193).

Para este autor cobra relevancia la relación entre la realidad del menosprecio y las vivencias afectivas de quienes la padecen, ya que estas experiencias inciden en el desarrollo de las personas en todos los niveles (psicológico, emocional, cognitivo, físico, relacional, etc.). De dársele una nueva mirada a las acciones discriminatorias y su origen, es posible deconstruir imaginarios en relación con la integración de los “otros”, en este caso PCD, para generar acciones que vehiculen la superación de situaciones de no reconocimiento. De allí la importancia de esta teoría para analizar las prácticas educativas inclusivas en la institución observada. Partiendo del presupuesto de que “la inclusión de las personas con diversidad funcional en las distintas redes sociales de reconocimiento supone la reafirmación de la dignidad que tienen como personas, como miembros plenos de la comunidad moral y política” (Aparicio, 2016, pág. 188), se deben integrar en el análisis los diferentes correlatos/diálogos que se tejen en las relaciones intersubjetivas para comprender la realidad de la prácticas inclusivas en la escuela.

[...] es preciso rescatar los aportes que representa la perspectiva del reconocimiento de Axel Honneth para el abordaje de la discapacidad. Sus reflexiones son iluminadoras y nutritivas para repensar las formas de vida en sociedad desde elementos cruciales como la justicia, el respeto por la autonomía individual o [el autorreconocimiento]. Es posible entender las formas de

menosprecio que este autor distingue como experiencias que afectan aspectos esenciales de la persona, debido a que: a) Representan una injusticia que lesiona a los sujetos de dos formas posibles: En su libertad de acción; En la forma de un daño específico infringido. b) Erosionan la capacidad de entendimiento positivo de sí mismo, lo cual sólo puede ser logrado intersubjetivamente. c) En definitiva, constituyen una privación o desposesión de reconocimiento.

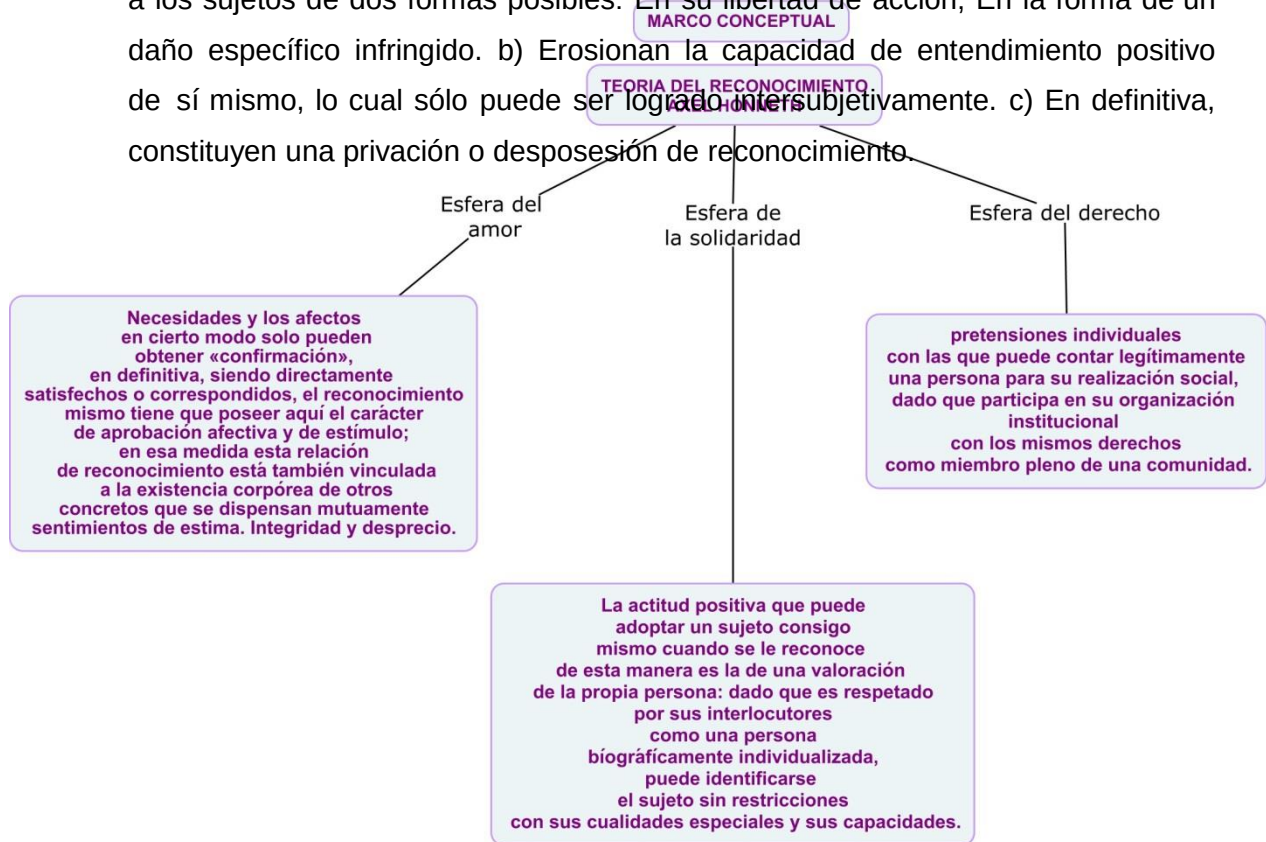


Figura 5 Las tres esferas de la Teoría del Reconocimiento

Fuente: Elaboración propia con base en (Honneth, 1992, págs. 4-9)

5.7 El concepto de Dignidad en el marco de la Inclusión

Palacios y Romañach (2006) analizan el fenómeno de la discapacidad tanto desde su evolución en el tiempo como desde la perspectiva de los Derechos Humanos que comporta el alcance de la dignidad, cuyo presupuesto es comprender a las personas con discapacidad como sujetos de derechos por el simple hecho de existir, sin pensar en términos de utilidad en función del rol social que cumplen. Esta apuesta a nuevas comprensiones del fenómeno complejiza la interpretación de los modelos de atención dirigidos a PCD y la normatividad vigente en materia del alcance de derechos de esta población.

Los diferentes modelos de la discapacidad han generado diversas posturas éticas sobre el fenómeno. Esto se debe a que, como se ha venido señalando a lo largo del documento, en función del imaginario social preponderante en cada época se estructuran los modos de interpretación de las PCD, las estrategias de atención y las disposiciones jurídico políticas que definen las posibilidades de desarrollo social y de la dignidad humana de esta población, lo que incide profundamente en su capacidad de autonomía, autoaceptación, autorreconocimiento, autorrespeto que derivan en el despliegue y funcionamiento de sus habilidades y el control de su proyecto de vida.

Estos autores dan cuenta de la aproximación que hace De Asís (2006) al concepto de dignidad humana, quien en la presentación del documento *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena diversidad funcional* (Palacios & Romañach, 2006) ofrece una discusión sobre la lectura que desde el enfoque de derechos propone a la PCD como sujeto de derechos pero que, aun así, no trasciende el constructo teórico que antepone las capacidades y utilidad social de los ciudadanos por encima de su condición humana para sentirse merecedores de la categoría de ciudadanos.

[...] el ejercicio de esas capacidades se suele poner en conexión con el papel que el individuo lleva a cabo en sociedad. Dicho de otra manera, la idea de dignidad humana, claramente en el mundo antiguo pero igualmente en el moderno, suele relacionarse con el papel social de las personas. La idea de capacidad sirve en la medida en que los individuos son «útiles» para la sociedad y la comunidad, en la medida en que es posible obtener ciertos frutos sociales desde la actuación de las personas. Ciertamente, en el mundo moderno, se ha disminuido de alguna forma la radicalidad de esa afirmación, sobre todo a partir de la idea de que las personas no deben ser tratadas como medios sino como fines. Pero todavía en nuestros días, seguimos de alguna manera valorando a las personas utilizando esos referentes [...] Pues bien, considero importante replantearnos esta construcción; cuestionarnos en definitiva ese modelo de ser humano digno. En esta tarea, parece necesario abandonar la relación entre capacidad y dignidad, relacionar a esta con la posibilidad y, en todo caso, centrar nuestra reflexión no tanto en el significado de la dignidad humana cuanto en el de la vida humana digna. (De Asís, 2006) en (Palacios & Romañach, 2006, pág. 18)

Los modelos asistencialistas que llegaron a conceptualizar a la persona con discapacidad como “deficiente” e “inútil”, entre otros apelativos peyorativos, surgen de la idea de que la dignidad define al sujeto unívocamente por su capacidad. No obstante, aunque esto viene del pensamiento de la Europa Ilustrada aún hoy es vigente, especialmente en el campo institucional que determina la atención para las PCD. Aunque las consideraciones filosóficas y sociológicas acerca del ejercicio de derechos de esta población han contribuido con el cambio de imaginarios, la aceptación de la diferencia y la integración de estas persona en el contexto social, las relaciones que han gestado no superan todavía los conflictos inherentes a la interacción entre PCD, el entorno y el diseño autónomo y control de su proyecto de vida, pues aunque ya no se piense que la “disfuncionalidad” es de origen divino, sí se considera que es una patología a razón de la mala suerte (Palacios, 2008) en (Urien, 2016). Surge entonces el problema de la dignidad específica de sujetos que “no pueden aportar nada/mucho a la sociedad debido a que no cuentan con las capacidades del ciudadano promedio”.

Dicha forma de definir a la persona con DID, por su propia mecánica interna comparativo-competitiva, convierte a la capacidad y, por tanto, a la inteligencia, en operadores políticos para graduar la dignidad de las personas (Tamburrino, 2009), lo que se traduce en una relación de poder asimétrica del entorno para con la persona con DID.(Urien, 2016, pág. 49)

El interés en la dignidad humana, para efectos de la presente investigación, se presenta como elemento de análisis a la hora de poner a dialogar los diferentes actores que confluyen en el proceso e identificar las necesidades de los sujetos observados en materia de libertad, autodeterminación y dignidad. Si el reconocimiento de Honneth apunta a considerar la discapacidad como un fenómeno presente en la condición humana, basándose en el hecho de que somos de naturaleza vulnerable y dependemos de los otros para sobrevivir, pues todos en algún momento necesitamos de cuidado y atención para desarrollarnos y que, además, la condición de vulnerabilidad que nos da el cuerpo implica que estemos en riesgo de adquirir cualquier patología que nos limite, parcial o permanentemente; la dignidad debe ser vista como un imperativo de igualdad de oportunidades que, en interacción con el entorno, ofrezca a todas las personas por igual las garantías necesarias para participar en la sociedad activamente.

En definitiva, la clave para que la [PCD] pueda disfrutar de un proyecto vital significativo está en el hecho de que su vida se desarrolle en un contexto de

igual consideración, entendido éste como igualdad de oportunidades para ser libre. Igualdad de oportunidades que se traduce en igualdad de recursos para llevar a cabo una vida plena. (Dworkin, 2003) en (Urien, 2016, pág. 56)

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1 Una mirada hermenéutica a la inclusión

El presente estudio se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa, dada la población y el objeto de análisis que se propone, y se fundamenta principalmente en la palabra. Es desde la realidad narrada por los actores de la investigación que se propone el análisis y la interpretación de las prácticas de la educación inclusiva de los sujetos de la Institución Educativa Oficial Compartir del Municipio de Soacha, Cundinamarca. Con base en lo dicho por ellos, en sus interpretaciones de la realidad, se propone la discusión sobre la distancia entre las normas, teorías y las prácticas incluyentes que se han generado en el contexto particular propuesto para este trabajo. Por lo tanto, haciendo uso del método hermenéutico se analizan las diferentes posturas de los participantes con el fin de comprender la incidencia de acciones pedagógicas que promuevan escenarios educativos en los que la diferencia ocupe un papel más cohesivo que disruptivo.

La autoformación, característica esencial de la pedagogía hermenéutica, se realiza a través de un proceso de auto interpretación siempre abierto a nuevas comprensiones, reviviendo las experiencias, propias y extrañas, a través del lenguaje, único medio de comprensión y expresión del mundo. Solo la palabra hace presente la verdad y la comprensión del mundo, de allí que vivamos en un mundo donde la palabra es un instrumento esencial por excelencia. (Arteta, 2014, pág. 160)

El proceso investigativo se realiza en la Institución Educativa Oficial Compartir de Municipio de Soacha, Cundinamarca, cuya cobertura aproximada es de 4.000 estudiantes en las diferentes modalidades que maneja (jornadas mañana y tarde para estudiantes regulares y jornadas nocturna y sabatina para adultos); dentro de los cuales es posible identificar varios tipos de discapacidad (Ceguera (1), Baja Visión (2), Autismo (4), Discapacidad Cognitiva (24), Múltiple (2), otra (1), Discapacidad Auditiva Usuarios de Lengua Castellana (4), Discapacidad Auditiva Usuarios de Lengua de Señas (0), Discapacidad física (5), sistémico (5) Psicosocial (5) voz y habla (1)

Capacidades excepcionales (1) (para mayor información sobre la población identificada ver anexo 8).

Teniendo en cuenta, de acuerdo con Cuervo, Trujillo y Pérez (2008), que la discapacidad es multidimensional y cambiante toda vez que en los niveles cultural, social e histórico se generan cambios en relación con las maneras en las que los sujetos asumimos, interpretamos y nos relacionamos con la población en condición de discapacidad, el estudio de este fenómeno ha de abordarse desde una postura relacional, desde la interpretación que surge a partir de las relaciones que se gestan entre los individuos y sus entornos haciendo énfasis en la concepción que se tenga de la diferencia dentro del contexto particular analizado. “El dilema de la diferencia” hace referencia a posturas filosóficas, éticas y de visiones sociales que coexisten y se traducen en actitudes de los grupos sociales hacia las personas con discapacidad” (Cuervo, Trujillo y Pérez, 2008) en (Bernal, 2009, pág. 32).

Dado que la escuela es un escenario privilegiado de socialización, las diferentes miradas hacia el fenómeno de la discapacidad se relacionan estrechamente con el contexto educativo, razón por la cual, en términos de política pública de educación se han generado espacios de discusión que han propiciado cambios que, a su vez, han trascendido al nivel de la inclusión social. La experiencia educativa, entre otras cosas, ha evidenciado que la educación para la competencia se consolida como un obstáculo para la población con discapacidad en términos, tanto de procesos individuales de apropiación de conocimientos, como colectivos de formulación de estrategias de formación garantes de los Derechos Humanos de la población en general.

[...] limitaciones en la actividad y barreras en la participación. CIF-NJ (OMS, 2007). Estas causas incluyen por ejemplo, la inflexibilidad de la mayoría de los currículos institucionales, así como la utilización muy común de estrategias de enseñanza dentro del esquema de educación tradicional. De igual forma, el sentido que se le ha dado a los sistemas educativos actuales, que inmersos en la competitividad y el academicismo, dejan de lado la concepción de educación desde el punto de vista humanista. Esto quiere decir, que muchos sistemas educativos se han empeñado en creer que forman estudiantes para responder evaluaciones, no necesariamente para aportar a la sociedad y construir sus proyectos de vida, aspectos vitales para tener en cuenta en el caso de las [PCD]. (Bernal, 2009, pág.13)

Uno de los fines de la educación como política pública y de los enfoques pedagógicos que la sustentan debe estribar en la necesidad de consolidar contextos educativos que se permitan transformar el currículo, las prácticas educativas, la capacitación docente y los esquemas de enseñanza- aprendizaje con fines incluyentes, esto es, apropiados para todos los tipos de estudiantes, sin importar su condición particular. Comprender a cabalidad el fenómeno, por tanto, requiere de una metodología en la que prime la interpretación de las realidades que subyacen en las relaciones que se gestan en la escuela entre pares y “dis pares”, entre unos y otros que conviven con la diferencia.

De allí la importancia de hacer evidentes las diversas interpretaciones que surgen en la cotidianidad de la escuela, a través del lenguaje y con base en las diferentes posturas que se entrelazan en los discursos, para reconocer la diferentes voces de los sujetos, analizar la pertinencia de la leyes existentes en el contexto educativo de la Institución Educativa que nos convoca, comprender las teorías de educación inclusiva desde algunas de las prácticas educativas y docentes y, finalmente, reconocer las prácticas de educación inclusiva en la interacción con los sujetos.

La hermenéutica, en resumen, ofrece la posibilidad de interpretar un texto, de comprenderlo dentro de una realidad particular, de ponerlo en contexto y, desde allí, de identificar las razones de quien lo creó, procesar el contenido y apropiarlo como insumo para la comprensión global de una realidad determinada.

[Los] textos pueden ser tanto los escritos, como los hablados o los actuados (Beuchot, 2010). Y en el texto, cobra importancia el lenguaje, donde se encuentra el sentido; más que la verdad, lo importante es el sentido, que se encuentra en el lenguaje, no en la realidad (Gil, 2011). Pero la interpretación no es amoldar las percepciones puras a nuestro punto de vista subjetivo, sino participar de las «interpretaciones propias del campo intersubjetivo del lenguaje y de las prácticas sociales. (Quintana, 2005, p. 438) en (García & Martín, 2013, pág. 57)

El contexto educativo, como escenario propio del proceso de socialización y, por ende, como lugar común del desarrollo humano, no puede verse aislado de la realidad general, de la condición humana misma; más bien, debe verse como parte de un todo, como uno de los componentes de la globalidad que involucra el ejercicio de ser. Sin embargo, esta visión que integra la educación es múltiple y diversa toda vez que involucra

un sinnúmero de actores, por lo que su comprensión implica la revisión de múltiples interpretaciones, para lo que la hermenéutica como método de investigación ofrece invaluable herramientas. En palabras de Moreu y Prats (2010): “Desde el punto de vista educativo, la hermenéutica nos recuerda constantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación” (Moreu y Prats, 2010) en (García & Martín, 2013, pág. 57).

La interpretación es el intento de arrojar luz y significado al objeto de estudio. Dicho objeto de estudio es un texto, confuso, incompleto y contradictorio. Por lo tanto, la interpretación intenta arrojar luz sobre la coherencia y el significado del texto. Para conseguirlo, la interpretación hermenéutica debe ser capaz de elucidar y expresar un significado que puede resultar confuso en otras variantes más claras. En consecuencia, en la interpretación hermenéutica, un significado admite más de una forma de expresión por y para un sujeto. «El arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir». (Gadamer, 1995, p. 62) en (García & Martín, 2013, pág. 57)

Ahora bien, tratándose de textos a interpretar, se hace necesario tener en cuenta varios factores inherentes al proceso: el papel relevante que ocupa el lenguaje, la palabra como medio para comprender e interpretar mensajes; la realidad discursiva que los genera; las relaciones humanas a partir de las cuales se gestan; la multiplicidad de subjetividades que se encuentran, se construyen y deconstruyen a la luz de las diferentes interpretaciones que surgen del ejercicio comunicativo. “Teniendo en cuenta los detalles de su producción; el autor genera un contexto discursivo para la intervención e interpretación del lector, generando una acción singular” (Cubero y otros, 2008) en (García & Martín, 2013, pág. 58).

Como del encuentro entre el autor y el lector a través del texto surge una interpretación, esto nos lleva a considerar que pueden existir tantas interpretaciones como tantos lectores haya, acerca del significado y sentido de un texto. Detrás de los textos están el autor, que tiene sus razones para escribir, y el lector, quien tiene la última palabra sobre el significado, a través de la reflexión y la interpretación (Mateos y Núñez, 2011). La subjetividad adquiere una dimensión muy relevante, en tanto que la historia es la evolución de la subjetividad, de la interpretación (García Carrasco, 2009). En este sentido, la subjetividad del intérprete, con sus prejuicios,

con su lenguaje y su factor biográfico, es imposible que se quede al margen de lo interpretado (Mèlich, 2008b). El cerebro humano interpreta, «nada sucede ni nada tiene lugar en el mundo humano que no haya sido filtrado y elaborado por nuestro cerebro». (Bernal, 2011, 293) en (García & Martín, 2013, pág. 58)

El contexto sociocultural en el que se desarrolla la presente investigación involucra a toda la comunidad educativa. Tanto estudiantes como padres, docentes y otros miembros de la institución hacen parte importante del estudio interpretativo que orienta este análisis. Además, dado que lo que se pretende es que cada uno de los actores involucrados ofrezca sus propias percepciones acerca de las prácticas educativas incluyentes de la institución y que estas se pongan en diálogo con los postulados teóricos y normativos del fenómeno se hace necesario que hablen desde sus propias realidades, es decir, den cuenta de su experiencia particular y de cómo esta ha incidido en el proceso formativo de los menores, en su desarrollo en términos de las esferas el reconocimiento y en las diferentes concepciones acerca de la dignidad humana. Se busca que las personas entrevistadas, con base en los diferentes factores que integran su percepción de las prácticas educativas, identifiquen y expresen los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje orientado hacia la inclusión, evidenciando sus lecturas particulares, favorables y desfavorables, de las estrategias pedagógicas implementadas en la IEO Compartir de Soacha, Cundinamarca.

Esto conduce a utilizar una metodología cualitativa que privilegie la puesta en escena de las diferentes lecturas e interpretaciones de la realidad particular estudiada, identificando, a través de los diferentes textos, las características de la población, las bases conceptuales y estratégicas del enfoque de la institución, los parámetros del Proyecto Pedagógico Institucional (PEI), las condiciones de infraestructura del colegio, los recursos con los que cuenta la población, los orígenes de la misma y las condiciones sociales y culturales que permean sus realidades, específicamente en el aula de clase y para efectos del análisis del proceso de inclusión y las acciones afines a este propósito.

Este método, que privilegia la interpretación y la interacción social, se sirve de la recolección de datos, que se lleva a cabo a través de entrevistas semiestructuradas, fichas de observación en el aula y grupos de discusión alrededor del tema de la discapacidad y las prácticas educativas inclusivas, y busca indagar acerca de las relaciones sociales para describir la realidad en la cual interactúan los sujetos. El reconocimiento del contexto, el punto de vista, las percepciones, comportamientos, actitudes e imaginarios de los sujetos implicados tienen gran valor en la recolección y

análisis de la información y nos aproximan a evidenciar *cómo se dan las interacciones entre normatividad, teorías y prácticas de la educación inclusiva en la Institución Educativa Oficial Compartir de Soacha, Cundinamarca.*

En resumen, la presente investigación de tipo cualitativo, cuya metodología se enmarca en la hermenéutica, pretende profundizar en las relaciones entre norma, teoría y prácticas educativas inclusivas en la IEO Compartir, identificando principalmente las múltiples lecturas de los actores involucrados para interpretar la realidad particular del proceso de inclusión que se desarrollan en la institución y, finalmente, a partir del diálogo de estas lecturas con la teoría existente, el marco normativo vigente y las reflexiones de la investigadora, dar cuenta de la realidad particular de la población observada en términos de la garantía de derechos para los miembros de la comunidad educativa con discapacidad. Con esto se busca describir las particularidades del proceso de educación inclusiva en el colegio y propiciar la discusión en torno a la calidad de los procesos educativos, ofreciendo la posibilidad de repensar el modelo existente para reformular estrategias que ofrezcan mayor efectividad a la hora de generar espacios incluyentes en la escuela.

El proceso educativo se encarga de la formación como fenómeno típicamente social y específicamente humano, en dicho proceso se necesitan estrategias y metodologías de investigación; la educación no solo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar, conceptualizar, pero a la vez experimentar para llegar a la comprensión del entorno, en el cual podemos intervenir a través de métodos cualitativos, que nos permiten analizar, construir y abrir caminos desde los espacios de formación, al pensar, hablar, discutir y discernir a cerca de las problemáticas educativas. (Barrios, Orrego, Ramírez, & Serna, 2015, pág. 36)

Esta investigación se realiza específicamente en un contexto educativo que viene incursionando en la regularización del servicio educativo de las personas con discapacidad en el municipio de Soacha, Cundinamarca, considerando el aula como escenario principal, donde es posible evidenciar la práctica cotidiana de los procesos pedagógicos. Es allí donde los maestros, niños y niñas exponen sus realidades y el docente tiene la posibilidad de analizar sus acciones, buscar nuevas perspectivas y mejorar los procesos de su labor educativa. Si bien la pretensión de este trabajo no se orienta a que los docentes busquen alternativas de solución frente a las diferentes barreras que se identifiquen durante este análisis, sí se busca reflexionar con ellos y otros actores

involucrados acerca de las prácticas educativas, las diferentes acciones inclusivas, los imaginarios, modelos de atención y la normatividad respectiva, motivándolos a que exteriorizaran sus percepciones en vínculo con la realidad educativa que los atraviesa.

De ahí que, bajo este paradigma el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo. El conocimiento avanza a través de formulaciones de sentido común que se van enriqueciendo con matices nuevos y depurando con mejores interpretaciones hasta llegar a conjeturas cada vez más ciertas. (Vargas, 2011, pág. 25) en (Barrios, Orrego, Ramírez, & Serna, 2015, pág. 37)

Con el método hermenéutico, entre otras cosas, se hace posible formular una reflexión crítica en torno a las prácticas y procesos pedagógicos que contribuyen con la construcción del conocimiento en escenarios que propician la inclusión y, con base en las diferentes lecturas de la realidad observada, proponer discusiones que enriquezcan el proceso y faciliten la comprensión de las diferentes problemáticas descritas por los actores. De allí la importancia de conocer, analizar, comprender y discutir su realidades particulares, las características del contexto y de las prácticas educativas analizadas para reconocer los encuentros y desencuentros entre teoría y práctica, entre ley y realidad cotidiana, entre objetivos pedagógicos y estrategias de enseñanza, y entre los fundamentos del PEI y los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Este método facilita la interpretación de la relación entre los hechos identificados, cuestionados, analizados y el contexto educativo en el que se desarrolla la investigación que los pone en escena. Permite trascender la concepción de la educación como práctica meramente formativa hacia un fenómeno sociocultural propio de la condición humana. “El hombre es un ser en constante formación que aún sin pedagogía elabora, comprende, asume, vivencia y aprende”. (Barrios, Orrego, Ramírez, & Serna, 2015, pág. 37)

Para la realización del análisis se hace necesaria la observación en aula, el diálogo con actores y la lectura directa del PEI, planes de área y planeación individual de los docentes como herramienta para diagnosticar los avances, impacto y aspectos de la metodología de trabajo que llevan a cabo los docentes en el aula de clase, pretendiendo

así encontrar resultados previos a partir de una evaluación cualitativa, que permitan identificar las características de la población objeto de este diagnóstico, las prácticas educativas y el proceso de inclusión bajo la metodología y estrategias implementadas en la institución educativa.

Esta revisión documental se realiza en tres momentos: previo al desarrollo metodológico se revisan las normativas internacionales, nacionales e institucionales, de las que se da cuenta en el Marco Normativo de este documento; luego de esto se analizan dichas disposiciones en el apartado de Análisis Normativo que se encuentra en el capítulo de Resultados. Finalmente, esta información se contrasta con el diálogo de docentes en los grupos de discusión, en las entrevistas y en las observaciones de clase, donde se indaga, entre otras cosas, sobre las planeaciones individuales y/o las estrategias didácticas y pedagógicas que usa el/la docente.

6.2 La población

La Institución Educativa Oficial (IEO) Compartir se ubica en la Comuna 1, con el mismo nombre -Compartir-, que es la primera de las seis correspondientes a la división política de la zona urbana de Soacha, Cundinamarca. El sector cuenta con servicios de transporte, educación y salud, entre otros. La IEO Compartir surge de la labor de movilización de la comunidad, dada la necesidad de un colegio y se construye con recursos de la Fundación Compartir. Esta institución viene prestando el servicio de educación a personas con discapacidad desde el año 2014. Sin embargo, los datos sobre estas acciones se registran desde el 2015, cuando en el SIMAT se encontraban 16 categorías según la clasificación que se registró durante este año.

En términos y las intencionalidades del presente documento, se nominará la población identificada en el año de aplicación de los instrumentos (2018), sin embargo, cabe resaltar que en el Anexo 8, se encontrará la información detallada de los estudiantes caracterizados con algún diagnóstico según las categorías del SIMAT a partir del año 2015. La población matriculada en el año 2018 fue de 4065 estudiantes, de los cuales, 84 -correspondientes al 2.0%- presentan alguna discapacidad. 51 de ellos son estudiantes con discapacidad intelectual, por lo que los otros 33 se ubican en alguna de las diez categorías restantes y señaladas en la tabla N. 4 del anexo 8. Uno de los hallazgos dentro

de este recorrido por el proceso de inclusión de la IEO Compartir es que se presenta un incremento anual de estudiantes con discapacidad en la escuela regular².

Dentro de esta población, para efectos de la aplicación de instrumentos, como muestra se tienen en cuenta principalmente los estudiantes de los grados primero, segundo, tercero y quinto. Esta pequeña muestra, de manera significativa, puede representar y dar a conocer los intereses y necesidades educativas que tienen las niñas y niños con respecto a su proceso académico, social y personal en términos del proceso de inclusión. El desarrollo del proceso metodológico también incluye cinco (5) docentes de primaria encargados del proceso de enseñanza aprendizaje. Además de esto, se entrevista a un estudiante de bachillerato con discapacidad visual y a una madre de familia de una niña con discapacidad cognitiva matriculada en el grado cuarto de primaria.

6.3 Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se ejecutaron corresponden al análisis normativo, la entrevista semiestructurada, la observación participante y los grupos de discusión. Con cada una de ellas se pretendió entablar un diálogo reflexivo, tanto con los actores como con los diferentes textos que contenían la información acopiada para efectos del análisis posterior. Para cada una de las técnicas se diseñó un instrumento que posibilitara, tanto la recopilación de la información como la reflexión de la misma.

Para la entrevista, partiendo de que este instrumento permite conocer de manera concreta la realidad del contexto, obtener información específica y detallada de los agentes que intervienen directamente en el proceso, intercambiar ideas, pensamientos, puntos de vista y exponer, ambas partes, por medio de la interacción con el otro la posibilidad de reflexionar y/o discutir la realidad problemática hallada, en este caso

² La Institución Educativa Oficial Compartir reporta, para el año 2015, 46 estudiantes con discapacidad, lo que corresponde al 1,07% de la población total matriculada en ese año. Para el 2016, se disminuye un poco la tasa con 43 ECD, correspondientes al 1,01%. Lo que no ocurre en el año 2017, cuando se registran 73 estudiantes con discapacidad, correspondientes al 1,6% del total de la población. En el año 2018 el incremento es mayor -2,0%-. Según los registros de la Secretaría de Educación de Soacha, Cundinamarca el número de PCD matriculadas es de 84. Esto puede considerarse como un avance positivo en términos de inclusión, regularización escolar y atención a población con discapacidad. No obstante, como veremos más adelante, la prácticas educativas inclusivas al interior de las aulas muestran una evolución incipiente.

específico, las tensiones entre teoría, normatividad y prácticas educativas inclusivas; lo que se quiso conocer de los docentes³ (ver Anexo 1, entrevista a maestras y Anexo 2, entrevista a profesional de apoyo), padres de familia (ver Anexo 3, entrevista a madre de familia) y estudiantes (ver Anexo 4, entrevista a estudiante) fue su percepción particular en torno a las tres categorías principales (norma, teoría y prácticas educativas inclusivas) a partir de otras subcategorías planteadas a través de las preguntas: actitud de las personas y el entorno, conocimiento y formación profesional para la inclusión, voluntad personal y política, aplicación de la norma y funciones docentes, estrategias didácticas y pedagógicas en el aula, flexibilización curricular, SIMAT y PIAR; cuyas respuestas fueron analizadas en el capítulo de Resultados a la luz de los planteamientos teóricos de Palacios (2006, 2008) y Honneth (1997, 1998) con base en sus aportaciones sobre vida digna, la primera, y las tres esferas del reconocimiento (amor, solidaridad y derecho), el segundo.

Se puede conceptualizar la entrevista como “una conversación entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado, quienes dialogan y conversan de acuerdo con pautas acordadas previamente” (Cerdeña, 2005, p. 259), con la finalidad específica de obtener alguna información importante sobre el problema que se está investigando. La entrevista como acto de interacción personal en la cual se exploran diferentes realidades y percepciones donde el “investigador intenta ver las situaciones de la forma como la ven sus informantes, y comprender por qué se comportan de la manera en que dicen hacerlo”. (Bonilla & Rodríguez, 2000, p. 159) en (Barrios, Orrego, Ramírez, & Serna, 2015)

Otra de las técnicas utilizadas fue la de observación participante, que consistió en el acompañamiento a siete clases en los grados anteriormente mencionados y donde se encuentran tanto estudiantes regulares como estudiantes con discapacidad. Para tal fin, se construyó un instrumento (ficha de observación) en el que se registraron los hallazgos y con los que se pretendió evidenciar la dinámica de aula y las prácticas educativas inclusivas aplicadas por la docente encargada. Esta ficha orienta la observación hacia algunos elementos relevantes para el análisis, como la aplicabilidad de modelos teóricos, la planeación y ejecución del currículo flexible, la participación de los estudiantes y la identificación y estrategias de eliminación de barreras; además, se da especial

³ La selección de las maestras entrevistadas estuvo dada por su interés en la investigación, en particular, y en el proceso de inclusión de la institución, en general.

atención a la implementación del DUA y de la normatividad vigente en materia de inclusión. Ver Anexo 5, fichas de observación de clase. La información allí recopilada, como la de las entrevistas, se analiza a la luz de los planteamientos teóricos de Honneth y Palacios en términos de las nociones de dignidad y esferas del reconocimiento.

La principal particularidad de esta estrategia [la observación participante] es admitir el contacto directo del investigador con el fenómeno estudiado, aproximándose desde las perspectivas de los sujetos, hecho éste que reduce la subjetividad que permea las investigaciones cualitativas. Otro punto es la posibilidad de recolectar informaciones con aquellos imposibilitados de establecer comunicación verbal, [...] cuando el investigador aprenderá sobre la cultura por medio de la comunicación no-verbal. (Fagundes, y otros, 2014, pág. 76)

El tercer instrumento utilizado corresponde al grupo de discusión. Se realizaron dos actividades con las docentes regulares involucradas, donde se analizaron dos temas específicos, uno por sesión: el conocimiento de la normatividad en materia de inclusión y la narración de la experiencia particular de los docentes en relación con la atención a estudiantes con discapacidad. En ambos encuentros primó la palabra de los docentes, quienes generaron diálogos y discusiones acerca de los dos temas. Con estos ejercicios se logró una aproximación tanto a las significaciones que los maestros dan a la inclusión como a su nivel de conocimientos acerca de la normatividad que deben cumplir, acorde con los requerimientos institucionales. Las actividades se estructuraron como encuentros de conversación, dentro de los que los actores involucrados (maestros e investigadora) hablaron libremente, se cuestionaron y reflexionaron en torno al objeto de estudio: las prácticas educativas inclusivas, desde su percepción particular, su experiencia y su conocimiento de las normas correspondientes. La información acopiada a través de este instrumento se pone a dialogar en el capítulo de Resultados con los hallazgos de las entrevistas y observaciones a la luz de los autores que orientan el análisis que acá se propone. Ver Anexo 6, grupos de discusión.

La pertinencia del grupo de discusión para esta etapa de la investigación radica en la posibilidad que este método brinda para poder comprender discursos que serían inaccesibles sin la interacción del grupo, especialmente aquello que está mediado por el nosotros (Morgan, 1998; Arboleda, 2008) [...] al tiempo que se desarrollaba el diálogo entre los/las docentes se articulaba un discurso grupal, rico en códigos, expresiones, opiniones y silencios, que permitía un despliegue de

hablas y voces, y constituía un estímulo para la creación de sentidos y significados. De este modo, el grupo de discusión permitió al equipo investigador descubrir y comprender a través de la interacción entre los/las participantes aspectos clave sobre el tema sometido a estudio, así como obtener información valiosa sobre el imaginario personal y social del colectivo participante. (López I. , 2010, págs. 148-149)

El último instrumento del que se hizo uso es el de análisis normativo. Esta técnica está estrechamente ligada a la metodología hermenéutica pues de allí se origina, dada su naturaleza interpretativa a partir de textos. Lo que se pretendió con este ejercicio, que corresponde al primer apartado del capítulo de Resultados y que luego se pone en diálogo con las observaciones de clase y las entrevistas y grupos de discusión, en ese orden; fue determinar los elementos que suscitaron y/o se relacionaron con cada una de las normas analizadas con el ánimo de desentrañar su deseo implícito y compararlo con la realidad. Para tal fin, teniendo en cuenta que no existe un método específico de análisis jurídico hermenéutico (Kaufmann (1996, 1999) afirma que “ el jurista dispone de una pluralidad de criterios interpretativos y goza de libertad para elegir entre ellos, sin que exista ninguna jerarquía preestablecida”, como cita (Rodríguez M. , 2010, pág. 332)); se diseñó un instrumento en el que, por cada disposición jurídica, nacional, internacional e institucional, se registró la identificación, el contexto histórico y social en que surgió, los antecedentes, el problema que pretendía resolver y los resultados esperados con su implementación (ver Anexo 7, ficha de análisis normativo). El sustento metodológico de este instrumento sigue la postura de Castaño (2009), quien, con fundamento en Gadamer (1970) y Müller (2005, 2006), asegura que:

La hermenéutica no es más que la actividad encaminada a la comprensión e interpretación de una realidad o de un problema jurídico, bajo la perspectiva de sacar a flote lo que en un primer análisis se hace esquivo al operador jurídico. No es más que, sencillamente, una determinada búsqueda de sentido, pero lejos de la dogmática, mediante un proceso de interpretación no basado en la autoridad del poder (o en la facultad que éste otorga) sino en la comprensión. Se parte de la idea de que si bien el objeto del derecho es uno solo, no obstante incide de diversa manera sobre las sociedades atendiendo a la valoración o interpretación que de él tengan los estudiosos, los jueces o doctrinantes, los ius-teóricos; en cuatro palabras, los “trabajadores del derecho”. La comprensión a la luz de la

hermenéutica es cambiante con los tiempos, con las sociedades y con los hombres que la realizan. (Castaño, 2009, pág. 84)

El interés fundamental de estas técnicas es, siguiendo la esencia del método hermenéutico, poner en diálogo las diferentes posturas que se han dado, tanto desde los modelos de estudio que han surgido a través del tiempo sobre el fenómeno de la discapacidad, expuestos en el Marco Teórico; como desde lo normativo, señalado en el Marco Legal y analizado en el capítulo de Resultados; así como lo observado durante las intervenciones en aula y lo conversado, reflexionado y discutido con algunos actores involucrados en el proceso de inclusión, a fin de dar cuenta de las tensiones que se suscitan entre estos elementos dentro de la realidad de la aplicación de prácticas educativas inclusivas en la IEO Compartir a partir de las variadas interpretaciones que entran en escena.

7. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La identificación del cumplimiento o incumplimiento de la norma o las dificultades que su implementación generan y que se expusieron en el Marco Legal de este documento no son suficientes para el abordaje del objeto de estudio de esta investigación: las tensiones que se suscitan en la realidad entre prácticas educativas inclusivas, norma y teoría. Por lo tanto, se hace necesario profundizar en los hallazgos de las observaciones realizadas para dar cuenta de los resultados arrojados a partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos descritos en el Marco Metodológico. Para abordar la categoría de análisis de prácticas educativas inclusivas se generaron siete observaciones de clase (Anexo 5) que se sistematizaron por medio del instrumento de ficha de observación, donde se hace énfasis en los ajustes razonables, significativos y no significativos, del trabajo en aula en clave de inclusión.

Los ajustes significativos tienen que ver específicamente con los diagnósticos y necesidades de los estudiantes con discapacidad en el aula, para lo cual, el docente ha debido generar unas modificaciones en términos de flexibilización curricular y evaluativa, así como estrategias de desarrollo de contenidos que incluyan en la misma medida tanto al estudiante regular como al estudiante con discapacidad. Estos ajustes significativos, si bien se dan en función de las necesidades de los ECD, deberán responder al DUA. Los ajustes no significativos estriban en todas aquellas estrategias didácticas, lúdicas y de socialización que, según el criterio docente, faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje y ayuden a consolidar los ajustes significativos que se acaban de nombrar. En ese orden de ideas, en la observación se presta atención a la ubicación de los ECD, a las estrategias didácticas y a la planeación del trabajo cooperativo del curso, entre otros factores.

En la observación de la clase de matemáticas del grado tercero, realizada el 5 de junio de 2018, se verifica que en el aula hay un total de 40 estudiantes, incluidos dos estudiantes identificados en el proceso de inclusión: un estudiante de doce años con TDAH y una estudiante de quince años con Síndrome de Down. Frente a la flexibilización de logros, que se realizó al iniciar el año escolar, se observa que el proceso es consecuente con el nivel de escolaridad, la evolución académica y la evaluación particular en cada caso. Sin embargo, en relación con la estudiante con Síndrome de Down, hay elementos asociados a su motivación y aspectos relacionados con los cambios biológicos

y psicológicos propios de su proceso de adolescencia que dificultan la aplicación de las estrategias pedagógicas diseñadas por la maestra.

En relación con la participación de los estudiantes en la clase, se observa que la maestra asigna al estudiante con TDAH acciones referidas a colaboración: Recoger y entregar los cuadernos según la indicación. Así mismo, cuando el estudiante formula preguntas sobre el tema y/o solicita la explicación de la maestra, esta se muestra atenta y procura resolver las dudas que se puedan presentar. Respecto del entorno físico, no se identifican barreras. Teniendo en cuenta que la estudiante con Síndrome de Down presenta una condición física particular (displasia de cadera), el salón está ubicado en el primer nivel para evitar que transite por escaleras, únicamente debe pasar por una rampa de corta distancia.

En relación con los aspectos actitudinales, se identifica que la actitud del grupo para con los ECD es de solidaridad. Por su parte, la maestra, como ella misma lo expresa, en contra de generar enfoques asistencialistas, exige a los estudiantes que no reemplacen a la estudiante en las cosas que ella puede hacer, para el momento de la observación, ir por el refrigerio. Frente a la comunicación y manejo de la información, la maestra es clara al dar instrucciones, está atenta a las inquietudes que realizan todos los estudiantes, y verifica la comprensión de estas para la realización de la tarea en casa; además, de acuerdo con las particularidades y necesidades de cada ECD, realiza el ajuste correspondiente. La estudiante de quince años presenta dificultades de comunicación verbal debido a aspectos físicos relacionados con su cavidad oral y la baja atención terapéutica gestionada por la madre quien, por dinámicas familiares particulares, ha asumido sola el papel de crianza de la menor.

En cuanto al diseño de aprendizaje se identificaron estrategias generalizadas para mantener el orden en las dinámicas del aula, como las normas de hacer silencio, permanecer en el puesto y conservar la ubicación de los estudiantes en filas, de acuerdo con la distribución que previó la docente y que, en su criterio, facilita el desarrollo de la clase. Estas indicaciones deben ser seguidas por todos los estudiantes. Finalmente, frente a la implementación del PIAR, a comienzo de año sí se realizó el ajuste curricular, se identifica que aún no hay apropiación de esta herramienta ya que en ocasiones esta no es utilizada de por el maestro como un apoyo, esta se percibe con un requisito o un formato más. Sin embargo, según lo expresado por la docente y la información registrada en las carpetas de los estudiantes, a fin de dar cumplimiento a los objetivos de

aprendizaje de los dos menores, quienes también se encuentran registrados en el SIMAT, como corresponde de acuerdo con el proceso de identificación.

La siguiente observación se ejecuta ese mismo día, 5 de Junio del 2018, en el grado 302 durante la clase de Ciencias sociales. En esta aula hay una estudiante con discapacidad cognitiva. Frente la flexibilización de logros, se observa que la maestra, de acuerdo con las exigencias del proceso, lleva con la estudiante la identificación de logros pertinentes y esto se corresponde coherentemente con su evaluación. La maestra organiza a los estudiantes, brinda explicación acerca de un taller de repaso, actividad planeada para esta sesión y, posterior a esto, dedica un tiempo de la clase para trabajar únicamente con la estudiante diagnosticada. Es necesario aclarar que hay unas dinámicas y preacuerdos que permiten que esto se dé, la maestra dentro de sus acuerdos de clase ha logrado tomar un tiempo de la clase para dedicar únicamente a la estudiante con discapacidad, y que durante ese tiempo el curso en general esté dedicado a una actividad en específico, sin presentar alguna interrupción en ese momento.

En el entorno no se evidencian barreras físicas, la maestra ubica en la fila de adelante a los estudiantes que requieren mayor acompañamiento. Se propicia un ambiente de aprendizaje mutuo en el que se promueven las interacciones sociales entre estudiantes, por lo que se pueden evaluar positivamente los aspectos actitudinales y la estrategia organizativa de la docente, que facilita, entre otras cosas, la dedicación exclusiva que ofrece a la estudiante con discapacidad por una franja de la clase, sin distorsionar el proceso de los demás niños. En términos del manejo de la información y la comunicación, la maestra utiliza diferentes formas de presentar los temas y contenidos y diversas estrategias para llegar al concepto que se pretende elaborar. Esto da cuenta de los esfuerzos docentes por la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje dentro del desarrollo de la clase; la profesora hace uso de un taller de repaso con el que se pretende que todos los estudiantes, incluida la ECD, comprendan de mejor manera y resuelvan las inquietudes de los temas vistos. En cuanto al SIMAT, se ha realizado el registro correspondiente de la niña diagnosticada.

Otra de las observaciones realizadas el 5 de Junio de 2018 corresponde al acompañamiento de clase en el grado primero, dentro de una actividad del proyecto de lecto escritura realizada en el patio, en la que estaban presentes los padres. En este curso se identifican cuatro estudiantes con discapacidad, dos de ellos con diagnóstico, a quienes se les realizó el proceso de flexibilización de logros a principio de año. La

maestra motiva la participación de los estudiantes en la clase invitando a la familia a realizar la lectura en voz alta. Ha ubicado a los participantes en el patio, divididos por grupo familiar. Quienes no contaron con la asistencia de sus padres son ubicados en grupo. Por lo que se ve, el cambio de ambiente -del aula al patio- también motiva a los estudiantes. En el entorno no hay barreras físicas ni se identifican barreras actitudinales. La maestra presenta un material realizado previamente por los padres de familia (un cuento hecho a mano) y da la información correspondiente, tanto del material como de la actividad, que parece ser clara para todos los participantes.

En cuanto al Diseño Universal de Aprendizaje, dentro del desarrollo de esta clase se observa que la maestra utiliza diferentes materiales para que los estudiantes logren aprender el concepto: narraciones, láminas, fotocopias y dibujos. En relación con el PIAR, se evidencia desconocimiento del mismo pese a que la maestra realiza adecuación curricular de sus estudiantes con diagnóstico. En cuanto al SIMAT, se constató que las dos personas con diagnóstico, identificadas en este curso, cuentan con registro de información en la plataforma, tal como corresponde. Frente a los estudiantes sin diagnóstico, la maestra expresa que se ha llevado a cabo el proceso respectivo pero que se identifica dificultad para el cumplimiento de corresponsabilidad familiar.

La siguiente observación corresponde a un segundo acompañamiento de la clase de matemáticas del grado tercero, el 6 de junio de 2018, donde hay un total de 40 estudiantes, contando a cuatro identificados en el proceso de inclusión y de los cuales, como en el caso anterior, solo dos tienen diagnóstico. Se puede constatar que el proceso de flexibilización de logros se ha llevado a cabo con una estudiante, de acuerdo con sus particularidades, al iniciar el año escolar. La maestra manifiesta que con el otro estudiante diagnosticado ha sido difícil el proceso, ya que, aunque se realizó la flexibilización curricular, el estudiante no cumple con los logros que fueron ajustados a su proceso. De otro lado, ninguno de los estudiantes identificados muestra actitud participativa, por lo que la maestra realiza actividades que implican el trabajo con pares o asigna la labor de acompañamiento a un estudiante regular para incentivar la participación y el aprendizaje cooperativo.

En el entorno no hay barreras físicas. La maestra ubica en los extremos laterales del salón a los estudiantes que presentan mayor rendimiento académico ya los estudiantes que requieren mayor acompañamiento los ubica en la parte de adelante, en la primera fila. También se percibe la intención de la docente por propiciar un ambiente de

aprendizaje mutuo, promoviendo las interacciones sociales de forma asertiva entre todos los estudiantes. Llama la atención que, en cuanto a las dinámicas de comunicación, la interacción en el salón entre unos estudiantes se da principalmente cuando la maestra está concentrada en las actividades de otros o no está realizando contacto visual con los niños. En esta observación, en cuanto al DUA y frente a la implementación del PIAR, se identifica que aún no hay apropiación de estas herramientas. Aunque se realizó el ajuste curricular a uno de los estudiantes al principio del año escolar para el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje, llama la atención la preocupación de la maestra sobre los pocos o nulos avances de este a pesar de las estrategias implementadas y la flexibilización del currículo. En relación con el SIMAT, las dos personas diagnosticadas están en la plataforma y cumplen con el proceso de identificación tal como corresponde. Frente a los estudiantes sin diagnóstico, la docente expresa que se ha hecho el debido proceso, ya que se identifica dificultad para el cumplimiento de corresponsabilidad familiar.

En la observación que siguió, de la clase de matemáticas del grado tercero, realizada el 7 de junio de 2018, se cuentan 40 estudiantes en el aula, incluidos cuatro pertenecientes al proceso de inclusión; dos de ellos con diagnóstico únicamente. En cuanto al DUA y la flexibilización curricular, la maestra implementa estrategias en las que, independientemente de sus particularidades, todas las niñas y niños puedan participar, teniendo en cuenta que las dinámicas sean acordes para todos; para el proceso evaluativo considera el proceso y el trabajo realizado durante el trimestre en relación con las actividades propuestas. La metodología utilizada fomenta la participación de los estudiantes y durante el desarrollo de la clase la maestra pasa monitoreando el desempeño de los niños, a quienes ubica en parejas.

En el entorno no se identifican barreras físicas, la maestra ubica a los estudiantes que requieren mayor acompañamiento en la fila de adelante y propicia un ambiente de aprendizaje mutuo promoviendo las interacciones sociales entre estudiantes. En términos de las barreras actitudinales, se presentan contradicciones. Esta y, en general, todas las maestras de primaria han promovido el trato cordial y el aprendizaje de normas sociales, lo que se puede evidenciar a través de un evento particular durante la sesión: un estudiante con discapacidad de otro salón entra y, amablemente y en voz alta, saluda a los presentes, inmediatamente todos los estudiantes contestan cordialmente el saludo, lo que, según la docente, es habitual y responde a las instrucciones sobre hábitos de convivencia. Sin embargo, durante la misma clase ocurre otro hecho que dista del anterior: en el

momento en que la maestra organizó a los estudiantes en parejas, se evidenciaron actitudes de rechazo por parte de algunos estudiantes que presentan desempeño académico superior, debido al imaginario de la poca contribución en las actividades por parte de los ECD. La maestra hace un llamado de atención frente al hecho e insta a los inconformes a trabajar en equipo.

Con los estudiantes de inclusión identificados en este curso no se ha realizado la implementación del PIAR. En relación con la información y la comunicación, se puede ver que la maestra brinda orientaciones claras y precisas de la actividad, paso a paso, para que todos los estudiantes puedan realizarla. En cuanto al SIMAT, las dos personas diagnosticadas están en la plataforma y cumplen con el proceso de identificación como corresponde. Como en los casos anteriores, frente a los estudiantes sin diagnóstico, la maestra expresa que se ha realizado el debido proceso institucional pero se identifica dificultad para el cumplimiento de corresponsabilidad familiar.

En la misma fecha (7 de Junio de 2018) se realiza la siguiente observación en otro de los cursos del grado tercero durante la clase de Ciencias sociales. En esta aula hay un total de 40 estudiantes, incluidos cuatro con discapacidad y en proceso de inclusión, de los cuales solo dos tienen diagnóstico. Frente a la flexibilización de logros, según la maestra, el proceso se realizó como corresponde con una de las estudiantes con discapacidad. Sin embargo, durante esta clase no se puede verificar este aspecto, ya que la estudiante en mención estaba ausente. En términos de la participación de los estudiantes, se puede ver que la maestra los motiva a intervenir activamente, promueve la formulación de preguntas sobre el tema y los invita al tablero a hacer dibujos acerca de la narración realizada. La docente fortalece el trabajo en pares y equipos ubicando a los estudiantes para realizar las actividades en parejas.

En el entorno no se evidencian barreras físicas. La maestra ubica a los estudiantes que requieren mayor acompañamiento en la fila de adelante, se propicia un ambiente de aprendizaje mutuo promovido por las interacciones sociales entre estudiantes. Tampoco se observan aspectos actitudinales negativos, al contrario, durante la clase se identifica un ambiente que motiva a los estudiantes a participar, indagando e incentivando a pasar al tablero a dibujar lo imaginado durante la narración. Para la comunicación y el manejo de la información, la maestra utiliza diferentes formas de presentar el tema y utiliza varias estrategias para llegar al concepto que pretende enseñar.

En cuanto al Diseño Universal de Aprendizaje, dentro del desarrollo de la clase se puede observar que la maestra utiliza variadas estrategias didácticas generales para que todos los estudiantes logren afianzar el contenido, utiliza narraciones, láminas, fotocopias y dibujos. En relación con el PIAR, no es posible hacer observación debido a que la estudiante que lo requiere no asistió ese día a clase. Las dos personas que cuentan con diagnóstico se encuentran registradas en la plataforma del SIMAT, lo que no ocurre con los estudiantes sin diagnóstico, frente a lo cual, la maestra manifiesta que aunque la institución ha realizado el debido proceso, no ha sido posible hacer la identificación correspondiente dado el cumplimiento de corresponsabilidad familiar.

De acuerdo con el análisis propuesto, se reflexiona sobre las observaciones realizadas en relación con los elementos tenidos en cuenta durante el acompañamiento a las clases, cuya función es, como subcategorías de la categoría principal de prácticas educativas inclusivas, orientar el diálogo que acá se presenta. Por lo tanto, se tienen en cuenta los conceptos de educación Inclusiva, currículo flexible, barreras, Diseño Universal de Aprendizaje, Plan Individual de Ajustes Razonables y SIMAT, los que se ponen a dialogar con otra de las categorías centrales de estudio: la norma.

Se parte del concepto de barreras que plantea la Ley 1618: “Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad” (Ley Estatutaria 1618, 2013, pág. 3), teniendo en consideración que dicha definición se encuentra estrechamente vinculada con las condiciones físicas y de infraestructura o con los elementos tangibles que se relacionan con el entorno; así como con las actitudes, imaginarios y acciones que se evidencian en las personas que lo constituyen -al entorno-, en este caso, específicamente del aula de clase, donde se intentan identificar aquellos obstáculos materiales, tangibles o contruídos 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 (Ley Estatutaria 1618, 2013). Por ello, todos los elementos de análisis se relacionan con este concepto.

Con base en las observaciones de clase, no se identificaron barreras relacionadas con la infraestructura. Esto se debe, en gran medida, a que en la sección de primaria del colegio, donde se ejecutaron los acompañamientos en aula para esta investigación, los salones se ubican en el primer piso con el fin de disminuir las dificultades de acceso de los estudiantes que presentan dificultades de movilidad, sumado a que los salones del primer nivel dan a los patios del colegio por lo que no generan dificultad ni de acceso ni de

salida. En el patio hay unos escalones pero allí mismo se cuenta con una rampa. Esto puede verse como un aspecto positivo en términos del cumplimiento de la norma.

En relación con los elementos del entorno, específicamente en el aula, se pudo evidenciar que las maestras observadas ubican a los estudiantes de forma estratégica en el salón, de acuerdo con sus comportamientos y niveles de aprendizaje. Esto da cuenta de que hay un interés presente por conocer a los diferentes grupos de estudiantes y, desde allí, caracterizar a la población específica del aula para facilitar el trabajo, tanto de los estudiantes como de la docente. Si bien allí se puede evidenciar voluntad de parte de la profesora por orientar adecuadamente las actividades propuestas y por tener mayor control de todos sus alumnos, esto también denota incongruencias frente al fin de la normatividad vigente, cuya pretensión es armonizar estrategias y contenidos para todos dando cumplimiento al DUA y busca alejarse del trabajo diferenciado con los estudiantes. De otro lado, en la mayoría de las observaciones se identifica una tendencia a ubicar a los estudiantes en filas, uno detrás del otro, lo cual responde a algunas características del modelo tradicional de educación.

Continuando con las barreras, las actitudinales, tal como lo señala la Ley 1618, son: “[...] conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o con discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad” (Ley Estatutaria 1618, 2013, pág. 3). Frente a esto, se observó que las maestras presentan preocupación por los avances académicos de los estudiantes identificados, ya que algunos, a pesar del ajuste curricular a su proceso, no han presentado mayores avances. Es notorio el interés de las docentes en términos de la valoración de los resultados, lo que conlleva la búsqueda de estrategias didácticas que estimulen el aprendizaje.

Sin embargo, frente a este punto, se nota una vinculación entre el proceso académico de los estudiantes y su confirmación de diagnóstico. Esto implica que los ECD que no han sido diagnosticados aún no tienen un proceso diferencial en comparación con el resto del curso. Más allá de esto, se presentan dos grandes interrogantes: primero, en la mayoría de los casos, las maestras se cuestionan en relación con el ejercicio docente con estos estudiantes ya que expresan el desconocimiento sobre la situación médica y, con base en esto, sienten que no es pertinente realizar alguna flexibilización. Lo cual no solo da cuenta de una seria dificultad en términos de las prácticas educativas inclusivas sino que, y en segundo lugar, evidencia un escaso conocimiento sobre la aplicabilidad del

DUA, cuyo fin es formular contenidos y estrategias que sean apropiadas para todos en igualdad de oportunidades.

Si bien este punto demuestra una actitud de bajo nivel de compromiso y corresponsabilidad por parte de las familias en relación con la gestión de acciones relacionadas con el proceso de diagnóstico y terapéutico de los estudiantes; en términos de la responsabilidad institucional, se identifica una preconcepción ligada al diagnóstico del estudiante. Si se desconoce el diagnóstico no se pueden hacer los ajustes pertinentes y, desde allí, en algunos casos, el estudiante que no lo posee debe enfrentarse a una serie de inciertos que se suman al poco o nulo compromiso familiar. La institución ha hecho esfuerzos de exigencia a los padres, remisiones a Empresas Prestadoras de Salud (EPS) o al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; no obstante, esto no redundó en resultados positivos y afecta el proceso escolar de los estudiantes. Los padres manifiestan barreras institucionales por parte de los entes correspondientes; los docentes encuentran una barrera en la ausencia de diagnóstico; la institución se limita a remitir y hacer llamados de atención y, finalmente, los menores incluidos se ven excluidos de los procesos académicos.

Otro de los aspectos que se consideraron durante las observaciones se refiere al relacionamiento entre pares. Por ejemplo, en una de las observaciones llama la atención una actitud de rechazo por parte de un estudiante a otro. El segundo (ECD) presenta un bajo nivel de rendimiento académico y esto es tomado por el primero como una dificultad para la realización de una actividad entre pares, pues considera que su compañero no aportará nada al ejercicio. Surgen inquietudes acerca de cómo se ven, se aceptan y reconocen entre estudiantes, especialmente, a la hora de generar trabajo académico tanto individual como grupalmente. Para algunos docentes, esta es otra de las razones que se suma a la necesidad de atender a la población discapacitada de manera diferenciada y en entornos específicos, como las aulas exclusivas. Frente a este aspecto también se identifica la enseñanza de normas sociales, principalmente las normas de cortesía, que son promovidas por todas las maestras y que han sido instauradas de manera sistematizada, pero que, de alguna manera, se aplican de forma mecánica, sin tener en cuenta lo que implica reconocer con quién nos relacionamos en el entorno.

El anterior elemento tiene una estrecha relación con las barreras comunicativas, cuyo concepto también ofrece la Ley 1618, donde se afirma que son:

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. (Ley Estatutaria 1618, 2013)

De acuerdo con el anterior elemento, en términos de la comunicación en el aula, en cuanto a las estrategias de enseñanza, no se puede evidenciar la misma claridad a la hora de dar a conocer la información a los estudiantes. En algunos casos, las metodologías que se aplican en clase implican de forma estricta el guardar silencio, lo que se ve interferido en ocasiones por la intervención de ECD que aún evidencian dificultades para el seguimiento de instrucciones. De otro lado, en la mayoría de las clases, no se observó interacción entre los estudiantes, salvo cuando la maestra estaba enfocando su atención en otros estudiantes o en algún material. Los niños hablaban o se comunicaban entre sí con expresiones o gestos cuando la docente no podía notarlo. No obstante, las clases que incluían el trabajo en grupo implicaron mayor interacción entre pares.

Ya en lo relacionado con aspectos del Diseño Universal de Aprendizaje, que a nivel normativo aparece desde la Ley 1346 del 2009 en Colombia y cuyo concepto corresponde a la implementación de estrategias de aprendizaje que garanticen que, independientemente de las condiciones de los estudiantes, todos accedan a la misma información de diferentes formas, facilitando el aprendizaje de todos en igualdad de oportunidades y movilizand dentro del aula dinámicas que faciliten al maestro los procesos de enseñanza en grupos heterogéneos, comprendiendo las particularidades de los estudiantes y sus potencialidades. En ese marco, se observa que las metodologías que aplican las maestras, aunque existen esfuerzos por implementar clases utilizando diferentes herramientas didácticas, en muy pocas ocasiones evidencian la implementación del DUA. Esto responde en gran medida a la necesidad de un diagnóstico por parte de la institución y de las docentes para determinar la flexibilización curricular y, desde allí, adaptar los contenidos de forma diferenciada.

En relación con la normativa más reciente, el Decreto 1421 de 2017 evidencia la necesidad de aplicar para cada estudiante con discapacidad un Plan Individual de Ajustes Razonables –PIAR—. De acuerdo con esto, en las observaciones se puede notar que en la institución aún no hay claridad sobre este ejercicio, pues en varios casos las docentes

expresan desconocer el proceso e, incluso, manifiestan su inutilidad en ausencia de diagnóstico, de apoyo interinstitucional y de desconocimiento en términos de la atención diferenciada en cada caso. Sin embargo, algunas implementan los ajustes curriculares que consideran pertinentes, en general intuitivamente. En algunos casos, estos ajustes han mejorado el proceso de aprendizaje y han reorientado la formación de los estudiantes; en otros casos, no han implicado mayor incidencia pues, pese a que existe voluntad para hacer el proceso, la realidad actual del estudiante frente a su estado terapéutico, aspectos, intereses o emocionales ha incidido en que no se logren los objetivos curriculares propuestos. Más allá de llenar un protocolo o un formato, como más adelante se puede evidenciar, las maestras solicitan capacitación y estrategias que puedan aplicar en el aula.

Desde hace unos años la institución viene aplicando las adecuaciones curriculares. Sin embargo, estas han dependido de la actitud de los maestros, del acompañamiento de la profesional de apoyo, de la voluntad de los actores involucrados a nivel individual, familiar, institucional y gubernamental no solo en términos de la exigibilidad de derechos, sino del cumplimiento de deberes en materia de corresponsabilidad y aplicabilidad de las acciones inherentes al proceso de inclusión. Es claro que hay normas que se deben cumplir para satisfacer las necesidades de las personas discapacitadas y para garantizar el disfrute de sus derechos en igualdad de oportunidades, en este caso, el derecho a la educación. No obstante, el cumplimiento de estas disposiciones jurídicas no puede verse de manera aislada o contemplarse unidimensionalmente en términos individuales o sociales únicamente. Este ejercicio debe contemplar la realidad del ECD de manera integral.

De allí la necesidad de analizar otro de los elementos claves de la normativa actual, correspondiente al Sistema Integrado de Matricula –SIMAT—, que corresponde a la base de datos a nivel nacional de los estudiantes de cada institución en toda Colombia. En este marco, la Institución Educativa Oficial Compartir, de acuerdo con las observaciones realizadas, ha ejecutado el proceso de forma sistemática en relación con la actualización de la información de los estudiantes y su diagnóstico. Esta base de datos de orden nacional corresponde a la identificación de los estudiantes que presentan alguna condición particular y, en esa medida, a la estrategia de caracterización y de seguimiento de cada caso. Según el MEN, se proyecta que, con base en esta información, se realizará un diagnóstico general del país sobre la oferta y demanda de profesionales de

apoyo que se requieran por colegio. Sin embargo, las cifras que presenta el SIMAT no son exactas, ya que hay estudiantes que no tienen diagnóstico con soportes que lo confirmen.

En este punto se hace necesario vincular elementos teóricos a las categorías de norma y prácticas inclusivas para ampliar el diálogo, en cuya base se pretenden comprender los elementos de este análisis. Los referentes centrales en este aspecto se toman de las tres esferas del reconocimiento de Axel Honneth (1992, 1996, 1997), y el concepto de dignidad en que se apalanca Agustina Palacios y Javier Romañach (2006). Estos referentes, desarrollados en el Marco Teórico de la presente investigación, ofrecen las nociones suficientes para identificar y estudiar las tensiones que se suscitan en la interacción de las tres categorías de análisis planteadas en el Marco Metodológico. Sus postulados se ponen a dialogar con los actores a través de la información acopiada y registrada en las entrevistas y los grupos de discusión, y este diálogo se contrasta con el análisis normativo y las observaciones realizadas.

Para empezar, se hace uso de la primera esfera del reconocimiento de Honneth: El amor. Este autor toma elementos importantes de la filosofía Hegeliana y, desde allí plantea que uno de los elementos claves para el reconocimiento es el amor, definido como:

[...] las necesidades y los afectos en cierto modo solo pueden obtener «confirmación», en definitiva, siendo directamente satisfechos o correspondidos, el reconocimiento mismo tiene que poseer aquí el carácter de aprobación afectiva y de estímulo; en esa medida esta relación de reconocimiento está también vinculada a la existencia corpórea de otros concretos que se dispensan mutuamente sentimientos de estima. Integridad y desprecio. (Honneth, 1992, pág. 7)

A partir de lo que propone Honneth en términos del amor, se evidenciaron tensiones en relación con los sentimientos de gratitud y frustración, la disminución del valor social profesional y los niveles de voluntad diferenciadas. Los primeros sentimientos —gratitud y frustración— se evidenciaron principalmente durante las entrevistas; en los grupos de discusión y las observaciones de aula; también se identificaron a partir de lo expresado por las maestras que participaron en diferentes momentos. Las docentes manifiestan que, cuando el proceso de un estudiante avanza en relación con su estado inicial y, en esa medida, da cuenta de aciertos en la formulación de las actividades

realizadas toda vez que promueven la evolución del proceso y el mejoramiento del nivel académico; tanto a nivel personal como profesional surge un sentimiento de gratitud, emoción que en algunos casos es compartida por estudiantes y padres de familia que se interesan por el progreso escolar y el alcance de los logros de aprendizaje. Al contrario, cuando, a pesar de las estrategias formuladas, la flexibilización curricular, los ajustes y, en fin, los esfuerzos invertidos, el estudiante no logra avanzar en su proceso, el sentimiento que surge es el de frustración. Sin embargo, las docentes y otros actores involucrados en el proceso coinciden en que el amor es uno de los motores principales en el logro de los objetivos y en la implementación efectiva de acciones inclusivas, tal como se expresa en la siguiente cita textual de una entrevista en la que se cuestiona a una maestra acerca de la incidencia de la actitud del maestro en el proceso:

“Cuando el maestro trata ese niño de inclusión Eh... Con más amor, como que como que atrae al niño para que cumpla su proceso pues el niño va a sentir confianza con él, el niño siente confianza con el docente. Siempre el docente debe estar pendiente y que el niño se dé cuenta que le dedican tiempo porque a veces se siente alejado, que él no, que él no sienta de que es allá raro de que esa parte, si no de que siempre esté pendiente ese docente, dándole amor, apoyo, que trate también de que, de que haga actividades con los otros niños, no que él se sienta aparte”.

La carga emocional que enfrenta el maestro día a día es fuerte. El hecho de pensar en estrategias que favorezcan los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes con discapacidad, tiene unos niveles de exigencia que, en algunos casos, promueven situaciones o sentimientos de frustración y cansancio, máxime cuando se ejecutan procedimientos que no resultan efectivos. Esto incide negativamente en el estado emocional de los maestros y, por ende, puede afectar a los estudiantes, quienes, al percibir la angustia de sus docentes, pueden elaborar autopercepciones vinculadas con la culpa y la no aceptación. En entrevista a la profesional de apoyo, cuando se le indaga por el aspecto emocional frente a los procesos de inclusión, se comenta el caso de una maestra que a nivel emocional, por falta de apoyo o articulación pertinente en la institución, frente a una estudiante en particular, presentó una situación de salud mental que la afectó de forma significativa:

“Una sola profesora tenía a Laura porque las otras dos no querían. Esa profesora ya estaba para volverse loquita. Ya no quería volver a estudiar, solo se la pasaba

llorando, tras del hecho, tenía problemas en su casa, en su familia. Yo llegaba y era como si yo tuviera alas: - “llévatela, por favor”, “¡ayúdame!”, - ¡¡Qué pasó!! - “No, Laura está super difícil. Sí claro, Laura es una niña de unos apoyos extensos, generalmente amplios, desgastantes.”

En esa medida, las emociones de los docentes también inciden en los procesos de educación inclusiva, ya que si un maestro ve que sus acciones se traducen en logros obtenidos con y por sus estudiantes y, en medio de esto, promueve otro tipo de afectos hacia y de parte de ellos, que favorecen el proceso educativo; esto potenciará la capacidad del maestro y la motivación en su rol profesional. Si, por el contrario, el maestro siente que lo que hace no ayuda a sus estudiantes con discapacidad, a pesar de sus esfuerzos, este aspecto generará desmotivación en el docente y frustración en el entorno, lo que se puede evidenciar a través de frases como:

“Mmm ... pues que a veces yo personalmente a veces me siento eh, incapaz , o me siento que no puedo colaborarle más a la persona porque pues no tengo la, no tengo esa preparación especial pa’ poderlo manejar”

“[...] no se cuenta con la suficiente capacitación en la parte pedagógica mía de licenciatura, yo diría, para llevar a cabo estos casos porque no es fácil, no es fácil porque cada uno de los casos de inclusión, cada una de las situaciones de inclusión son muy diferentes”

“[...] a veces me siento como que me faltan muchas, muchas herramientas, que me valgo de mirar en internet qué puedo hacer, qué actividades, o leo de acuerdo a la situación de cada uno, y si encuentro esas dificultades”.

Otro aspecto que tiene que ver con elementos internos emocionales relacionados con el proceso de educación inclusiva, frente al maestro, está estrechamente vinculado con la voluntad. Esto se menciona de una forma más detallada en la esfera de la solidaridad pero se enuncia acá porque es un aspecto que incide en los procesos de inclusión y que se origina en gran medida en la disposición del docente, lo que se relaciona con su sentir frente al ECD. Esta disposición permite o no facilitar el proceso en la medida en que, con base en ella, el maestro se preocupa por agenciar acciones hacia la educación inclusiva. Este factor va más allá del cumplimiento de la norma, pasa por

aquello que mueve al maestro en su accionar y por su capacidad de conciencia sobre las acciones que genera en el aula. En este punto es necesario resaltar el sinsabor frente al valor profesional de los docentes en el ejercicio de inclusión. Específicamente en el caso de la profesional de apoyo, el malestar no responde únicamente a las dificultades inherentes al proceso, sino que tiene que ver con la valoración institucional que se le otorga y que, entre otras cosas, se evidencia en su proceso de contratación, como se expresa en la siguiente cita textual:

“Ellos no lo cumplen (el ente territorial) , a pesar de que se apoyan en el Decreto 366 para hacer la contratación de educadores y de profesionales de apoyo, no hay cumplimiento al Decreto, ni a éste, que es el más nuevo, ni al 1421 porque ellos lo que hacen es como brindar a las instituciones el profesional de apoyo sin tener en cuenta el número de estudiantes o las necesidades de sus estudiantes”.

En esa medida, sus acciones profesionales se ven minimizadas ya que corresponden únicamente a los objetos contractuales y las condiciones laborales a las que deben acogerse:

“Eso es un ejercicio que aquí no se da, y en el momento que usted va y apoya la norma y uno nombra eso, pues uno pierde porque uno es un contratista de servicios, entonces uno en calidad de contratista... “agradezca que tiene trabajo”. Ahí hay un ejercicio mal hecho, mal planteado desde la administración”.

Otro de los elementos que se relaciona con lo anterior, se refleja en algunos procedimientos correspondientes a la contratación por prestación de servicios y a las exigencias contractuales que deben ejecutar las profesionales de apoyo, ya que, según manifiestan, el sistema de informes mensual da prioridad al diligenciamiento de formatos en contraposición a la atención y el seguimiento que realiza la profesional en campo, tal como se expresa en la siguiente cita textual:

“Entonces, hay obligaciones que siento que, es más la necesidad del control, como de la presión porque si usted no tiene el acta es que no hizo, si no tiene el formato es que no hizo y son como 12 formatos que se tienen ahorita y es el formato y formatitis, y hojas, y hojas, y hojas”.

Lo anterior abre el interrogante en términos de cuál es la prioridad realmente, si llenar unos formatos para dar cuenta de unas acciones o brindar acciones que favorezcan

a la población en términos de los procesos de educación inclusiva. Esto, de alguna manera, especifica claramente la tensión entre las exigencias normativas del sistema en términos de atención y la realidad práctica del cumplimiento de las funciones de la profesional de apoyo.

En relación con los aspectos de la esfera del amor que propone Honneth (1992), específicamente en términos de las emociones de los estudiantes con discapacidad, si bien este estudio cuenta únicamente con la voz de un estudiante, existen elementos que se pudieron identificar a través de las percepciones de los docentes en función de sus experiencias. A partir de allí, entre otras cosas, se encontró que el rol de reconocimiento general que a veces asigna el maestro al estudiante discapacitado, como el papel de monitor, potencia aspectos de autorreconocimiento y valor propio ya que, en general, para los estudiantes resulta valioso ser el apoyo del docente; socialmente, esta posición les permite sentirse importantes en su entorno. Lo contrario, el desconocimiento o la poca interacción con el ECD, también provoca emociones pero ya no positivas, sino limitantes y autoexcluyentes.

“[...] me gusta involucrarlos, que hay momentos en que le digo al niño de inclusión que vaya y le lleve a Juanito esto que necesita algo. Entonces, lo involucro en que me entregue cuadernos, lo involucro en que me alcance las actividades de los demás, para hacerlo partícipe también de la otra clase, y no dejarlo solamente en que centrarse en su actividad, entonces yo lo involucro y que me entregue de pronto fotocopias, entonces esa es una parte, y lo, lo involucro en esa parte”.

Así mismo, cuando el maestro tiene en cuenta las inquietudes que manifiesta al estudiante, promueve un tipo de autoconfianza que, en términos de Honneth, potencia el reconocimiento de sí mismo. Junto con la autoconfianza, este tipo de acciones promueven la autoestima en el estudiante con discapacidad, la que, entre otras cosas, está relacionada con el nivel de atención y de exigencia que genera el maestro en clase. En la medida en que el maestro, poco a poco, motive al estudiantes con nuevos aprendizajes, de acuerdo con su proceso y, además, facilite el alcance de sus logros a través de acciones que posibiliten el aprendizaje, también irá generando emociones positivas y aportando a la esfera del amor de esa persona porque esto implica darle un valor al esfuerzo que el estudiante hace para aprender, o, en palabras de una docente de

la IEO Compartir, haciendo referencia a la incidencia de la disposición del maestro en su práctica pedagógica y al estudiante en el ámbito emocional:

“[...]dependiendo de la disposición que yo tenga de prácticas didácticas, de, de mi experiencia con, con un niño de inclusión va a ayudar de que él se sienta seguro y pueda adquirir nuevos conocimientos, o nuevas estrategias de aprendizaje, o nuevos, ehh forma de relacionarse con su entorno, ¿Sí? , no solamente con él, que se relacione con los demás compañeritos, entonces sí pienso que influye”

La familia también juega un papel vital en este proceso ya que, como lo expresa Honneth (1992), la esfera del amor está relacionada con el reconocimiento recíproco de los sujetos en su singular necesidad natural a partir de las relaciones de socialización primaria que establecen con sus orígenes; de tal modo que logran una seguridad afectiva en la articulación de sus exigencias instintivas desde el primer escenario de interacción. Ya en la esfera comunitaria se establece una forma de reconocimiento que debe permitir a los sujetos continuar valorándose recíprocamente en las cualidades que contribuyen a la reproducción del orden social y cuyas relaciones se tejieron inicialmente en la familia (Honneth, 1996, pág. 4). En esa medida, la familia es fundamental en la construcción del reconocimiento propio.

En este punto se evidenciaron tensiones en relación con el apoyo y el acompañamiento familiar que, tal como se expresa en el Artículo 10 del Código de Infancia y Adolescencia, se plantea como el principio de Corresponsabilidad (Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, 2006), entendido como “[...] la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección”. En concordancia con esto, se evidenció que en los estudiantes que presentan mayor acompañamiento familiar existe una mejor comunicación entre maestro y familia, lo que implica mayor compromiso en los procesos de aprendizaje y capacidad de agenciamiento por parte de la familia para gestionar articulación de tipo médica y terapéutica para el estudiante, promoviendo así su desarrollo y atención integral, tal como se expresa una de las maestras entrevistadas:

“[...] la señora ha estado muy contenta porque se le ve la, el entusiasmo que ella pone con Kevin, Kevin ha progresado bastante. El ejemplo que tengo claro es que el día de la entrega de boletines, la señora le entregué el boletín, eh le dije: ‘que buen puesto, dieciocho’, ella misma se puso a llorar, y yo: ‘¿Qué paso? Y ella me dice: ‘No; es que yo lloro de alegría, siempre mi niño era el último, el cuarenta puesto’ Entonces, Eh ella es muy interesada, hay mucha colaboración”.

La anterior, aunque es una anécdota alentadora, no corresponde, sin embargo, a la realidad general del contexto analizado. Según las observaciones de clase realizadas, se evidencia que hay un promedio de dos estudiantes en cada salón de quienes, aunque se presume que pueden tener algún tipo de diagnóstico, no se cuenta con la documentación de soporte médico suficiente y necesaria para efectuar los ajustes y flexibilización curricular que corresponden. Esto genera tensiones en el proceso de inclusión, no solo porque limita la aplicabilidad de acciones pedagógicas inclusivas, sino porque plantea interrogantes acerca del ejercicio docente y de la postura que debería adoptar el maestro frente a la necesidad de realizar o no los ajustes pertinentes sin tener en cuenta un diagnóstico previo. Esto implica que la institución haga las exigencias correspondientes a las familias para que estas, por su parte, lleven a cabo la gestión a que haya lugar en el sistema de salud para la confirmación o negación de alguna condición existente, a fin de que el colegio y el docente puedan iniciar el proceso de inclusión.

Una vez se hacen las remisiones y exigencias institucionales a los padres, aquellos que inician las acciones correspondientes se encuentran con una serie de vacíos y falencias en el Sistema de Seguridad Social que refuerzan posturas de desinterés en el proceso, respaldadas por dificultades en términos de tiempos y dinámicas en los tramites de salud, lo cual, por lo tanto, bloquea el ejercicio de la corresponsabilidad familiar. El niño se ve inmerso en una situación de estancamiento del cumplimiento de sus necesidades debido a que todos los actores involucrados cuentan con justificaciones válidas frente a la ausencia de acciones conducentes al mejoramiento de las condiciones educativas del estudiante con discapacidad. El docente se excusa ante la institución en que no hay diagnóstico, la institución se excusa frente a los entes de control con que no hay un ejercicio corresponsable de los padres y, finalmente, estos se excusan ante la

institución con los bloqueos que genera el sistema de salud, con las dificultades propias de su dinámica familiar o con sus condiciones socioeconómicas.

Más allá del incumplimiento de la normatividad vigente en materia de inclusión educativa y de la garantía de derechos de los ECD, estas limitaciones en el proceso de inclusión obstaculizan la posibilidad de que se le ofrezcan al menor las herramientas que potencien sus capacidades y que, en esa vía, fortalezcan su autorreconocimiento, autoaceptación y autoestima. Se puede afirmar que aquellos estudiantes que no cuentan con un acompañamiento familiar presentan mayor dificultad en sus procesos académicos y emocionales y promueven sentimientos de frustración e incapacidad. Por lo tanto, el papel de las familias en el proceso educativo es clave, ya que su ejercicio vincula todas las esferas, en especial la del amor, e implica la exigencia sobre los esfuerzos que deben invertir otros entes involucrados en el proceso, a fin de establecer relaciones de apoyo y una atención más efectiva.

Otra de las esferas que ofrece elementos fundamentales de análisis sobre las tensiones de las tres categorías de análisis del presente estudio (norma, teoría y prácticas educativas inclusivas) en términos del reconocimiento, según Axel Honneth (1992), es la solidaridad o participación solidaria. Se refiere a:

La actitud positiva que puede adoptar un sujeto consigo mismo cuando se le reconoce de esta manera es la de una valoración de la propia persona: dado que es respetado por sus interlocutores como una persona biográficamente individualizada, puede identificarse el sujeto sin restricciones con sus cualidades especiales y sus capacidades. (Honneth, 1992, pág. 9)

En relación con este aspecto se identificaron varios elementos. Uno de ellos, y tal vez el más relevante, hace referencia a la disposición y la actitud –positiva o negativa— que tienen algunos maestros y estudiantes regulares frente al estudiante con discapacidad. Según varios docentes, el amor por lo que hacen y la disposición particular que tengan hacia el estudiante, sea o no de inclusión, influye en las formas y dinámicas del proceso de enseñanza, así como las actitudes que se promueven en los pares. Las maestras entrevistadas manifiestan que en la medida en que exista una disposición de mejoramiento continuo en el ejercicio de su profesión, proyectada hacia los procesos de enseñanza aprendizaje, se promueve también el hecho de cuestionarse a sí mismos,

exigirse, buscar, investigar, estudiar sobre nuevas formas y estrategias que puedan utilizar en sus diferentes asignaturas. Esto, además, potencia el reconocimiento de la población con discapacidad y, en general, mejora las interacciones de la comunidad educativa, lo que puede evidenciarse en la experiencia narrada por el estudiante entrevistado:

“Las personas hacen cosas por mí que no harían por otras personas. Es básicamente eso. Por ejemplo, dejar de correr cuando están en partido de fútbol, solo para que yo pase, eso es algo que no harían normalmente”

Lo que se relaciona con el ejemplo que propone la docente de apoyo en relación con las acciones de solidaridad que se presentan entre estudiantes en la institución:

“Hay una situación con una niña de bachillerato, ya, décimo el año pasado, en silla de ruedas, que querían cargar, subir y bajar; yo decía ¡no! No es justo ni con ella porque eso lo hace sentir a uno menos y no es justo con los otros que, uno no sabe, se lastimen. Ya luego ellos no tenían ningún problema en acercarse y decirle ¡bueno! Usted no pudo ir, pero se trató esto y esto, y ya ella verá si quería o no hacerlo. Se llevaban la silla de ruedas y yo ya no sentía ya como... cuando usted le pide el favor a alguien de que le lleve algo ¡no! Y que le hace mala cara ¡no! Se rotaban ahí normal, se ayudaban porque puede que hay huecos en la vida, como raro, se ayudaban y todo.”

Estas acciones solidarias han generado un impacto en la esfera del amor y de la solidaridad en la población ya que promueven el reconocimiento en el medio y la posibilidad de relacionamiento entre sujetos con capacidades que, en esa medida, también deben realizar acciones de apoyo mutuo soportadas en la potenciación positiva de las diferencias en pro del bienestar general. En ese marco, otro de los aspectos que ha tenido impacto en esta esfera corresponde a las actitudes que han tenido los maestros. Aunque esto corresponde, en gran medida, a factores internos y de voluntad individual, aquellos docentes que muestran mayor disposición en la formulación de estrategias incluyentes para el aprendizaje promueven dentro de sus aulas valores que fomentan la solidaridad y el reconocimiento de la población en igualdad de oportunidades, como se muestra en el siguiente fragmento:

“ Yo digo que, siempre, nosotros como docentes debemos tener ese amor por lo que hacemos, por nuestra profesión, por nuestra vocación. Y siempre, debemos de tener esa idea o esa perspectiva de que nos vamos a enfrentar a muchos tipos de población.

En este caso, pues son los niños de inclusión. Para trabajar con ellos, uno debe tener ese amor verdadero, esa tolerancia y esa dedicación que los niños... pues merecen. Pues porque, no es lo mismo trabajar con un niño que tiene todas sus facultades... en... sí, que tiene todas sus facultades, a trabajar con un niño que tiene, pues necesidades educativas especiales. Entonces, la actitud de uno. Uno llegar con ese amor, con esa dedicación, con ese entusiasmo y la tolerancia. Porque a veces, de pronto, nos molesta que un niño no puso atención, que el niño no hace las cosas como uno quiere. Pero, está en nosotros poderlo llevar, en decirle “esto es así”, “vamos a hacerlo de esta manera”. O sea, poder hablar con el niño, desde poder interactuar con esa personita; para que así, de alguna manera, el niño también se sienta protegido, porque es muy importante eso, que el niño no se sienta excluido de los demás. Entonces, que el niño sienta que también pertenece al grupo, que hay una persona que se interesa por él, que se involucra por él, y que le demuestra que él también puede hacer las cosas en el proceso, tener en cuenta el proceso del niño. Pero, que él pueda hacer las cosas también y que no se pueda sentir... este... que no puede. Entonces, yo pienso que la actitud de uno, de ir uno positivo, de ir uno con amor, con tolerancia, con esa dedicación; con esa ética que, a uno como docente lo debe caracterizar, de poder trabajar con estos niños”.

En la medida en que los maestros generan un ambiente y dinámicas que promueven una serie de acuerdos sociales entre los estudiantes, esto favorece también el fomento de la solidaridad. También, algunos maestros, señalan que al asignar el acompañamiento de un estudiante con discapacidad a otro regular que asume el rol de monitor en la clase, han promovido la interacción y la construcción de relaciones favorables entre todos los estudiantes a partir del reconocimiento y autorreconocimiento y, de la aceptación de las capacidades de los otros:

“Una de las estrategias que yo utilizo en la parte de... pues para trabajar con los niños de necesidades educativas, las estrategias educativas, sería la ubicación de un compañero monitor. El compañero monitor, sería como el niño, cierto, donde el niño de inclusión tenga como ese apoyo en ese momento porque, si digamos, yo tengo un salón de 40 estudiantes y tengo dos niños de inclusión, aunque se puede trabajar con ellos,

pero pues es importante tener como una personita que esté como allí al pie para que esté pendiente de qué necesita el niño, de pronto yo esté ocupada con otros niños y no pueda atenderlo en ese momento a él, este que el compañero monitor esté allí con las temperas, con la plastilina, no es que le voy a dar al niño la responsabilidad, no, porque la responsabilidad es de uno como docente, pero sí es bueno tener una personita que esté ahí como ayudándolo a uno en ese proceso del niño. Este, lo otro también sería pues colocar al niño más pila del salón de clase, que ya haya terminado, o sea que uno sepa que no la va a dañar al otro niño su proceso de aprendizaje, entonces es como importante tener a ese niño a acompañándolo”.

Las experiencias anteriormente narradas resaltan aspectos positivos de algunos maestros que muestran disposición y voluntad. Sin embargo, aquí surgen dos elementos de análisis que evidencian algunas de las tensiones que se suscitan en el ejercicio docente en la realidad práctica. Primero, se debe aclarar que las personas entrevistadas en este estudio manifiestan abiertamente su interés por ahondar en la educación inclusiva y es desde allí que proponen prácticas educativas. Por lo tanto, en sus experiencia sobresalen los factores positivos que inciden favorablemente en el proceso de la IEO Compartir. No obstante, como se puede ver en sus testimonios, el ejercicio docente que llevan a cabo, si bien da cuenta de su voluntad por la inclusión, se lleva a cabo, generalmente, de manera intuitiva y se fundamenta en sentimientos de caridad que, aunque pueden promover la solidaridad, no se corresponden con el fin de los postulados teóricos y normativos de aceptación de las diferencias en función de la dignidad y condición de sujetos de derechos de las PCD. Además, en segundo lugar, dado que los demás docentes no se interesan en el proceso de inclusión e, incluso, presentan resistencia frente al mismo, no permitieron que sus clases fueran observadas y se negaron a ofrecer los testimonios de su experiencia, por lo que dentro de las percepciones acá presentadas no se evidencian posiciones en contra del proceso de inclusión, pese a que coexisten en la realidad de la IEO Compartir, como se puede constatar con base en lo expresado por la docente de apoyo:

“la voluntad de los maestros es diferenciada. Así como hay maestros que se interesan, investigan y promueven diferentes prácticas en el aula, también existen los maestros que no tienen la misma voluntad y disposición todavía. [Es] mucho trabajo, precisamente, para que ellos modifiquen ese contenido, esa metodología, para que

realmente usen el material de apoyo que se les brinda, porque tenían hasta la posibilidad de poner a leer en braille a Jonathan y no lo hacían. A veces me pregunto si no lo hacían porque se sentían menos al ver que él leía de esa forma y ellos no o porque no se les daba la gana y me refiero al estudiante con más potencial del colegio, sólo que era ciego, pero la vida del otro que es un déficit cognitivo es mucho más cruel porque no es que no quiera, es que no puede”.

De acuerdo con la profesional de apoyo, se evidencia la necesidad de promover y de potenciar los aspectos actitudinales en los maestros, ya que en la medida en que estos se eliminan como barreras y se potencian como elementos positivos, generan otro tipo de prácticas.

Esta esfera también se relaciona con las familias, especialmente en el sentido del trabajo conjunto en términos de la construcción de redes de apoyo para la exigibilidad de derechos. En la medida en que, poco a poco, se logra la unidad a partir de la comprensión de la función social que cumplen las familias en el trabajo colaborativo, se pueden generar cambios en la comunidad proponer mecanismos para la exigibilidad al Estado, lo que contribuiría a que todos los estudiantes estén en mejores condiciones, tal como lo expresa una madre de familia:

O sea no están solos, o sea, no son la única familia, sino hay varios que deberían colocar su granito de arena.

Este último elemento de la solidaridad abre paso a la comprensión de la esfera del derecho que propone Honneth (1992). En relación con el ejercicio pleno de derechos, Axel Honneth afirma que este se entiende [...] *como aquellas pretensiones individuales con las que puede contar legítimamente una persona para su realización social, dado que participa en su organización institucional con los mismos derechos como miembro pleno de una comunidad.* (Honneth, 1992, pág. 5). En la base de este concepto y frente a la información acopiada durante la presente investigación, la esfera del derecho en el contexto específico de la IEO Compartir evidencia varias tensiones expresadas por los diferentes actores que participaron en el proceso y quienes dan cuenta de elementos que llaman la atención.

Inicialmente, en términos de la exigibilidad y garantía frente al cumplimiento de la norma, las familias manifiestan que la tutela se ha convertido en el mecanismo para

materializar el goce de sus derechos. Esto puede verse como una herramienta positiva en términos del ejercicio pleno de los derechos que como ciudadanos les corresponden, pero al mismo tiempo, da cuenta de la lucha constante, principalmente con el sector de la salud, que deben emprender para la atención médica y terapéutica. La norma da apertura a la garantía de los derechos pero los caminos legales de aplicabilidad de la misma son insuficientes, lo que obliga a las PCD y sus familias a usar mecanismos de exigencia que, en la mayoría de los casos, tampoco son eficientes, tal como se evidencia en la siguiente afirmación realizada por una madre de familia:

“desafortunadamente fue a través de una acción de tutela que pude sacarle eso a la EPS, porque desafortunadamente todo le toca a uno a las malas.”

Así mismo, se evidencia un abandono por parte del Estado en términos de la garantía de derechos, tal como puede interpretarse en la siguiente afirmación:

“Los papitos de los niños en condición de discapacidad nos sentimos abandonados por el Estado, por el municipio, nos parece terrible que, o sea que uno tenga que llegar hasta una tutela para reclamar algo que por ¡derecho, por ley ya le corresponde a mi hija”.

En este sentido, una de las familias participantes hace énfasis en la importancia de promover la unión entre diferentes padres de familia para aplicar la exigibilidad y buscar conjuntamente cambios positivos para la comunidad educativa en relación con la educación inclusiva.

Otro de los aspectos que se encontró y que afecta el cumplimiento de la norma en términos de los derechos, tanto de la atención para los estudiantes discapacitados como del apoyo que se debe ofrecer a los maestros regulares y de las condiciones laborales de las profesionales de apoyo, está relacionado con la aplicabilidad de la misma, donde se evidencian tensiones entre lo planteado por la ley y la realidad práctica, especialmente en términos de la falta de claridad en los lineamientos de la contratación de profesionales de apoyo a la inclusión, de acuerdo con el número de estudiantes y necesidades de la población, según el Artículo 9 del Decreto 366 de 2009, que reglamenta la organización de la oferta:

ARTÍCULO 9. La entidad territorial certificada organizará la oferta de acuerdo con la condición de discapacidad o de capacidad o talento excepcional que

requiera servicio educativo y asignará el personal de apoyo pedagógico a los establecimientos educativos de acuerdo con la condición de que presenten los estudiantes matriculados. Para ello, la entidad territorial certificada definirá el perfil requerido y el número de personas teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

1. Por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo diez (10) y hasta cincuenta (50) estudiantes con discapacidad cognitiva (síndrome Down u otras condiciones que generen discapacidad intelectual) con síndrome de Asperger, autismo, discapacidad motora o con capacidades o con talentos excepcionales.
 2. Un (1) modelo lingüístico y cultural por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo diez (10) Y hasta veinticinco (25) estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas colombiana, en preescolar, básica y media.
 3. Un (1) intérprete de lengua de señas colombiana en cada grado que reporte matrícula de mínimo diez (10) estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas en los niveles de básica secundaria y media.
 4. Cuando la matrícula de estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales por institución sea menor de diez (10), la entidad territorial certificada asignará por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico itinerante para aquellos establecimientos educativos ubicados en zonas urbanas y rurales de dicho municipio. En este caso, la secretaría de educación de la entidad territorial certificada podrá además de flexibilizar el parámetro de acuerdo con las condiciones de cada contexto, desarrollar programas en convenio intermunicipal, ofrecer formación sobre educación inclusiva a los docentes de grado y de área y vincular a las instituciones de educación superior y a las familias entre otros.
 5. Una (1) persona de apoyo pedagógico por cada estudiante con sordo ceguera.
- (Decreto 366, 2009)

Al contrastar lo planteado por el Decreto 366 de 2009 con la caracterización de la población de la Institución, se evidencia que este no se lleva a cabo tal como establece la norma, ya que solo existe una profesional de apoyo para toda la institución. Esta profesional debe tener cobertura de jornada mañana y tarde, primaria y bachillerato y, además, brindar asesoría a modalidad de adultos y nocturna. En ese marco, existen dificultades en términos de la aplicabilidad de la norma, sumado a que, según manifiesta la docente de apoyo, el proceso de contratación es demorado y esto afecta también los

procesos específicos con la población con discapacidad matriculada en la institución. Pese a que existe voluntad de aplicación de la normatividad, también hay varios factores que impiden que esta se pueda llevar a cabo en su totalidad o de manera efectiva.

Además, la profesional de apoyo a la inclusión manifiesta que el ente territorial ha realizado cambios de profesionales, lo que también ha afectado los procesos, ya que estos implican estilos de trabajo particulares y la ejecución de acciones específicas que deben realizarse de nuevo, como conocer la comunidad educativa, identificar la particularidad de los casos y ganar reconocimiento en la institución, lo que no se logra inmediatamente sino que surge poco a poco. Cada vez que existe un cambio de profesional de apoyo, la persona que llega debe conocer el contexto, las necesidades, los maestros y esto, para una institución tan amplia, no es favorable:

“usted tiene que tener un tiempo prudente para que cada docente reconozca esa cara, para que tenga confianza con esa cara y para que, asimismo, se atreva a mostrarse y a mostrarle cuáles son sus necesidades, pero eso no lo hace fácilmente si yo cada año veo una cara diferente porque yo... iniciando... que termina el año y usted... hay profesores que todavía no identifican o que a usted no lo identifican, porque estamos hablando de ciento veinticinco de profesores. Que la reconozcan a usted, que la acepten, que acepten su modelo de trabajo porque así seamos licenciadas en educación en especial, otra en fonoaudiología y demás, pues somos seres humanos y tenemos formas de trabajo, formas de hacer las cosas, formas de llegar a la gente y si uno no cae bien, a veces, por una cara, pues calcule lo que no más le quieran la cara y que la cara diga “discapacidad”; es una ruptura para el proceso porque los obliga a volver a empezar. Quieran o no, así hay aun reconocimiento de ochenta estudiantes actualmente, obliga al colegio a volver a empezar y rompe lo que se había llevado porque fácilmente pueden volver a decir: “¡ay no! Ella no dijo eso”, “Acá nunca habían hablado de eso”. Porque es la manera más fácil que tiene el profesor de lavarse las manos, porque ¡claro! En la medida que yo vuelvo a empezar, pues se vuelve y se recapitula toda la historia”.

Así mismo, esto tiene implicaciones en relación con las familias ya que, como afirma la docente de apoyo en la entrevista, ganar empatía y generar confianza para mejorar los procesos y la forma en que se deben abordar los casos conlleva tiempo:

“A una familia le cuesta abrirse, es muy berraco y nadie sabe que... solamente el que lo vive, de verdad, sabe lo que es tener un niño en condición de discapacidad y encontrarse con todas esas barreras, y desahogarse, y encontrar tantas puertas cerradas, y la limitación porque tiene tres profes y ya rota el estudiante, una profe lo quiere y dos no, y ella... ¿cuántos meses van a estar?: “no, tengo contrato por cuatro meses”, “¡Ay no! Ya la cambiaron, ya no vuelve”. El papá queda... Si yo lo veo a nivel de proceso, a nivel social, a nivel de inclusión; es una barrera que está restando calidad educativa.”

De acuerdo con lo anterior, en materia del cumplimiento del derecho a la educación, este continua promoviéndose desde la voluntad de la instituciones y de las personas que hacen parte de la comunidad educativa. Por su lado, el ente regional hace esfuerzos. Sin embargo, estos no son suficientes ya que en las instituciones existen varias necesidades de capacitación, de formación, orientación, atención a la población y, en su mayoría, estas acciones están sujetas a la voluntad de cada maestro en su aula, a la capacidad de la profesional de apoyo y a las prioridades que tengan las directivas del colegio y que, entre otras cosas, rigen su proyecto institucional. En palabras del estudiante: *Entonces, todos están dispuesto a hacerlo, pero no todos saben cómo hacerlo.*

En medio de esto, tal como se manifestó en algunos apartados del presente documento, la institución, en la medida de sus comprensiones y capacidades, ha hecho esfuerzos por seguir la normatividad. Mantiene actualizada la plataforma del SIMAT, según la directriz del Decreto 1421 de 2017; ha ajustado los documentos institucionales en relación con la promoción de inclusión de la población con discapacidad; en su plataforma de notas ha generado un boletín diferencial para los estudiantes discapacitados y cuenta con un archivo actualizado de los estudiantes identificados. Los profesores cuentan con una herramienta llamada banco de desempeños (herramienta guía para cada asignatura en la que, dependiendo del proceso, pueden elegir los logros correspondientes al estudiante en términos de la flexibilización curricular). Sin embargo, estas acciones y, en fin, los ajustes a que haya lugar para la aplicabilidad de la norma misma están supeditados, principalmente, por la voluntad de los actores en cada proceso. Por lo tanto, en esta parte del análisis se hace necesario ahondar en las nociones de dignidad y vida digna, inherentes a la condición existencial y relacional de los actores involucrados en tanto seres humanos

Axel Honneth y Agustina Palacios, a pesar de pertenecer a diferentes campos de reflexión, convergen en el concepto de vida digna como elemento importante en la comprensión, tanto del fenómeno de la discapacidad como del proceso de inclusión. Desde el interés investigativo del presente documento, y como se expone en el Marco Teórico, se toma el concepto de Rafael de Asís por ser al que aluden Palacios y Romañach (2006) cuando refieren particularmente a la dignidad de las personas con discapacidad:

Es habitual considerar a la dignidad humana como el fundamento de los derechos. En este sentido, este término se utiliza para hacer referencia a una serie de rasgos que caracterizan a los seres humanos y que sirven para expresar su singularidad. Los derechos humanos se presentan como los instrumentos que tratan de proteger esa dignidad. La dignidad es así tanto el presupuesto de los derechos como aquello que éstos tratan de proteger. (pág. 16)

En términos de la noción de dignidad se evidenciaron varias tensiones que tienen que ver fundamentalmente con el alcance de derechos, con la lucha contra la discriminación y con la autonomía y libertad de las personas con discapacidad. El modelo social, como ya se vio, considera que las causas de la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino sociales y, por lo tanto, las PCD, como sujetos de derechos y deberes, están en capacidad de aportar a la sociedad desde sus propias particularidades. No obstante, para ello, se les debe garantizar el acceso libre, autónomo y en igualdad de oportunidades a todas las esferas sociales, políticas, económicas y culturales.

Esto implica, en términos normativos y jurídicos, tener en consideración especial el respeto por la diferencia. Dado que el modelo social se relaciona estrechamente con el enfoque de Derechos Humanos; dentro de sus principios sobresale la potenciación de este elemento y, desde allí, la igualdad, la libertad personal y la dignidad humana, valores sin los cuales la inclusión social cae en terreno infértil. Con base en el respeto de estos derechos es que los modelos de atención y la normatividad vigente promueven las acciones que se consideran necesarias para que la población discapacitada goce plenamente de sus derechos, lleve una vida autónoma e independiente, no sea discriminada y pueda acceder a todos los servicios sociales en un entorno incluyente y con base en el diálogo horizontal en igualdad de oportunidades.

Desde esta perspectiva, con base en la necesidad de potenciar el cumplimiento de los derechos y principios antes mencionados, actualmente se defiende la postura de que la discapacidad es una construcción social que genera opresión, debido a que la sociedad no reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, sino que las sigue viendo desde una mirada lastimera o caritativa y las acepta como seres que, en vez de poder contribuir con la sociedad, son más bien un problema para esta y sus familias. En el escenario escolar esta visión también cobra vigencia, lo que puede evidenciarse, entre otras cosas, en la necesidad que manifiestan las docentes sobre modelos de atención diferenciados, aulas exclusivas o soporte profesional que las exonere de tener que asumir el cuidado y la enseñanza de menores que “no cuentan con las mismas capacidades de los demás”, que “no son normales” o que “extralimitan las exigencias de la labor docente”.

La exigencia normativa entra a procurar la aplicabilidad de acciones que garanticen los derechos de las personas con discapacidad, pero no logra la norma por sí misma cambiar imaginarios frente al fenómeno. En este contexto resulta difícil y confuso apuntarle a la autonomía de las PCD, generar acciones de eliminación de la exclusión, darles libertad e independencia para decidir acerca de su propio proceso de aprendizaje y, finalmente, estimular el alcance de una vida digna toda vez que esta se encuentra ligada a las decisiones personales, a la definición individual de sus posturas, a la emancipación de las familias y la escuela, entre otros factores. De estas necesidades, sin embargo, ha surgido la organización de las personas afectadas y sus familias, la exigencia por la articulación institucional y la lucha por las garantías en el ejercicio pleno de todos los derechos fundamentales, en este caso, el derecho a la educación, en primera instancia, en términos del acceso y el mejoramiento de las condiciones en función de la eliminación de barreras.

“ Si yo voy es a que haya una mejor calidad de educación para mi hija y para los niños en condiciones de discapacidad, obviamente porque yo me enfatizo es a eso, yo a los demás niños, pues la verdad no sé qué falencias hayan pero yo me enfatizo por lo de mi hija, ¡incluso, yo llegué a hablar con otras mamitas que estábamos una vez en una reunión cerca de coordinación, incluso yo llegué a hablar con otra mamita y le dije:’- Nosotros deberíamos de unirnos” .

“Pero, gracias a Dios salió a favor el fallo y pues mi hija está gozando de un tratamiento de rehabilitación, tiene psicología, terapia mental, terapia física, terapia de lenguaje, eh... terapia cognitiva, entonces todo eso ha ayudado, ha fortalecido, o sea prácticamente lo que el colegio hay falencias, pues gracias a Dios allá se suplen”.

En la Ley 1346 de 2009 se define la importancia de la dignidad retomando el concepto ofrecido por la Organización de las Naciones Unidas:

Recordando que los principios de la Carta de las Naciones Unidas que proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. (Ley 1346, 2009, pág. 1)

Así mismo, la Ley 1618 de 2013 menciona este principio, que retoma el Decreto 1421 de 2017, así:

[...] Igualmente, se acogen los principios de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, incorporada al derecho interno mediante la Ley 1346 de 2009, como orientadores de la acción educativa en las diferentes comunidades educativas a saber: i) el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; ii) la no discriminación; iii) la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; iv) el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; v) la igualdad de oportunidades; vi) la accesibilidad; vii) la igualdad entre el hombre y la mujer; viii) el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (Decreto 1421, 2017, pág. 4).

No obstante, como se menciona atrás, la norma por sí misma no cambia imaginarios. Las exigencias en materia de inclusión educativa propenden, entre otras cosas, por la garantía del derecho a la educación de personas con discapacidad en miras de su dignidad, pero en la realidad práctica de la escuela, si bien se evidencia disposición y voluntad por parte de algunos actores del proceso, esto no necesariamente se traduce en prácticas educativas inclusivas efectivas, bien sea por desconocimiento, por falta de sensibilización, por imaginarios sesgados o por ausencia de apoyo familiar e institucional. De otro lado, la inclusión como proceso incipiente hasta ahora toma forma y se adapta a la realidad de la escuela, que además está permeada por la realidad social,

cultural y económica más amplia del contexto en el que esta se encuentra; lo que implica diversos problemas sociofamiliares, culturales y económicos que involucran a todos los actores y que inciden, tanto positiva como negativamente, en la efectividad de las acciones.

A través de los años, las personas con discapacidad, familias, cuidadores y agentes sociales, por medio de diferentes acciones, han incidido en las formas en que socialmente se ve a las personas con discapacidad, lo que ha afectado el marco normativo de la atención al fenómeno. A raíz de estas dinámicas de movimiento social, se pueden evidenciar logros en materia de derechos y prestación de servicios a PCD; específicamente en el campo educativo, la formación de educadores especiales ha correspondido a transformaciones sociales exigidas por diferentes actores políticos, es decir que los cambios que se han dado a nivel curricular en esta licenciatura han intentado dar respuesta a las necesidades de las PCD y se han orientado hacia la construcción de un perfil profesional que corresponda a estas reivindicaciones sociales.

A nivel académico y formativo, las universidades se han interesado por entregar a la sociedad educadores especiales que comprendan las luchas dadas por la población discapacitada y que contribuyan, en el marco del derecho, con la defensa a la educación hacia la transformación de las prácticas sociales y la eliminación de las barreras para una sociedad más justa e incluyente. Frente a esto, surge el interrogante acerca del reconocimiento de la profesión docente, específicamente dirigida a PCD. Por un lado, se puede pensar que los educadores especiales han sido reconocidos a nivel profesional dada la normatividad vigente, pero, en la realidad práctica, su ejercicio se ve permeado por tensiones que provienen de diferentes direcciones y que afectan los últimos cambios epistemológicos y curriculares en materia de atención escolar a la discapacidad.

Desde la teoría del reconocimiento de Honneth (1992, 1997, 1997) que propone tres esferas: amor, derecho y solidaridad también se puede analizar este factor fundamental del proceso de inclusión en la escuela. Por un lado, en términos del derecho, propone el autor que este es el marco en el que se expresan los derechos universales, donde los seres humanos se reconocen como fuente de deberes y derechos, independientemente de toda caracterización de orden social, económica o cultural. En la actualidad, la esfera del derecho es la que procura la libertad individual de los sujetos posibilitando el libre ejercicio de sus capacidades (Tello, 2011). Para el caso colombiano, el Decreto 366 de 2009 normatiza el servicio de apoyo pedagógico y propone nuevas

acciones que involucran la prestación de servicios profesionales. En términos de Honneth, esto puede ser considerado como parte del reconocimiento de la esfera del derecho.

Sin embargo, cuando se observa de fondo, o más bien en la realidad práctica, en estas normativas se pueden identificar algunos vacíos frente a las garantías laborales de los educadores especiales en el sector educativo público. No existe en la actualidad dentro del concurso docente una categoría exclusiva para los docentes de apoyo a la inclusión, ni un nombramiento contractual legal que reconozca a nivel público la figura de docente de apoyo, más bien esto ha sido correspondido de acuerdo a voluntades institucionales desde algunas secretarías que reconocen esta figura y que se han limitado a realizar la contratación desde la figura de docente provisional, por prestación de servicios o por medio de concesiones con fundaciones privadas.

Además, la prestación del servicio de apoyo a la inclusión no hace referencia específicamente a las personas formadas en educación o licenciatura especial, sino que incluye a profesionales cuya formación se relaciona con la atención a esta población desde diferentes campos terapéuticos y cuyo servicio tiene que ver directa o indirectamente con el fenómeno de la discapacidad. Entonces, al comprender la esfera del derecho en el ámbito normativo y del reconocimiento de los educadores especiales, no hay garantías laborales claras a nivel gubernamental que permitan el libre ejercicio de sus capacidades como profesionales. Han sido las familias de las personas con discapacidad quienes, a través de su lucha, han contribuido en el establecimiento de la figura de docente de apoyo procurando en la escuela que no solo sea la norma la que garantice el ejercicio de sus derechos, sino que estas disposiciones se expresen de manera práctica en el marco de las relaciones sociales, que trasciendan el discurso y se establezcan en la práctica social.

Otra de las esferas de la teoría del reconocimiento que ofrece elementos de análisis en relación con la labor del docente de apoyo es la de la solidaridad, definida desde aspectos contextuales y la valoración en el marco interpretativo de una sociedad o entorno determinado, lo que involucra las características de los sujetos que allí interactúan y representan los objetivos socialmente compartidos. Esta esfera, entonces, se relaciona con la valoración que reciben los educadores especiales en los espacios cotidianos de su ejercicio profesional, donde se puede evidenciar una tensión constante. El educador especial en el ámbito de la educación inclusiva se encuentra en permanente lucha por el reconocimiento del derecho a la educación de las PCD o talentos

excepcionales; esto corresponde a una relación intersubjetiva con otros profesionales de la educación. Este relacionamiento implica la discusión, el acuerdo, el consenso y la toma de posturas frente a elementos curriculares, actitudinales y didácticos, entre otros. Las interacciones que surgen en este escenario están marcadas por los imaginarios y subjetividades frente al ideal de la escuela y su funcionamiento en todas las escalas. Allí, juegan elementos relacionados con las concepciones de los maestros sobre la educación inclusiva, sus prácticas y el papel de la educación especial en la transformación de estas hacia la garantía de derechos y la eliminación de las barreras.

Otra de las tensiones suscitadas y que, en gran parte, deriva de la anterior, se relaciona con el conocimiento profesional que se le atribuye al educador especial frente a su formación de base. En las instituciones educativas, en general, se identifica que este profesional tiene un conocimiento específico pero el valor que se le atribuye corresponde unívocamente a las acciones emprendidas en su práctica cotidiana frente al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, obtención de información y desarrollo de contenidos de los ECD. Su valor social estriba en la generación de prácticas que “normalicen” a las PCD o, en su defecto, que “controlen los desequilibrios”, lo que fortalece posturas que desdibujan el ejercicio profesional de inclusión en el contexto específico de la escuela a partir de elementos intersubjetivos que califican positiva o negativamente su labor.

Para los docentes regulares no es aceptable, en la mayoría de los casos, que el profesional de apoyo sugiera modificaciones en la práctica académica a no ser que se refieran únicamente a los ECD y contribuyan con el “aquietamiento” de sus expresiones, de manera que “faciliten” el ejercicio didáctico en aula con los demás estudiantes. Esto genera constante tensión en las relaciones entre docentes e implica una lucha por el reconocimiento de la labor del educador especial, por ocupar un lugar de aceptación, tanto como profesionales idóneos cuanto como líderes de los procesos de inclusión en las instituciones. En este contexto, donde los educadores especiales aún no consiguen reconocimiento ni social ni contractual por su labor, resulta difícil considerar que puedan emprender una lucha abierta por el reconocimiento de las personas que motivaron su formación. No obstante, la escuela resulta ser un escenario privilegiado para generar cambios de imaginarios que contribuyan con nuevas miradas sobre el ejercicio docente en miras de la inclusión efectiva.

Creo que tenían una visión un tanto segregadora, todavía, del proceso, algunos docentes porque ellos creían que uno tenía que sacar al estudiante del aula en diferentes tiempos,

momentos; ojalá en horarios específicos como para que de verdad se viera un proceso. Pero, creo que nace como del mismo proceso de contratación que tenía la Secretaría de Educación en el modelo anterior de trabajo que tenían. Entonces, nunca hubo una claridad o una explicación de parte de la Entidad misma a docentes, coordinadores y demás pues para que ellos entendieran pues porqué la necesidad de modificar ese tipo de ajustes o de esas movilizaciones. No era la visión de todo el colegio, pero sí de una parte de ellos. Del mismo modo hay muchísimas necesidades, es un colegio... El año pasado, tenía casi 400 estudiantes, jornada mañana, tarde y nocturna, y en todos los casos usted encuentra diferentes necesidades en las cuales pues siempre esperan que, a veces, usted sea como un mago. O sea, que usted resuelva el problema, pero hay problemas que no se pueden resolver y entonces es el actitudinal. Entonces, el proceso de inclusión, la barrera más grande que tiene es de actitud.

8. CONCLUSIONES

La presente investigación buscó analizar la relación entre normatividad, teoría y prácticas educativas inclusivas con la intención de comprender cómo se ha dado en un contexto específico para interpelar las interacciones que se suscitan en la escuela en el marco de un proceso de inclusión incipiente y, desde allí, evidenciar las tensiones que surgen en términos de la relación de estas tres categorías de análisis. Para tal fin, se hace un recorrido por los modelos de atención inclusiva y se estudian las disposiciones normativas que, a nivel nacional e internacional, han incidido en las acciones que hoy día son vigentes en materia de educación inclusiva. Además, se propone el análisis de esto en diálogo con las diferentes percepciones de los actores involucrados.

Fue necesario comprender el surgimiento de la educación inclusiva desde algunos hitos que marcan su evolución y transformaciones a través de la historia. Se inicia con casos que de alguna manera generaron cuestionamientos sobre la educabilidad de la población con discapacidad y que incidieron en la transformación de esta, al principio, desde enfoques médicos y psicométricos, de acuerdo con pruebas estandarizadas con base en rangos matemáticos que medían a las personas en términos de normalidad-anormalidad y eficiencia-deficiencia; lo que derivó en la educación especial. Estos procesos se hallan también en el contexto social, desde donde se han generado prácticas que, o bien promueven la discriminación, anulación y exclusión social; o bien procuran la eliminación de barreras y la aceptación de la diferencia en igualdad de oportunidades.

Poco a poco, a lo largo de la historia, los planteamientos sobre la educación para la población con discapacidad fueron cambiando en diferentes ámbitos a la par que se fueron dando nuevas miradas sobre el fenómeno. Uno de los hitos más importantes tiene que ver con el surgimiento del principio de normalización, que planteaba la necesidad de realizar las acciones de intervención pertinentes y adecuadas para que las personas con diagnóstico que estuvieran fuera de la norma, es decir, que no se encontraran dentro los parámetros establecidos en términos de la funcionalidad física, sensorial y mental, lograran llevar una vida normal desde elementos que implicaran la realización de actividades de la vida cotidiana. Este principio, aunque no logró tener un impacto internacional amplio dio apertura a la generación de normativas pensadas en pro de la población en mención.

Años más tarde, producto del movimiento social de familias y personas con discapacidad que durante muchos años lucharon en contra de la discriminación

y a favor de su inclusión social, se realizó la Convención de Salamanca en España, en el año 1994. Este hecho fue de gran importancia en términos de la generación de políticas para la formalización de la educación inclusiva que aún hoy cobran vigencia. En este evento se plantea que a las personas discapacitadas, como sujetos de derechos, se les debe garantizar el derecho a la educación, sin exclusión, tanto en centros de educación especial como en las instituciones educativas regulares, dando apertura a la inclusión en la escuela.

Esta Convención, que generó eco a nivel internacional, abrió el camino hacia la generación de políticas nacionales que permitieran la materialización de sus principios. En Colombia, la firma de este acuerdo coincide con la formulación de la Ley General de Educación, en 1994, que revoca la anterior Ley que denominaba a las PCD como “minusválidos”. Con la nueva normativa que reglamenta la educación en el país se establecen varios artículos que dan cuenta del interés gubernamental por la inclusión de esta población. Posteriormente, se generan otras disposiciones jurídicas, como el Decreto 2082 de 1996, el Decreto 3011 de 1997, el Decreto 366 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y, finalmente, en 2017, el Decreto 1421, bajo el cual se reglamentan las prácticas de educación inclusiva actualmente.

La principal conclusión que ofrece este recorrido por la normatividad nacional e internacional, por los modelos teóricos de atención y de comprensión del fenómeno de la discapacidad y por la revisión de la implementación de dichos postulados -normativos y teóricos-, en un contexto específico, es que el proceso de inclusión educativa, que recién comienza, genera tensiones que merecen especial atención, sobre todo desde la postura profesional de quienes en su labor cotidiana deben enfrentarse a los retos que supone este proyecto. Una de las principales dificultades halladas, por ejemplo, permite concluir que, para que se dé la inclusión, la escuela debe abrirse a modelos pedagógicos diferentes al tradicional. El modelo tradicional prioriza la acumulación de la información por encima de la comprensión y la construcción del conocimiento, lo cual dificulta la realización de prácticas educativas inclusivas toda vez que las particularidades de los estudiantes con discapacidad generan retos en términos de la generación de conocimientos y de la apropiación del proceso de aprendizaje.

Es necesario comprender que las prácticas en las escuela deben trascender hacia la comprensión de la diferencia como derecho y desde allí entender sus implicaciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en la transformación del tipo de interacciones que

se dan en el aula, hacia unas realidades humanizadas y constructoras de sentido que permitan la aceptación de heterogéneas subjetividades individuales que se materialicen en apuestas colectivas.

De igual forma, el sentido que se le ha dado a los sistemas educativos actuales, que inmersos en la competitividad y el academicismo, dejan de lado la concepción de educación desde el punto de vista humanista. Esto quiere decir, que muchos sistemas educativos se han empeñado en creer que forman estudiantes para responder evaluaciones, no necesariamente para aportar a la sociedad y construir sus proyectos de vida, aspectos vitales a tener en cuenta en el caso de las personas en SDI. (Bernal, 2009, pág. 14)

Esto coincide con los hallazgos de las observaciones de clase, en cuya base se puede decir que falta voluntad en todos los niveles de la realidad de la población con discapacidad en la institución objeto de la presente investigación. Por un lado, no se evidencia una clara articulación ni institucional, ni en términos de las familias, ni en cuanto a los diferentes sistemas de atención de la población objeto. En ocasiones, la norma, en lugar de facilitar los procesos, tiende a generar obstáculos en la consecución de derechos. Tal como expresa una madre de familia: *“Los papitos de los niños en condición de discapacidad nos sentimos abandonados por el Estado, por el municipio, nos parece terrible que, o sea que uno tenga que llegar hasta una tutela para reclamar algo que por derecho, por ley ya le corresponde”*.

Por otro lado, en términos de la corresponsabilidad, principio propuesto por la Ley 1098 del Código de Infancia y Adolescencia, todos los miembros de la sociedad, en función de la garantía de derechos de la población menor de edad, asumimos tácita o directamente el compromiso de proteger a los niños, todos, sin distingo alguno. Frente a esto surgen tensiones que atraviesan las tres categorías de análisis. Por un lado, la escuela denuncia falta de voluntad de los padres en cuanto a la gestión correspondiente al diagnóstico de sus hijos; de otro lado, los padres manifiestan que existen amplias dificultades para acceder a una atención de calidad y en su proceso evidencian las falencias y falta de eficiencia de las diferentes entidades que proporcionan o que están en capacidad de proporcionar diagnóstico y atención a las personas con discapacidad. En el grueso del asunto, en términos de la garantía de derechos para las PCD del país, se demuestra que el Estado aún es incapaz de garantizar derechos fundamentales a la población en general y, para el caso que nos compete, a las personas con discapacidad

ya que “[...] A pesar de la legislación abundante para las personas con discapacidad, sus condiciones educativas, laborales y de atención en salud y rehabilitación son menos favorables que las de la población general”. (Lugo & Seijas, 2012, pág. 1)

Esta tensión normativa y de apropiación de un rol corresponsable por parte del Estado, las familias y las instituciones que atienden a los niños con discapacidad genera amplias dificultades en términos de la aplicabilidad de acciones al interior de la escuela, pues, como se afirma en el siguiente testimonio dado por una maestra en uno de los grupos de discusión, a propósito de la ausencia de diagnóstico de un grupo de estudiantes de la IEO Compartir que presentan dificultades variadas y, de los que se presume, cuentan con la necesidad de diagnóstico para efectuar el plan de flexibilización y los ajustes correspondientes: *“pero, los que tienen diagnóstico. Pero, hay chicos que no tienen el diagnóstico...Por eso les decía que no se sabe, porque hay varios que uno dice “tiene algo”, no sabemos qué tiene, pero tiene algo, están sin diagnóstico...”* Sin esto no es posible iniciar proceso alguno con ellos.

Otra de las conclusiones importantes de este estudio gira en torno a las barreras como subcategoría de análisis dentro de la observación de las practicas inclusivas. Durante el proceso se pudo evidenciar que, en vía de la consecución de la dignidad humana como la propone Rafael de Asís, las barreras generan tensiones dependiendo de la mirada que se les dé. Si bien la educación inclusiva desde su normatividad y con base en el modelo social ha propuesto la eliminación y bajo este ideario se ha planteado la regularización de estudiantes discapacitados, es decir, su inclusión dentro de la escuela regular, en la realidad práctica lo que se ve es que en muchos casos se requiere de una educación diferenciada que trascienda la flexibilización del currículo y se oriente hacia la satisfacción de necesidades específicas de acuerdo con las particularidades de los estudiantes.

Esto implica la necesidad de repensar el modelo de educación inclusiva y proponerlo desde nuevas miradas que trasciendan la norma y busquen conciliar la eliminación de barreras, el diseño universal, la propuesta de ajustes razonables y las prácticas educativas dentro de contextos y realidades sociales específicas, a fin de ubicar la dignidad humana como centro del fenómeno más que promover un ejercicio de obligatoriedad, o, en palabras de la profesional de apoyo:

Y también veo ahí la necesidad, URGENTE, del aula especializada porque yo siento que hay estudiantes que yo tengo que están viendo habilidades de la vida básica

cotidiana, es decir, dimensiones del desarrollo y no porque sea un capricho mío sino porque es que esas son las necesidades de esa persona. Todavía aprender a socializar, a sonarse, a saludar, a reconocer quién es real y quién es virtual porque viven en un mundo imaginario muchos, a que entiendan qué está bien y qué está mal; lo básico. Y ¡claro! Ya están grandes y todo el cuento, y no están para estar en aula porque chocan, chocan estando entre tantos y más, pues obviamente, frente al docente, y requieren unas adaptaciones de material, básicamente, personalizadas, tanto en el material como en el talento humano. O sea, requieren, realmente, un apoyo extenso de ese docente y no se le puede dar en el aula de clase. Entonces, sí creo que es un ejercicio que se tiene que priorizar y que hay que aprovechar.(revisar la norma, qué norma lo plantea).

Es necesario, de acuerdo con lo anterior, comprender que la educación inclusiva implica revisar detalladamente los tipos de apoyos con que cuentan los estudiantes y si estos son afines con su proyecto de vida, con su realidad particular, con las condiciones de sus familias, con su situación social, cultural, económica, física y personal. Hay condiciones particulares que implican que la escuela tenga en cuenta la posibilidad de generar espacios y contratar profesionales idóneos suficientes que permitan la atención diferenciada a fin de que todos los procesos individuales cuenten con las herramientas apropiadas. No se puede desdeñar de la educación diferenciada en miras del enfoque de derechos unívocamente. Es prioritario que se tengan en cuenta las necesidades individuales para que las personas logren avanzar en sus procesos y desarrollarse de manera integral en miras de su autonomía. En ese orden de ideas, cobran igual importancia la regularización y universalización de proyectos curriculares como las iniciativas de formación vocacional; así como profesionales terapéuticos y pedagogos tanto como formadores en diferentes áreas del conocimiento práctico.

Se debe reconocer que, si bien se han generado aspectos importantes en términos de la educación inclusiva, estos están estrechamente vinculados con las luchas que ha dado la población con discapacidad para el alcance de derechos. Esto es rescatable en la medida en que ha permitido que el modelo evolucione hacia una nueva mirada de las personas con discapacidad que las ponen por encima de la dualidad “normal-anormal” y las posicionan como sujetos de derechos en igualdad de condiciones, tan merecedoras de una vida digna como cualquier otro, sin distingo alguno, y con la capacidad de ser valoradas desde su diferencia misma. Sin embargo, esto ha puesto a la dignidad, la justicia social y la garantía de derechos en condiciones punitivas dejando de lado

elementos de tanto o más valor como el amor y la conciencia cuyo ejercicio, está lejos de ser regulado y menos obligado.

Esto nos conduce a otra conclusión que se vincula con la primera. De acuerdo con lo observado y con los diálogos suscitados, se puede afirmar que una apuesta por la educación inclusiva implica orientar los objetivos curriculares hacia las esferas del reconocimiento, lo que incidirá también en tener en consideración otras dimensiones de cara a la evaluación de los procesos y de la apropiación de conocimientos. Esto requiere, sin duda, modelos de educación alternativos que prioricen en el enriquecimiento emocional de los sujetos, sean estos o no discapacitados. Esto implica, tener en consideración como eje central la realidad social, cultural, política y particular de los estudiantes.

Proponer prácticas inclusivas descontextualizadas genera mayores esfuerzos en términos operativos y no responde a las necesidades específicas de la población escolar con discapacidad. Esto implica revisar en detalle las condiciones tanto de las familias de los estudiantes con discapacidad como de la planta profesional que los atiende al interior de la escuela. La norma es clara en términos de los procedimientos y trámites correspondientes a la contratación, cumplimiento de funciones y principios rectores de la atención. Sin embargo, en la realidad, se observan irregularidades que afectan el normal desarrollo de las prácticas educativas inclusivas en términos de la ejecución de los cargos diseñados para tal fin. Existen incoherencias a nivel de la contratación que afectan directamente los procesos de educación inclusiva y generan dificultades en términos de la relación oferta y demanda de la institución. Todas estas tensiones evidenciadas en la cotidianidad de la IEO Compartir permiten generar interrogantes acerca del ejercicio de los diferentes actores involucrados en el proceso de educación inclusiva; lo cual abre campos de investigación que se pueden traducir en nuevas propuestas que aporten a la humanización y dignificación del estudiante con discapacidad lo que, en últimas, ha de ser el propósito de la conjugación coherente de los tres elementos analizados: Prácticas educativas inclusivas, teorías y normatividad.

9. REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas-Dossier: Educación Inclusiva Vol. XXXVIII N. 145*, 23-24.
- Albericio, J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño.
- Aparicio, M. (2016). Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional. Una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth. *Revista Española de Discapacidad Vol. 4 N. 1*, 177-190.
- Arteta, C. (2014). El arte de la hermenéutica y la pedagogía. *Atenas Vol. 1 N. 25*, 152-162.
- Barrios, J., Orrego, N., Ramírez, D., & Serna, P. (2015). *Trabajo de investigación: La inclusión en escuela nueva*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Bejarano, J. (2013). *La inclusión educativa de personas con limitación visual en la Universidad Minuto de Dios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Beltrán, E., & Gómez, L. (2016). *La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá: un estudio de caso*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Bernal, C. (2009). *Aplicación de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, versión niños y jóvenes cif - nj en contextos educativos: facilitación de los procesos de inclusión de personas EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD intelectual*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Betancourt, G. (2014). *Capacidades humanas y capital social en la construcción de ciudadanía multi e intercultural. Aproximación comparativa desde la sociología del sujeto*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education -CSIE-.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Cárdenas, P. (2015). *El papel del directivo docente en la gestión para la inclusión educativa (2006-2014)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañón, L. (2009). La hermenéutica y el operador jurídico en el nuevo esquema constitucional. Pautas a considerar para el logro de una adecuada interpretación jurídica. *Opinión Jurídica Vol. 8 N. 15*, 77-96.

- Celis, H., & Gutiérrez, P. (2011). Políticas públicas en discapacidad en Colombia. Breve reflexión teórica, alguna cifras, conclusiones y retos inmediatos. *Revista CIFE Vol. 13 N. 19*, 151-166.
- Comité de Derechos del Niño -ONU-, O. G. (2007). *Los Derechos de los Niños con Discapacidad, Documento CRC/C/GC/9*. Organización de las Naciones Unidas.
- Compartir, I. E. O. (2017). *Manual de Convivencia*. Soacha, Cundinamarca: IEO Compartir.
- Compartir, I. E. O. (2017). *Proyecto Educativo Institucional -PEI-*. Soacha, Cundinamarca: IEO Compartir.
- Constitución Política de Colombia (Congreso de la República de Colombia 20 de Julio de 1991).
- Cortés, S., & Sánchez, D. (2014). *Educación inclusiva: un campo emergente que promueve la diversidad frente a unas prácticas centradas en la atención a Necesidades Educativas Especiales: las agencias y resistencias de la Institución Educativa Aquileo Parra*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Convenio Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional 29 de Agosto de 2017).
- Decreto 2247 (Ministerio de Educación Nacional 11 de Septiembre de 1997).
- Decreto 3011 (Ministerio de Educación Nacional 19 de Diciembre de 1997).
- Decreto 366 (Ministerio de Educación Nacional 9 de Febrero de 2009).
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes* (págs. 1-13). Granada: II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España.
- Egea, C., & Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea N. 73*, 1-20.
- Fagundes, K., Magalhaes, A., Campos, C., Alves, C., Ribeiro, P., & Mendes, M. (2014). Hablando de la Observación Participante en la Investigación Cualitativa. *Índex de Enfermeria Primer-Segundo Trimestre Vol. 23 N. 1-2*, 75-79.
- García, G. (2016). *El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas.
- García, J. Vidal. (2003). *El movimiento de vida independiente: Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.

- García, W., & Martín, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación . *Pulso N. 36*, 55-78.
- Gil, C. (2015). *Educación inclusiva: una mirada a las prácticas en primera infancia*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Gil, L., & Vanegas, J. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia la Promoción de la Salud Vol. 12*, 51-61.
- Gómez, M., & Sarmiento, E. (2011). *Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Gómez, S., & Zambrano, R. (2017). *Colegio Nuevo Gimnasio y Colegio Agustín Fernández IED por una educación para todos. Cultura, políticas y prácticas educativas; una sistematización de experiencias en educación inclusiva*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Hernández, B. (2013). *Representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la inclusión al aula regular de los estudiantes sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, Cauca*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho Vol. 6 N. 2*, 46-59.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *ISEGORÍA N. 5*, 78-92.
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *RIFP N. 8*, 5-17.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Inclusión Internacional. (27 de Marzo de 2006). *Inclusión Educativa*. Obtenido de <http://www.inclusioneducativa.org>
- Lancheros, D. (2014). *Sistema adaptativo de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a estudiantes con y sin discapacidad*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia (Congreso de la República de Colombia 8 de Noviembre de 2006).
- Ley 115 (Congreso de la República de Colombia 8 de Febrero de 1994).
- Ley 1346 (Congreso de la República de Colombia 31 de Julio de 2009).
- Ley Estatutaria 1618 (Congreso de la República de Colombia 27 de Febrero de 2013).

- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA* N. 38, 147-156.
- López, Y. (2015). *Estrategia pedagógica para la integración de las TIC en aulas inclusivas de niños con discapacidad intelectual leve: el caso de la Institución Educativa 20 de Julio en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lugo, H., & Seijas, V. (2012). La discapacidad en Colombia: una mirada global. *Rev. Col Med Fis Rehab Vol. 2* N. 22, 164-179.
- Mareño, M., & Masuero, F. (2010). La discapacitación social del "diferente". *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 4* N. 1, 95-105.
- Mateos, G. (2008). Presentación. Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación Vol. 10*, 5-12.
- Minello, N. (1999). *A modo de silabario. Para leer a Michel Foucault*. México: El Colegio de México.
- Ministerio de Educación Nacional. (28 de Marzo de s. f.). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82793.html>
- Minsalud. (28 de Marzo de s. f.). *Ministerio de Salud y Protección Social*. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>
- Morales, P., & Vallés, B. (2013). Discapacidad y reconocimiento: reflexiones desde el prisma de Axel Honneth. *Dilemata Vol. 5* N. 13, 189-208.
- Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Muntaner, J. (1998). *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid: NARCEA S.A.
- Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 381-414.
- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications . *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal Vol. 1* N. 2 (Classic Article from 1969), 19-23.
- OEA-, O. d. (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. Ciudad de Guatemala: OEA.
- Oliver, M. (1986). Social policy and disability: some theoretical issues . *Disability, Handicap and Society. Vol. 1* N. 1, 5-18.

- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton, *Discapacidad y Sociedad* (págs. 34-58). Málaga: Morata, S. L.
- ONU-, O. d. (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas -ONU-, O. d. (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Materias de Promoción. Serie de Capacitación Profesional N. 15*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas -ONU- y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España: UNESCO.
- Ospina, J., & Patiño, O. (2015). *El papel del maestro de lenguaje en la construcción de la voz de estudiantes críticos: narrativas de una experiencia*. Bogotá: Universidad javeriana.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *Revista colombiana de Derecho Internacional* N. 16, 381-414.
- Palacios , A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Ediciones Diversitas - AIES.
- Palacios, A. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES* N. 8, 73-84.
- Pulido, O., & Baquero, S. (2005). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, M. (2010). Métodos de interpretación, hermenéutica y derecho natural. *DIKAION* Vol. 19 N. 2, 319-347.
- Rodríguez, S., & Aponte, M. (2013). *Factores socioeconómicos de la discapacidad en Colombia*. Bogotá: Universidad javeriana.
- Romero, G. (2015). *La inclusión educativa en el colegio República de Bolivia IED*. Bogotá: Universidad javeriana.

- Ruiz, O. (2015). *Análisis del proceso de inclusión de niños de Necesidades Educativas Especiales en Bogotá. El caso del colegio Los Tejares de la localidad de Usme*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-.
- Segura, D., Chaparro, C., Molina, A., & Piragua, L. (2006). Las redes de maestros, un espacio de diálogo intercultural. *Nodos y nudos Vol. 2 N. 20, Universidad Pedagógica Nacional*.
- Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología N. 26*, 45-57.
- Tulcán, O. (2018). *la educación inclusiva con estudiantes con trastorno del desarrollo intelectual, entre la discapacidad y la diversidad funcional*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- UNESCO. (2005). *Guideliness for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Urien, T. (2016). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo de la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela. *Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-ND Siglo Cero Vol. 47 N. 2*, 43-62.
- Vásquez, J. (15 de Abril de s.f.). *Víctor de L´Aveiron y Jean Itard. La educación del salvaje*. Obtenido de *Grandes de la Educación*: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/viewFile/577/477>
- Velarde, V. (2012). Lo modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo Vol. XV N. 1*, 115-136.
- Zapata, A. (2018). *Análisis de la inclusión social de personas en condiciones de discapacidad auditiva y/o visual bajo un concepto de equidad en la ciudad de Cali*. Cali, Valle: Universidad Javeriana.

ANEXOS

Anexo 1, Entrevistas a maestras regulares

ENTREVISTA A LA LICENCIADA YOLANDA DEDIEGO

(Maestra de primaria, jornada tarde)

Investigadora: ¿En qué cree que influye la actitud del maestro en el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad?

Participante: Yo digo que, siempre, nosotros como docentes debemos tener ese amor por lo que hacemos, por nuestra profesión, por nuestra vocación. Y siempre, debemos de tener esa idea o esa perspectiva de que nos vamos a enfrentar a muchos tipos de población. En este caso, pues son los niños de inclusión.

Para trabajar con ellos, uno debe tener ese amor verdadero, esa tolerancia y esa dedicación que los niños... pues merecen. Pues porque, no es lo mismo trabajar con un niño que tiene todas sus facultades... en... sí, que tiene todas sus facultades, a trabajar con un niño que tiene, pues necesidades educativas especiales. Entonces, la actitud de uno. Uno llegar con ese amor, con esa dedicación, con ese entusiasmo y la tolerancia. Porque a veces, de pronto, nos molesta que un niño no puso atención, que el niño no hace las cosas como uno quiere. Pero, está en nosotros poderlo llevar, en decirle “esto es así”, “vamos a hacerlo de esta manera”. O sea, poder hablar con el niño, desde poder interactuar con esa personita; para que así, de alguna manera, el niño también se sienta protegido, porque es muy importante eso, que el niño no se sienta excluido de los demás. Entonces, que el niño sienta que también pertenece al grupo, que hay una persona que se interesa por él, que se involucra por él, y que le demuestra que él también puede hacer las cosas en el proceso, tener en cuenta el proceso del niño. Pero, que él pueda hacer las cosas también y que no se pueda sentir... este... que no puede. Entonces, yo pienso que la actitud de uno, de ir uno positivo, de ir uno con amor, con tolerancia, con esa dedicación; con esa ética que, a uno como docente lo debe caracterizar, de poder trabajar con estos niños.

Investigadora: ¿Qué dificultades y fortalezas en el aula se presentan para que se den o no los procesos de inclusión?

Participante: Pues una gran dificultad es como el número de estudiantes que uno tiene en el aula de clase, porque uno tiene, por ejemplo, tres o dos niños de inclusión, y a parte de los niños de inclusión, tiene uno 37 niños más, para prácticamente 40 estudiantes, pues siempre es bastante complejo.

La parte formativa, para uno de docente, es muy importante ¿por qué? Porque yo entro a un aula y encuentro niños de necesidades educativas especiales y no sé por qué, no tengo... O sea, tengo que ser recursiva, sí, para trabajar con ellos. Pero, bueno sería que cuando uno estuviese con ellos, el ente encargado de... no sé cómo decirlo... O sea, que el ente encargado, en este caso no sé si sería secretaría de educación, se encargara de darle a uno talleres, conferencias; o sea, herramientas que a uno lo puedan fortalecer,

para uno venir a trabajar con estos niños. Pues, porque como les digo, uno es recursivo y uno hace las cosas. Muy bonito sería que hubiese capacitaciones, talleres, inducciones para trabajar con estos niños.

Otra cosa que para mí sería muy importante es que, siempre en la institución educativa haya un docente de apoyo, porque a veces nosotros no conocemos las... no sé si sea... los antecedentes del niño. Qué discapacidad tiene, pues de pronto el niño no aparenta, físicamente, una discapacidad ¿cierto? Pero, pues si miramos en la parte cognitiva, pues sí, sí viene. Entonces, debe venir con un proceso clínico, que lo haga llegar a la institución, y pues que ese proceso también se le dé al docente para que en vista de... uno poder analizar qué tiene el niño y uno poder trabajar con el niño. Entonces, esa es una de las cosas que en muchas instituciones hace falta.

Una fortaleza, yo pienso que sería que hay padres de familia que sí se involucran con el niño y con el docente. Y lo digo por experiencia propia. Entonces, que el papá está pendiente de los cuadernos, de las actividades del niño. O sea, se ve que hay un acompañamiento desde casa. Otros padres de familia qué hacen, dejan el niño en la guardería porque pues yo lo digo así, porque a veces piensan que el colegio es una guardería, lo dejan allí y lo recogen, y el niño pues totalmente está nulo. Entonces, el niño trabaja lo poquito que uno puede hacer con él en el aula de clase, pero llega a la casa y se olvidan totalmente del niño. Entonces, es como muy importante ver, cierto, cómo el padre de familia se involucra con el niño, ¿para qué? Para que pueda fortalecer todo el proceso que se ha hecho con el niño.

Investigadora: ¿Usted cree que algunas estrategias didácticas facilitan o impiden el proceso de inclusión de un estudiante?

Las estrategias didácticas, en el caso de los niños de inclusión, son totalmente 100% importantes porque me facilita cómo llegarle al niño, me facilita cómo trabajarle al niño; porque no es lo mismo trabajarle a un niño que no tiene estas necesidades e e... una suma, por ejemplo, 100% en el cuaderno, a trabajarle al niño de necesidades educativas especiales con... puede ser con bolitas, puede ser con palitos, puede ser con figuritas; que él las pueda tocar, las pueda mover. Entonces, para mí es totalmente importante que las estrategias didácticas, cierto, se acomoden al niño, son 100% fundamentales. No creo que dificulten porque sería como una ayuda. O sea, para mí es una ayuda el poder tener guías, el poder tener elementos palpables, cierto, que él los pueda tocar, que él los pueda manipular, que él los pueda asociar a lo que se está trabajando.

Investigadora: ¿Qué estrategias didácticas ha utilizado para favorecer los procesos de inclusión de los estudiantes?

Participante: Bueno, pues en el proceso de adaptación curricular, pues uno tiene que... depende del... el grado de discapacidad del niño, pero pues la adaptación que, por experiencia pues yo he hecho digamos, he estado en primaria y he estado en los grados de primero y segundo, es que los niños aprendan, cierto, lo que son las vocales, conozcan algunas letras del alfabeto, lo que es la m, la p, la s; o sea, como lo que es la

base para que ellos pues puedan armar palabras sencillas ee... Que también puedan, este, en cuanto a los números... pues se trabaja... O sea, depende de la discapacidad del niño, se trabaja hasta 10 o hasta el 20, sumas de una sola cifra, restas de una sola cifra, pues depende, como digo, nuevamente, de la discapacidad del niño. Y lo otro, que es que ellos aprendan a escribir su nombre, que es lo que me parece como más importante, que conozcan los números hasta el 10 o hasta el 20, como lo dije anteriormente. Entonces, es como lo más básico. Porque ya lo otro que son las materias de sociales, naturales; pues eso no... no pienso que haya que hacer tanta adaptación porque ellos lo pueden trabajar como con guías. Y en cuanto a la evaluación, pues la evaluación de los niños eee...se la hago totalmente ee...

Investigadora: ¿dentro de sus clases usted utiliza actividades que promuevan el respeto a la diferencia?

Participante: Una de las estrategias que yo utilizo en la parte de... pues para trabajar con los niños de necesidades educativas, las estrategias educativas, sería la ubicación de un compañero monitor. El compañero monitor, sería como el niño, cierto, donde el niño de inclusión tenga como ese apoyo en ese momento porque, si digamos, yo tengo un salón de 40 estudiantes y tengo dos niños de inclusión, aunque se puede trabajar con ellos, pero pues es importante tener como una personita que esté como allí al pie para que esté pendiente de qué necesita el niño, de pronto yo esté ocupada con otros niños y no pueda atenderlo en ese momento a él, este que el compañero monitor esté allí con las temperas, con la plastilina, no es que le voy a dar al niño la responsabilidad, no, porque la responsabilidad es de uno como docente, pero sí es bueno tener una personita que esté ahí como ayudándolo a uno en ese proceso del niño. Este, lo otro también sería pues colocar al niño más pila del salón de clase, que ya haya terminado, o sea que uno sepa que no la va a dañar al otro niño su proceso de aprendizaje, entonces es como importante tener a ese niño a acompañándolo.

Lo otro también que yo trabajo con ellos es, reducir la parte de lectoescritura, no le puedo colocar al niño inclusión las actividades largas, por decirlo así, que le puedo colocar a un niño normal. Tengo que, con él reducir esa parte, porque el niño va en un proceso totalmente diferente que al de los otros niños. También pues en el tiempo de trabajo, también es importante, pues yo no puedo exigirle al niño de necesidades educativas especiales que me trabaje al mismo tiempo que los otros niños porque tiene esa discapacidad, entonces tiene que ir a un nivel más lento, pero que lo puede hacer.

Algo que también yo hago con las estrategias es adaptarlas. Si yo voy a trabajar, por ejemplo, este... el estado de la materia, entonces tengo que coger, por ejemplo, el agua que no lo voy a poner a que copie conceptos porque el niño no tiene esa habilidad, no lo va a hacer. Entonces, qué hago yo, yo le hago una guía muy didáctica, donde él pueda colorear, o rasgar, o con plastilina decorar la nube, decorar la paleta, decorar... este sí lo que se vaya a trabajar con él; para que él vaya asimilando, cierto, que cuando vea de pronto una paleta que su mentecita sepa que eso es agua, pero que es agua congelada y así sucesivamente.

Entonces, para que le niño tenga como esa viabilidad de poder trabajar, no a la par de los compañeros, pero digamos sí que no se le deje a un lado, que como no copió entonces no puede hacer nada. La idea es que el niño tenga guías, que trabaje con guías, con revistas, que pueda resolver sopas de letras; o sea depende de la discapacidad que tenga el niño, no. Crucigramas, aparejamientos; son como estrategias que uno debe utilizar con ellos.

Lo otro que es importante trabajar también con ellos es, los mapas mentales, cosa que ellos puedan asociar las ideas. El mapa mental como es, prácticamente, visualización de objetos, de imágenes; entonces puedan con ese mapa mental ubicar y asimilar el concepto que uno les quiere dar. Y pues es importante el material de refuerzo visual. Si yo voy a trabajar con ellos, tengo que trabajar recortado, tengo que trabajar pegar, este... sí depende del tema que se esté trabajando con el niño y también depende del nivel de discapacidad que tenga el niño, porque hay unos niños que tienen cierta discapacidad, pero pues pueden asumir, en algunos roles, ir a la par con los otros estudiantes. Entonces, pienso que es pues como importante, en ese sentido, el material visual. Que ellos puedan tocar, que ellos puedan recortar, que ellos puedan repisar, que ellos puedan como que seguir patrones, marcadores... este, que puedan trabajar, también, lo que es la parte de equilibrio. Todas esas herramientas que uno puede trabajar con ellos, me parece que las podemos utilizar.

Investigadora: ¿Qué estrategias didácticas has utilizado para favorecer los procesos de inclusión de los estudiantes?

Participante: Entre las estrategias didácticas, primeramente, pues yo ubico un compañero monitor al lado del niño, porque es muy importante que pues, como yo decía anteriormente, es un curso grande y entonces es importante tener una personita, no que tenga la responsabilidad, pero sí que sea como un apoyo para uno. Entonces, en este caso sería el compañero monitor, el niño como más pila, como más despierto del salón de clase, que uno pueda depositar en él un poquito de responsabilidad, por decirlo así. Para qué, para que me ayude a guiar al niño en cuanto a la actividad que se coloque, que se le dificulte al estudiante. No es que el estudiante haga la actividad por el niño y tampoco es que al acompañante monitor se le asigne toda la responsabilidad, no. Es como ayudarlo, por ejemplo, a pasar materiales, o sea, cosas que de pronto al niño se le dificulte manipular, entonces... Porque es más fácil que entre niños y niñas se entiendan, entonces el docente ya da la explicación y de pronto el niño quedó con estado de “¿Qué fue lo que dijo la profe?”. Entonces, el niño monitor, le pasaría, cierto...

Investigadora: Dentro de sus clases ¿Usted utiliza actividades que promuevan el respeto por la diferencia?

Participante: Igual cuando uno ve ... en “Así soy yo” que es un tema que uno ven primerito y que también pues se afianza un poquito en segundo. Se describe uno como persona. Entonces, digamos, así como uno ve que el niño es de sexo masculino y la niña es de sexo femenino, así también nosotros pues vamos mirando nuestros rasgos. Entonces, sí, yo sí lo implemento transversal, diría yo. Sería una implementación

transversal en el aula de clase hacia el compañerito de inclusión y la aceptación de él mismo. Que se juegue con él, que se comparta con él, que no lo aíslen. O sea, eso sí lo trabajo y es algo muy importante para que haya una buena armonía, y no se sienta que hay dos cursos en uno.

investigadora: ¿cómo es el proceso de adecuación curricular y la evaluación?

Participante: Adaptación curricular, más que todo, yo la hago es en español y matemáticas, porque pues el niño, teniendo en cuenta su discapacidad, pues hay que hacerle esa adaptación. Pero, pues por lo general, el niño tiene que saber escribir su nombre, cierto; los números hasta el 20, las vocales y trabajar algunos fonemas, cierto, para que él pueda pues asociar y él pueda formar palabras; es como más que todo eso. En cuanto a la parte de evaluación pues al niño se le hace una evaluación, más que todo, gráfica. Qué él pueda asociar, que él pueda aparear, que pueda señalar, que pueda colorear, porque pues no es lo mismo, depende de la discapacidad, pues el niño lo puede hacer, de coger y marcar una x en la respuesta correcta. Pero, teniendo en cuenta que hay diferentes tipos de discapacidad, entonces yo... Por lo general, lo que yo he trabajado con el niño es más que todo gráfica. Entonces, que el niño coloree de amarillo, por ejemplo, el pollito; depende de la actividad que se le vaya a hacer en la evaluación. Que el niño, este eee... marque con una x, que eso también lo puede hacer con facilidad, es lo que yo le he trabajado a ellos. No le puedo trabajar que llene espacio, como lo hacen los otros niños, porque no está en esa capacidad. Pero, lo que yo he hecho con ellos, como digo anteriormente, pues la parte gráfica pues me ha funcionado con los niños.

ENTREVISTA A LA LICENCIADA MIREYA

(MAESTRA DE PRE-ESCOLAR JORNADA TARDE)

Investigadora: ¿Usted cree que influye la actitud del maestro en los procesos de inclusión de un estudiante?

Participante: Claro, total porque el maestro es el primer correspondiente frente a un niño que manifieste dificultades de inclusión. Y porque el maestro normalmente es el ejemplo para el resto. Si el maestro, si el niño siente el rechazo los demás niños lo permean, y ahí comienza. Pero si el, el maestro abre los brazos, siendo el modelo de los demás niños, los niños abren los brazos. En mi caso que es preescolar, incluyentes como los niños de preescolar nadie, sin embargo uno tiene que estar ahí como que en el pendiente de revisar sus propias actitudes, porque como son los más pequeños a uno lo ven como un gigante, como el ejemplo.

Investigadora: De pronto tú tienes como la disposición ¿Si?, pero Cómo crees tú que se podría trabajar como con maestros que no tienen la disposición, qué crees que podrían...

Participante: Yo creo que la disposición está, y lo que pasa es, lo que yo veo, más bien en, en mi diaria labor, que hay muchos compañeros, que no he visto durante tanto tiempo

de trabajo es miedo, no es que no estén a; no estén predispuestos, en la calle, en la familia, de pronto no ven las dificultades que, que hacen que el niño este en el cuento de la inclusión. Pero es miedo, es no saber qué hacer, es que el país no prepara a la gente, en las universidades no se prepara el maestro.

Sale con una montaña de parte académica cargada, pero en la práctica, la cosa cambia. Allá no se habla por ejemplo de niños en el caso de inclusión, allá se habla de la generalidad de los niños, casi que se mete a todo el mundo en el mismo cajón, otra cosa es llegar al aula de clase y encontrarse con casos que se salen del esquema para el que viene preparado, es el miedo, es el miedo.

Investigadora: Dentro de su experiencia ¿Qué dificultades y fortalezas en el aula se ven, has observado que se presentan en los procesos de inclusión?

Participante: Hay la negación de los padres, normalmente cuando el niño ingresa a preescolar, particularmente, el padre tiene, padece el mal de la negación: - 'Mi niño no es así, mi niño no es así, mi niño. Profe pero es que mi niño, profe pero es que en la casa lo hace, profe, profe, profe, profe'.

Todas las negaciones posibles, aun particularmente a las mamás, les cuesta trabajo aceptar, que su niño, (de alguna manera) es diferente. Esa es la mayor dificultad.

Conmemoración interna

Entrevistadora: Y ¿Fortalezas?

Entrevistada: ¿Fortalezas? Que el grupo de niño es, Mmm... es asertivo, en, en la inclusión, el niño no necesita decirle: - 'Mira, juega con el', por el contrario le buscan el juego, le charlan, le comparten. La dificultad que el niño tiene ,es, despierta la curiosidad, y la misma curiosidad hace que los niños se acerquen, y ya después que el niño se acerca ya otro niño, ya la parte afectiva se desarrolla, es que los niños son limpios, es más complicado con adultos: 'que el niño fastidia, que ese niño no lo controla sino la mamá, que yo no me atrevo a cuidarlo porque no sé cómo manejarlo', de alguna manera ,pero la mayor fortaleza es el brazo abierto a la capacidad y a la curiosidad del niño, cuando el niño mantiene esa curiosidad, se acerca, o se acerca. Es más, a veces los niños lo invitan a uno, le dan la queja por el niño que no lo hace, le, le. *mujer hablando*... así no más, un juguito de caja. Eso es como así El niño s curioso por excelencia, y de alguna forma, y aunque suene un poquito dura la expresión, el niño de inclusión merece una curiosidad, y los otros niños no están acostumbrados a verlo en su diario vivir, entonces si el niño llega, entonces el caso que yo tengo por ejemplo, los niños:- 'Profe, fulanito quiere ir al baño', o sea hay como más, más acercamiento, de pedir el permiso con los más niños que con el mismo:-'Profe, fulanito no tiene lápiz ,profe, es que el no trajo la tarea', o sea, ellos se convierten en la voz del niño que no habla, del niño que no se expresa ,del niño que tiene miedo. Entonces no, yo creo que esa es la mayor fortaleza.

Entrevistadora: Emmm..., y digamos, desde tu experiencia, ¿Qué estrategias didácticas podrían facilitar la inclusión de los niños?

Entrevistada: Ush... yo, yo aplico mucho el trabajo en el parque, en las zonas abiertas, el rayado con tiza en el piso, los niños salen todos. Pero como existe el acercamiento con el otro niño, todos quieren estar allá, entonces se pasan los colores, se comparan ,ayudan, le ubican el espacio, ahí empiezan a incluir; y, los juegos en parejas, los juegos de parejas, inclusive cuando se hacen juegos en parejas, uno se da cuenta, cual es el niño que más se acerca, y ,y ,y ,empieza uno a descubrir como el porqué de la empatía, hay niños que por excelencia nacen con esa predisposición a, a ,a, se me fue la palabra, a proteger, hay niños que son protectores, es como, como cuando uno ve la gama de alimentos, hay unos que son protectores, otros que fortalecen, es como lo mismo, es como lo mismo, es como encontrarse uno la gama de alimentos, los niños son así ellos son esa gama, está ese que se acerca, ese que mantiene pendiente, ese que le brinda la mano para que suba la escalera, ese que avisa que el niño quiere ir al baño. El niño que fortalece es el que lo lleva, no dice sino que lo va agarrando de la mano y le dice:-'Vamos yo te acompaño al baño', por ejemplo, entonces el niño que es más activo, y siempre el rol de parejas es bueno, porque no siempre se emparejan con el mismo, siempre si el niño va a ir al baño, entonces:-'yo lo acompaño', entonces ya ahí no está, el, el, el que fortalece, ya no está el que da la queja por él, sino el que está en la capacidad, de ,de ,como de correr el riesgo:-'yo voy', no de:-'yo voy con el' y no siempre es el mismo niño que anda con él, a veces los que andan con el solo lo acompañan cuando uno está cerca, entonces uno dice que pasa, da miedito, de que se caiga, de que se lastime y me culpen a mí ,pero es interesante, por ejemplo filmar esos espacios, y ya cuando uno revisa los videos, yo tengo como por ahí cositas, es que uno dice:-'vea ,vea ,este niño no parece pero sí'.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: 'Pero mírelo allá como colabora, pero mírelo allá como brega, le consigue juguetes, se va pal' salón de niños, mira le trae una muñeca, le trae un marrano, le trae, le trae lo que encuentre pa' que juegue', y no pareciera. Yo tengo por ahí videítos, Emmm... gracias.

Entrevistadora: Eh... el niño también, esa pregunta, eh, ¿Dentro de sus clases, utiliza actividades que promuevan el respeto por la diferencia? O cómo que actividades...

Entrevistada: Una actividad que me ,que me funcionó por ejemplo en el caso de este año, en el casito de este año, porque este año ha sido, ha sido especial, primero ,romper la negación de la mama, eso son cositas que uno dice, para facilitar esa integración, para facilitar, el respeto por el otro, porque los niños son, pero si para socializar en mayor respeto ,se hace un esquema de un espejo en un octavo de cartulina ,a cada niño se le da un espejo entonces pone al niño con su compañero y dibuja ,y ya después uno empieza:-'Tu dibujaste aquí y... (No se entiende bien la información),por ejemplo al niño de inclusión lo dibujan con las manitos separadas, eso ,eso puede ser un indicador, de que el niño que lo dibujo ve la necesidad de ayudarle, o así es como él lo ve, él tiene dificultad con sus manitos, inclusive le ayudan a uno a descubrir cosas que a uno (No se entiende bien la información),pero que ellos escojan el color, generalmente, en la experiencia que yo he vivido el niño de inclusión, usa los colores oscuros, los niños que

no son de inclusión, buscan colores fuertes, colores con su personalidad, uno mira sus manitos, y los deja actuar en el parque por ejemplo solos, y el niño de inclusión, uno cree que no pero el niño si sabe que, él está a la expectativa de que va a pasar con él, de que, de que si se nota o no se nota, una película, que es llama Extra ordinalmente, una importante lección, impresionante ,y le ayuda mucho en eso, en ese tipo de cosa ayuda mucho, mucho, me fortalece, me da expectativas, me ayuda a mirar, esos niños le indican a uno, ellos son los indicadores perfectos, el niño de inclusión le da indicadores de que le da al niño de inclusión, como también le da indicadores de cómo evoluciona a través de... () El dialogo, de la observación directa de sus compañeros, de su socialización, sí.

Entrevistadora: Eh... ¿Qué piensa de la adecuación curricular, sobre, que piensa sobre eso?

Entrevistada: La adecuación curricular lo que hace es, afianzar la diferencia, ahí no hay ningún respeto, ahí lo que hay es un afianzamiento de la diferencia, es hacerle sentir a los otros niños que sí ,sí ,sí, que es diferente y que para él las cosas son mochas, de estos temas no se puede dar de tal manera porque él no los comprende, como ,como hace un maestro, un psicólogo, un profesional, para adentrarse tanto al cerebro del niño a ver si puede o no puede con este tema, o ¿Cómo sabe uno si el proceso mental va a estar en lo que escribe? Por decirlo así hay uno niño que tiene dificultad en sus manitos, en el agarre, en la pinza, él no está pasmando ahí todo lo que tiene, pero si se le da la oportunidad, él lo hace, que de pronto lo haga de una manera más lenta, es factible, o más rápido, nunca sabe, entonces a mí la verdad esas adecuaciones no me parece, afianzan la diferencia, hacen sentir al niño realmente diferente, yo no soy capaz, el niño está en la misma, si él estuviera en la misma aula con niños como él no se notaría porque está en otra área bajo la misma vaina, pero esta con niños entre comillas 'normales', entonces porque sea o no sea él va a voltear a mi mirar y se va a dar cuenta que la actividad que está desarrollando, tiene de pronto el mismo tema, pero es más bonita, de pronto le va a parecer más bonita o más fea, le va a parecer más larga o más corta, va a ver la diferencia, y se va a dar cuenta en su mente y en su corazón, porque realmente en su corazón tiene una parte y va crecer sintiéndose diferente. Porque es dicen: - 'hay que tratarlo normal 'para que se adecua, el currículo como tal, si yo voy a dar el currículo como es, como es, pero yo no puedo medirle la capacidad de atención.

Entrevistadora: Mmm... digamos que dentro de esa visión hay como sería el proceso de evaluación.

Entrevistada: Normal profe porque ahí uno aplica una evaluación, con el tema que vio, y la evaluación, si no es la tradicional rajadora, no le va a decir que el niño no fue capaz, sino hasta donde fue, ¿Si ve? Hasta ahí evaluó.

Entrevistadora: O sea, no, no sé. Digamos, no se limita al niño, sino que se le da la posibilidad de...

Entrevistada: Igual, si el, por decir algo, son cinco, el niño contestó tres, hasta ahí fue su conocimiento, ¿Cuánto le coloca usted? En relación a los otros de clase, de inclusión y

no, cuanto le colocó, cual es la nota, le contabiliza las tres y las divide en cinco, o le contabiliza las tres y le respeta su proceso, si él se sacó cinco porque desarrollo bien las cinco, él se saca cinco porque desarrollo bien las tres hasta ahí va su capacidad, hasta ahí yo, o si no hace otra evaluación, yo hago eso, este no fue capaz, este, su mente no dio pa' más, entonces saco tres.

Entrevistadora: Entonces ahí, no sería como la adaptación curricular, sino es más también flexibilización en la evaluación, pero el resto todo sería igual, en estrategia, en material, en todo, en el currículo todo, ¿Si?

Entrevistada: Yo solo digo que le reduzcan tanta vaina, cual flexibilización, es la nota del niño, es su nota, hasta donde el dio, hasta donde él fue capaz, ¿usted está calificando la capacidad del niño, o la sabiondez? La competencia del niño, o lo que se grabó que no le va a servir pa' nada en la vida, yo tengo mucha vaina con la vaina de la inclusión, a mí me parece que esa vaina la inventaron para acabarse de tirar los chinos

Entrevistadora: Sería como una forma de, como de

Entrevistada: Los niños los mandan a un aula regular, déjelos..... (No se entiende) Pero lo mandan a una aula regular para cinco niños de inclusión, 30 que demuestren que si son de.... (), donde esta ese incluyente ,el actor de la película LA La land ,yo lo tengo en la mira, yo leo mucho sobre él, y están los videos que la mama guardaba ,un niño totalmente diferente, en los videos que mostraron, la mamá, en la crianza de su criatura, totalmente diferente a los demás, con una total rebeldía con el mundo, como llego a ser uno de los actores listos (....)No lo aceptaban en ningún colegio, llego por casualidad a Hollywood, le dieron un extra, uno de los actores fuertes de Hollywood lo encontró y le gustó como actuaba, algo vio en él, y le dio papeles secundarios y se consolido, protagonizando La la Land que es una excelente película, y de que pa' ya nadie lo ataca. Entonces esos son ejemplos de vida que hasta qué punto viene el maestro en una escuela regular se convierte en un bloqueo, en un bloqueo mental para el niño, que apenas lo ven a uno ya los chinos quedaron:-'No, con ella no puedo', en niños normales, entre comillas, uno escucha en bachillerato, yo hablo mucho con ellos,(no se entiende),entonces hasta qué punto uno es un bloqueo, calcule usted, un niño normal se defiende, un niño que no tiene la capacidad de defenderse, como lo bloquea uno, eso con niños de inclusión no es una responsabilidad de () es una responsabilidad de conciencia. Es como cuando una madre, una madre decide adoptar, sabe que, no sabe si es un santo, un demonio, yo no, por eso yo no sé cuándo, hasta cuando perdure mi trabajito, porque sumercé se pudo dar cuenta, yo no remito un niño ni siendo cierto, yo no lo remito porque se ponen a hacer lo que no quiero hacer, lo que no me gusta, con lo que no estoy de acuerdo, a limitarlos, a limitarlos, si a mí me mandan a un niño a un aula regular, me le dictan lo que es regular, y si no déjenme al niño quiero en un sitio especial para él, allá no va a sentir la diferencia, está entre diferentes y se va a fortalecer. En un aula regular, cuando empiezan a quitarle cosas, le, le ya no se le llamaría dislexia, sino que está fortaleciendo el rechazo, y ellos van creando rechazo contra la aceptación.

Entrevistadora: Con lo que en cierta manera no les beneficia a ellos.

Entrevistada: No les beneficia el proceso de inclusión, lo dejan en el aula regular, y se le trata como regular y se le da la oportunidad que se les da a los demás, donde se le están cualificando competencias, competencias. Yo con mucha gente que trabajo en oficinas, que se desenvuelve muy bien () el sistema no los alcanza a coger. ()

Ya cuando pasan a primero, ya está fortalecidos y por lo menos son conscientes de que () ... un caso muy cercano es el de Paola, la niña que tiene Rubiela, () Rubiela dice: - 'Esa china no se deja mangonear', esa niña aprendió tanto, que vale tanto como los demás () y ahí va, ahí va, ahí va. La tía, no la mamá, la tía me colaboro al cien lo que yo quería y ahí va. () tengo videos de la cantidad de trabajo personalizado que yo hacía con ella, yo nunca lo conté, no lo hice público, nada de esa vaina, yo no obedecía eso, la mama considero que yo no estaba haciendo lo correcto y lo cambio, lo cambio de, de salón, pero abiertamente profe, con ella soy sincera, yo los quiero mucho, yo doy todo mi amor () pues conmigo no van a aprender mucho, con esto es diferente, no aprendió como la otra niña, porque la mama es negada absoluta,

Entrevistadora: Por lo que ella tiene algo por lo que ser así

Entrevistada:-'Mi niño no puede, mi niño yo no sé qué, mi niño, mi niño, mi niño, mi niño' y pues en eso también tiene que ver mucho la religión que profeses, porque, los cristianos, y lo digo porque tengo la seguridad, lo consideran un pecado que la mama cometió y el niño lo padece, el niño está enfermo, está contaminado, esta poseído, hay que hacerle una liberación ,hay que hacerle yo no sé qué, igual el mismo trato que le dan a los adultos, son enfermos, hay que liberarlos, y siguen siendo diferentes y siguen siendo rezagados ,así sean inteligentes, y las mejores personas del mundo, yo siento que yo nunca voy a encajar en ese mundo profe, porque ya de ninguna manera () a mí no se me nota, ella siempre me comparo, yo hablo con mi mama y ella me dice, ella era un pájaro muy grande, así es la mama y así son los hijos. De hecho yo manejo, tres casos así, mi Cristian, en estos momentos es capitán de la aviación militar, capitán ,comandante de la aviación militar, que en el bachillerato nunca, nunca saco una nota mayor que tres, y en la escuela de cohetes estuvo entre los tres mejores entonces o iba a esas reuniones y yo era fascinada allá leyendo los informes, () en este momento ha logrado lo que muchos generales en su carrera no han logrado, está entre los diez mejores () la única que sabía pa' que sería era yo. Que me pasa por ahí con una comadre, si yo le muestro, se lo voy a traer para que vea, yo no lo he traído pa' ca ella dice, ella le hicieron todos los exámenes, la vio la fonoaudióloga, ya tenemos todo un diagnóstico, que ya lo conocíamos pero,() que terapias apasionales, no, yo que terapias apasionales ,que el terapeuta saque un montón de rompecabezas y de yo no sé qué, y que ,pa ponerla allá a jugar en un rincón, eso lo hace en el patio de la casa, no, ella está (),ella está () en disciplina que le permita motricidad, concentración ,desarrollo de memoria, equilibrio ,una cantidad de cosas que la terapeuta no le da, la terapeuta lo que hace es estar con su bata blanca diciéndole :-'tu estas enferma' y como ella sabe que es, ella tiene () ha estado hasta dos meses hospitalizada, para ella una bata blanca es poder, esta (),se estaría primero, contradiciendo, y haciéndole un mal más grande, porque es inventándole a los 7 años, y abriéndole lista allá para una cirugía ,ya abriéndole no sé qué ,ya la vieron de otro yo no

sé qué, ¿y otro doctor más? O sea la niña se convierte una, una gama mental de enfermedades, y eso es lo que básicamente cuando se empiezan a meter a los niños de inclusión, ya uno sabe que es lo que tiene, le, hágale.

Entrevistadora: Te voy a hacer una pregunta, tú al comienzo dijiste que una barrera, o bueno que una debilidad era que los papás no reconocían, como el, el, la condición del niño, digámoslo así, le, en el enfoque que tú lo ves, ¿De que serviría, con los papás, como tener el diagnóstico del niño? De que...

Entrevistada: Pues ,pues como para convencerse uno mismo de lo que uno ya sabe, es para eso, no sirve para más nada, porque igual, si usted mira los defectos del niño, no va ver por ninguna parte una pauta, dirigida al maestro donde el psicólogo, el psiquiatra, le diga () respetables, porque se ganaron su título estudiando, pero que le manden un currículo de pautas, usted no lo ve, por lo menos yo no le he visto,() todos los niños que no son míos ,buscando pautas y usted no ve ni una sola pauta, no la encuentra, lo que pasa con el proceso de inclusión en el colegio en Soacha, si ,la profesional tiene un, somete a la familia a una cantidad de preguntas, al niño le hacen una observación, conclusión: Tiene que llevarlo a esto, lo remito a no sé dónde, lo remito a esto, cuatro ,cinco ,seis remisiones que nunca le van a, a servir, primero porque el padre de familia no acepta, segundo porque las EPS se demoran un año, o sea el maestra ya ha hecho su trabajo y la EPS no le ha dado la cita. O sea ,no ,no sé, yo digo que la cuestión del diagnóstico es, es más bien perder tiempo,() antes nosotras trabajábamos, las maestras viejas, adivinando, ahora está internet, ahora esta Google, métase allá, coloque el caso, medique () invéntese ,al comienzo ,y después coge consciencia, a mí, a mí, a mis niños, fuera de () como son casos que manejan en familia yo nunca me fui por allá a que les hicieran o les dejaran de hacer ,el caso del papa de mi nieta, no, déficit de atención extremo con hiperactividad combinado, daño físico, porque lo de él no era psicológico, el mismísimo doctor Miguel le escribía () las entrevistas, lo que tenía que hacer en el día yo tuve un caso donde toda una profesional muy, muy engalanada allá, con especializaciones ,no, no estaba criando a mi hijo en la forma correcta ,y tuve que ir ,hacer el diplomado ,irme ,mirar ,seguir estudiando ,para poder medio sacar, pa que sacar su bachillerato, para evitar el rechazo de los médicos, una mama de un niño así sufre más que el niño ,el niño lo sobrelleva porque sabe que es condición, pero uno de mamá, es mortal, por eso es que las mamitas se dan a la neganza:-'Eso no es cierto, eso no es cierto, eso no puede ser' y ellas , o sea , con los ojos de su corazón, empiezan a verlo normal:-'El en la casa hace ,el en la casa obedece, el esto, profe ,algo pasa en usted' y ahí recae la culpa en uno, ¿Si ve? Entonces es complicado, entonces un niño de inclusión es un () mundo diferente, un niño de inclusión que tiene que ser incluido, esa es otra cosa con la que yo no voy, es que un niño normal, entre comillas, es el que tiene que meterse al mundo del niño, porque es que literalmente se tiene que meter, ese niño que tiene que dar la pelea para metérsele al mundo, soy yo la que tiene que romper esa diferencia y meterme allá, y tratar de reconstruir ese pedacito de mundo, o abrir esa compuerta para que los dos mundos interactúen, o que el niño salga de allá y entre acá, e hicieron lo contrario, cogieron los niños y los metieron al aula, hicieron lo que no es, que le dicen los manuales de convivencia: En donde está mi hijo () Si un niño de inclusión ,digámosle un

síndrome de Down, coge algo que no le corresponde, eso está catalogado que es un robo, y resulta que no está en el inteso de calidad la palabra robo, no se la enseñaron, si el niño normal, le pega al niño de inclusión, el problema que se le arma, pero si el niño de inclusión agrede al otro,() no pasó nada, entonces que, que, que patrón se le está viendo al niño diferente, que puede hacer lo que quiera, que el mundo lo tiene que tolerar ,porque lo tiene que tolerar, es así ni siquiera se le está diciendo:-‘Papi, eso no está bien, tú puedes cambiar, tú tienes que adaptar tu manera de ser ,tus comportamientos a que ya vives en una comunidad, ya no estás solo encerrado en tu casita’ lo que pasa es que eso es, ¿Cómo se llama? ¿Cómo es que lo llaman?, eh... es como agredirlo, es como agredirlo, prácticamente como hacerle bullying. Es un universo muy complejo

Entrevistadora: No pero, chévere porque, porque a veces esta como, o bueno en las entrevistas anteriores estaba como de aceptar unas cosas digamos que la adecuación curricular, que la evaluación, todo, como están las normas, pero también es como bueno la reflexión, porque una cosa es lo que dicen las normas a lo que dice...

Entrevistada: Si yo hubiera estado en manos de unas monjas, cerradas de la cabeza, que es lo más terrible que hay en esta vida, me hubiera () , a mí me sacó adelante la jerarquía domestica de mi mamá, ella sabía cómo era yo, lo cupo desde siempre, y encontré a las () pedagogas con excelencia entonces Dolly dijo :-‘A esta hay que meterla al teatro’, entonces yo llegue a ocupar, yo llegue en mi () hay un trofeo allá yo quede mejor actriz de 200 grupos del Norte Gutiérrez. Yo era una loca, si hay concurso de modelaje, yo modelaba, en todo estaba metida. Y mi mama y mi abuela () Mi directora de practica pedagógica me manda pal’ campo, me mandaba pal campo por qué, porque yo era la única que se atrevía a manejar el tractor con el que estaban haciendo las carreteras, entonces yo en la escuela, yo manejaba el tractor, y el señor me dejaba manejar el tractor, y yo llevaba a mis compañeras, ¿Cómo no nos matamos? Ni idea, () Yo me duermo once, doce de la noche y a las tres de la mañana ya estoy levantada, es como una, una característica, pero sin embargo yo desde que nací mama nos decía así, así las monjas hubieran tenido mi capacidad, yo estaría por allá, eso, que hubiera hecho mi mama, viuda, con una china medio loca. Yo atravesaba el pueblo silbando, ¡silbando!, silbaba de una manera impresionante. Como es que esa condición la heredamos de mi padre, el me alzaba, me echaba en los hombros y me llevaba silbando ´por el pueblo, yo iba a traer el pan, silbando,() iba a llevarle la comida a los obreros, silbando, yo parecía un muchacho, un pelado, todo el mundo decía que yo era transgénero , en esa época no existía esa palabra, existía una más ,jumm... y yo no andaba con niñas, yo andaba con muchachos, mi hermano mayor me cargaba como fuera, entonces yo andaba en pantalón ,en una época donde una niña no se podía poner pantalón, me ponía los pantalones de mi hermano, y mi mama me les hacía ,aquí en la rodilla, con cuero, rodilleras, porque a mí no me podían levantar del piso , yo jugaba trompo, jugaba futbol, canicas, parecía loca ,enserio. Mi mamá me () yo no necesite psicólogo, fue la educación y la pedagogía domestica de mi mama. Yo a los trece años fumaba, me fumaba un paquete diario de piel roja, mi mama pasaba y me miraba, nunca me regaño, nunca me pego, ni nada, y hoy en día ya no fumo más. Y mi mama no demora en venir, ella viene ahorita, ella a sus 89 años me mira y dice:-‘La única que nunca me faltó fue usted, la única que me mantuvo viva

después de que () fue usted' es que yo no me apagaba, algo había, era como que una joda por dentro que (),yo era terrible, espantosa, espantosa en el sentido que, en el sentido total, en el parque había unas cositas así delgaditas que rodeaban las materas de las parcelas, y aquí iban así, ¿usted cree que yo alguna vez me raspe una rodilla? Jamás, yo caminaba () mi mama nunca me dijo :-'bájese ,quítese de ahí que se va a matar', ella, yo creo que ella encogía el corazón, respiraba profundo y esperaba a que yo llegara al otro lado, ya no le paso nada, yo era tremenda, lo que hubiera en el pueblo, yo lo hacía,() el cariño de las monjas, por eso, yo estoy como estoy, si yo hubiera andado con las nuevas normalidades() me hubiera vuelto más bruta de lo que era, o más loca de lo que era, yo estaba esas cordilleras, es que a mí el campo me fascina, mi sueño es irme pa la montaña, que es lo mejor que me ha pasado en la vida, es la mejor terapia,() mi mama decía que yo hablaba sola, que yo veía a alguien por ahí. Me gusta mucho escribir, y yo digo que los niños de inclusión deben fortalecerse en la lectoescritura, porque es que eso les desarrolla habilidad, porque cuando uno escribe hace de todo, uno plasma todo, hay un construye su mundo, un niño de inclusión, por ejemplo un niño con síndrome de Down ,a veces se queda así la gente los mira como mentes en blanco, pero no, también ese universo, ojala que algún día, los chinos, los japoneses ,no sé, las mentes inminentes creen un lector mental, pero ese cuento de los casos de autistas, en mi caso tenemos un caso de autismo, empiezan a tocar, cuando vienen mi esposo saca las canecas, y el por allá, distraído en su mundo, y cuando suenan los tambores el baja coge la tambora y se la pone acá, se queda pensando, escuchando ,arrancan a tocar una cumbia, y al momentico él ha cogido el ritmo y no lo suelta ,está allá, en su mundo, ¿cómo permea lo que está pasando acá?, ni idea, la mama es cristiana, y ella lo lleva por allá a las misas, y usted lo ve cantando, el no habla, el no expresa nada, y cuando usted menos piensa él se sabe todas las alabanzas de la iglesia y las canta vocalizando y pronunciando clorítico, como si hablara normalmente, entonces si eso alcanzo a llegar a su cerebro y lo alcanzo a trasmitir .¿Que paso? Que no puede leer, que no puede escribir, o sea ¿Qué paso en su proceso académico? A él lo incluyeron porque él dice que no, a él lo incluyeron, lo llevaron a esa fundación donde lo tuvieron, lo incluyeron. No lo trataron en el mundo real donde él vivía, sino que no solamente lo trajeron con su mundo, sino que crearon otro alterno al de él, era un niño de inclusión, y la inclusión es un mundo alterno, creado para decirle a la gente, eso es como una política, que se le dice a la gente vote, porque yo le di el derecho a su hijo de estudiar acá, y así lo manejan, ese es un hilo () a recoger a la población vulnerable y meterla en un :-'vote por mí que yo le ayude a su hijo, la inclusión yo la cree, y su hijo está en la escuela por mí 'pero la gente no se pone a pensar si realmente le hizo un favor o le hicieron el peor daño del mundo quitándole un mundo donde si podían los niños avanzar, para meterlo a un lugar en donde al mundo entero ().

Incluso, una hoja de matrícula, si su hijo tiene dificultad, si ,Lucia ,remita, ¿Para qué?, a mí me da risa cuando nos reúnen allá, por ejemplo lo de pete, yo quería () él trabajaba bien, pero descubrí una cosa que me dolió terriblemente y es escuchar lo que realmente el gobierno les pone detrás de la campaña de capacitación y eso () para luego llegar a la secretaria y decirme:-'Este sirve este no sirve', ellas tienen mucho que ver en la selección, y yo lo descubrir, ellas saben que yo lo descubrí porque abrieron la boca, hablaron, hablaron, hablaron, hablaron y a la media hora se dieron cuenta que esta estaba ahí

sentada, entonces se rompen ciertos, ciertas cosas, ciertas obras en los, uno confiaba en la gente, y uno dice: '-si yo hubiera estado en el lugar de fulana de tal mi mejora mí ya me hubiera sacado, no le convengo ()' soy diferente y las demás dicen, () yo si por ejemplo en coordinación he chocado, con niños de inclusión, me preguntan y yo, yo no tengo, no sé y me dicen, pero él y es como yo lo veo,. Y yo tengo el derecho de irme a personería y armar un trio (),si yo veo por ejemplo resumen allá llenan un poco de papeles, no es maestro de apoyo, es profesional de apoyo, hace los análisis, otras remisiones, a medio mundo de especialistas que hay, llegan los padres de familia con la vaina, esa es la otra, la amenazadera, siempre los que amenazan con infancia y adolescencia, sea incluido, si está en inclusión por problema cerebrales, por problemas psicológicos, por problemas físicos, por problemas de comportamiento, también es inclusivo, déficit de atención, hiperactividad, también es inclusivo, los papás no acá el tiempo, yo no he visto que saquen los diagnósticos, nos hayan reunido a los maestros, y nos hayan dicho: '-hay este diagnóstico y tenemos estas pautas' a todos, no solo al director de curso, a todos, porque todos tenemos que ver con ese niño, en el descanso, a la hora de la entrada, a la hora de la salida, por donde usted vaya, que se cruce con ese niño y si no hay un pensamiento global, de actitud frente al niño, de comportamiento frente al niño y de aceptación frente al niño, entonces el niño va a crear un mundo alterno al mundo alterno y va creando compuertas, compuertas mentales que hacen que el niño desvíe su crecimiento ,se bloquee en la mayoría de los casos,() porque no hay un pensamiento global frente a los chinos, frente a los profesores, lo que decía la rectora ahorita, entre nosotros charlas ,cuanto no nos hicieron a nosotros, entonces les toca en el poder a dos o tres que se sienten con poder ,y que les empieza a tocar ,y los que en un momento apoyaron ,resultan allá.

Entrevista a la licenciada María Didi López

Entrevistadora: Eh... Bueno todas están en relación al tema que hemos trabajado, el tema de inclusión de los niños con discapacidad, eh, bueno, la primera pregunta, Desde tu experiencia, ¿Crees que influye la actitud del maestro en el proceso de inclusión de un estudiante? Sí, no y porque.

Entrevistado 1: Bueno, yo diría que si influye, ¿Por qué influye? Bueno, porque dependiendo de la disposición que yo tenga de prácticas didácticas, de, de mi experiencia con, con un niño de inclusión va a ayudar de que él se sienta seguro y pueda adquirir nuevos conocimientos, o nuevas estrategias de aprendizaje, o nuevos, eh forma de relacionarse con su entorno, ¿Si?, no solamente con él, que se relacione con los demás compañeritos, entonces si pienso que influye.

Entrevistadora: frente a tu experiencia ¿Qué dificultades y que fortalezas has podido ver, en el, en los, en el proceso de los niños de inclusión?

Entrevistado 1: Dificultades, que no se cuenta con la suficiente capacitación en la parte pedagógica mía de licenciatura, yo diría, para llevar a cabo estos casos porque no es

fácil, no es fácil porque cada uno de los casos de inclusión, cada una de las situaciones de inclusión son muy diferentes, tendría uno que saber mucho del síndrome de Down ,de los niños que son agresivos, de, de cualquiera de la dificultad que tienen los niños de inclusión, en este caso digamos en el grado que nosotros tenemos, tengo nueve casos, y cada niño es un caso diferente, entonces si se encuentran muchas dificultades. Y a veces me siento como que me faltan muchas, muchas herramientas que me valgo de mirar en internet que puedo hacer, que actividades, o leo de acuerdo a la situación de cada uno, y si encuentro esas dificultades. También el apoyo de instituciones hacia la institución, esa es otra de las grandes dificultades. En cuanto a las fortalezas muchas, porque pues uno ve lo gratificante cuando ve que los niños han cambiado en algunos aspectos de su proceso, o en alguno de las dificultades de su, de su... de su ¿Cómo lo llamamos?, de su, ¿Redundancia? De su dificultad de aprendizaje, entonces cuando uno ve que llega uno al aula, y quiere que uno le trabaje y que lo empuja, que le coge la mano ,yo, yo y yo y que tengo que dejar allá a treinta y cuatro, treinta y cinco niños ,treinta y siete, treinta y ocho por dedicarme a él ,yo quisiera tener mucho más tiempo para él, pero yo no puedo tener cuarenta, cincuenta minutos solo para él, yo a él le dedico diez minutos, le explico la actividad, y voy miro, vengo y acá porque tengo treinta y ocho que me están llamando '¿qué voy a hacer?', ya se me escandalizan ya buscan otras actividades, entonces si veo eso.

Entrevistadora: Bueno, entonces tu mencionabas ahorita que de pronto tu buscabas en internet algunos documentos, mirabas como formas para, eh, aplicar como el proceso de inclusión en los estudiantes, eh, que, eh ¿Qué estrategias didácticas buscas, he has utilizado de pronto pensando en el estudiante? O de pronto no has utilizado o...

Entrevistado 1: Si, me gusta mucho utilizar el juego, para ,prácticamente hago esa parte del juego, u otra estrategia que busco son la, consigo talleres donde vea que ellos realicen los temas, me gusta trabajarle a ellos los mándalas, no sé pero como que veo que en eso se relajan, les gusta ,eh me gusta ,involucrarlos, que hay momentos en que le digo al niño de inclusión que': vaya y le lleve a Juanito esto que necesita algo' entonces los involucro en que me entregue cuadernos, lo involucro en que me alcance las actividades de los demás, para hacerlo participe también de la otra clase, y no dejarlo solamente en que centrarse en su actividad, entonces yo lo involucro y que me entregue de pronto fotocopias, entonces esa es una parte, y lo, lo involucro en esa parte.

Entrevistadora: ¿Dentro de sus clases utiliza actividades que promuevan el respeto a la diferencia?

Entrevistado 1: Si claro, para mí eso es primordial, eh, son las reglas básicas de mi salón de clase, el respeto, una de ellas escuchar, así yo le esté explicando al niño de inclusión, todos los demás deben de estar prestando atención, ¿Por qué? Porque no es que el niño de inclusión requiere un respeto, una forma y los otros no, otra... para mí el respeto para los niños de inclusión, las reglas de clase me dan que él, que él sepa que él hace parte de esa, de esa, de ese grupo, eh... esta que cuando yo les explico a ellos, yo también hago que el niño que esta de inclusión eme escuche, lo que les estoy explicando a los otros compañeros. Tengo el caso de un niño en treientos dos, que el participa, él me

explica, cuando no entiende lo que les explique a los otros y él se hace participe: ¿Quién entendió? Y él es el que levanta la mano y me explica textual, entonces esa parte para mí es muy primordial, o sea que yo involucro mucho al niño, no lo dejo ahí, yo lo involucro mucho.

Entrevistadora: O sea que se podría decir que también, eh... esas mismas como, eh... son reglas que tu aplicas en la clase, el respeto...

Entrevistado 1: O sea el respeto, la tolerancia, la escucha, el que se respete la palabra del otro, el que el otro se pueda equivocar, he para mí eso es importante. Yo no soy de las que trabaja con bulla mientras que el uno está hablando, jugando, mis reglas de clase son claras y las creo con ellos, ellos me las crean, y hago que las cumplan, porque es algo que naci6n de ellos, no es que yo llegue y se las imponga, y con el niño de inclusi6n el entra a participar en la clase.

Entrevistadora: Eh... bueno ya la última pregunta, Mmm... la vez pasada habíamos hablado de, como era el tema de la evaluaci6n curricular, la adecuaci6n de logros, he ¿C6mo es, como seria, o tú en clase como realizas esa articulaci6n de la ecuaci6n de logros, el desarrollo de las clase y la evaluaci6n? Como, como, como se articula eso

Entrevistado: Bueno, yo lo artículo de la siguiente manera, yo voy mirando las temáticas que tenemos que ver con todo el grupo, y veo la necesidad, de cada uno de los niños de inclusi6n, entonces de acuerdo a la necesidad que ellos tienen yo adapto al tema a que él se vea, hasta donde, acorde a su dificultad pueda realizar. Como estoy en la parte de matemáticas es muy lento, si yo hago con ellos unidad de mill6n, con ellos me quedo hasta centena de mil, y voy reforzando y voy haciendo la adecuaci6n, voy creando talleres, voy llevando el proceso en un cuadernito, ellos van realizando actividades y todo eso. La evaluaci6n la adapto a unos dos tres punticos de solucione lo que trabajamos con él, se hace una evaluaci6n diferente a él, eh... en cuanto esa necesidad.

Entrevistadora: Y eso se vería también reflejado en la, en el boletín.

Entrevistado 1: Si claro, el su nota también la va a tener, él también se le hace la adecuaci6n en los mínimos que él debe alcanzar a su dificultad, de eso se trata.

Entrevistadora: Listo, estas eran como las cinco preguntas, listo muchas gracias.

Entrevistado 1: No a ti, perdone la molestia

Entrevistadora: No tranquila

Entrevista a la licenciada Alix Cruz

(Maestra de primaria, jornada tarde)

Entrevistado 1: Cuando el maestro trata ese niño de inclusión Eh... Con más amor, como que como que atrae al niño para que cumpla su proceso pues el niño va a sentir confianza con él con él, el niño siente confianza con el docente. Siempre el docente debe estar pendiente y que el niño se dé cuenta que le dedican tiempo porque a veces se siente alejado, que él no que él no sienta de que es allá raro de que esas parte, si no de que siempre este pendiente ese docente, dándole amor, apoyo, que trate también de que de que haga actividades con los otros niños, no que él se sienta aparte

Entrevistadora: Eh... bueno, la otra parte es ¿Qué es? eh dentro de su experiencia algunas estrategias didácticas que han facilitado el proceso de inclusión de los estudiantes.

Entrevistado 2: Eh, bueno por ejemplo en mi caso que hay varios, eh hay dos niños, eh, no sé, eh con esta falencia de la de la inclusión, a cada uno se le maneja diferente, es diferente, el proceso por ejemplo de la niña de síndrome de Down es totalmente diferente al que yo manejo con el otro niño que es Kevin, que él es más hiperactividad pero igual el proceso se hace. Kevin, él se incluye con todos los otros niños, él se relaciona, su relación es muy buena, pero el de, el de Jessica no, el proceso hay que hacerlo totalmente diferente. Sí, sí.

Entrevistadora: Eh digamos, en términos digamos de, las dinámicas de la clase, o algunas, algo que tu hallas pensado como que ayuda a favorecer que los niños tengan una mejor inclusión, o sea en relación a inclusión con todo el grupo.

Entrevistado 2: El de Kevin sí, pero digamos Jessica no porque ella se centra muy, ella se queda, sola, ella trabaja sola, ella no, es difícil que la actividad que se haga ella se incluya con el otro grupo, es difícil.

Entrevistadora: ¿Dentro de sus clases usted, utiliza actividades que promuevan el respeto a la diferencia?

Entrevistado 2: Eh si, más que todo, más que todo por ejemplo en sociales, en sociales vienen varios temas sobre el respeto de diferencias, Eh, los niños del curso acogen muchísimo a, a los niños que tienen su discapacidad. La actividad que se hace, yo cuando tengo la oportunidad de hacerle charlas a ellos, se le, se le hacen charlas de que ese niño necesita es amor, de que necesita es cariño y además hacemos compromisos con ellos, ellos se comprometen a que vamos a ayudar, a que vamos a mirar cómo podemos sacar adelante, esos niños de que se sientan bien, si, ellos hacen los compromisos, ellos han hecho compromisos.

Entrevistadora: Dentro de esa experiencia que tú has tenido ¿Cuáles son como las fortalezas y las debilidades que has visto en los procesos de, Mmm de inclusión de los niños? Como con un diagnostico...

Entrevistado 2: ¿Debilidades? Mmm ... pues que a veces yo personalmente a veces me siento eh, incapaz, o me siento que no puedo colaborarle más a la persona porque pues no tengo la, no tengo esa preparación especial pa' poderlo manejar. Yo veo que esa es

una debilidad cuando tenemos los niños de inclusión. Eh... la, una fortaleza pues que la primera parte es la disponibilidad que tengo, para mí lo veo una fortaleza, es la disponibilidad que o tengo en acercarme, en apoyar, en tratar de consultar, de investigar, Eh... qué más puedo hacer por esa persona, como fortaleza. Como debilidad también es como de pronto la falta de más apoyo acá dentro de la institución con estos niños. Nosotros hablábamos la vez pasada que a veces nos sentimos como abandonados, que no dicen como: 'bueno acá les dejamos estos niños de inclusión mire a ver como lo que usted va a hacer, mire aquí como que esto' esa podría ser como la otra debilidad y, Mmm... a veces nos sentimos como abandonados, por, por parte, de la orientación que nos deben dar aquí en la institución de cómo manejar los niños.

Entrevistadora: Y, ¿cómo es el apoyo con los padres? ¿Si hay?

Entrevistado 2: ¿De parte de los papas de los niños de inclusión? ¿O de todos los papas?

Entrevistadora: Si de los niños de inclusión

Entrevistado 2: De los niños de inclusión si, Mmm de uno de los niños que tengo es hartito el apoyo de la mamá ,eh de la niña de síndrome de Down, bueno, a veces se nota un poco de, De despreocupación por parte de la mamá, como que de pronto más la manda porque este aquí en el colegio, porque la tengamos acá un rato, eh, hay despreocupación en cuanto a veces su sus útiles, lo que ella necesita, eh, sus controles que le tienen que hacer, sobre lo que uno solicita, como que es muy despreocupada en ese sentido. Con la otra señora no, la señora ha estado muy contenta porque se le ve la, el entusiasmo que ella pone con Kevin, Kevin ha progresado bastante. El ejemplo que tengo claro es que el día de la entrega de boletines, la señora le entregue el boletín, eh le dije: 'que buen puesto, dieciocho', ella misma se puso a llorar, y yo: '¿Qué paso? Y ella me dice: 'No, es que yo lloro de alegría, siempre mi niño era el último, el cuarenta puesto' Entonces, Eh ella es muy interesada, hay mucha colaboración, y de los otros papas, de los papas que no son ,de los ,del resto de los niños del curso, también se ve la colaboración de ellos, aunque algunas veces hay molestia, porque cuando hay la inclusión, pongamos la de la hiperactividad, que es que él ,que una de las de las problemas de los niños es la hiperactividad, entonces pues de pronto si el niño le molesto, le dijo algo, está la molestia por parte de ese papá, que :¿Por qué esos niños aquí?, que ¿Por qué esos niños acá?. Aunque se les hace reunión, se les advierte acá: 'Papás, acá hay niños de inclusión, necesitamos colaboración de ustedes' Mas sin embargo si se presenta tal cual problemas y tal cual molestia de parte del resto de papas de niños de inclusión, que porque, pongamos el... Kevin es de contextura gruesa, alto, entonces que porque, que porque si tiene doce años que ¿Por qué esta con niños de ocho años?, entonces pues uno a veces no halla uno que responderle a esos papás, pero si ellos están advertidos de que puede presentarse algunos pequeños problemas por la inclusión, por los otros niños

Entrevistadora: Bueno, y ya la última pregunta eh, es la vez pasada hablábamos del tema de la evaluaciones curriculares, de sensibilizaciones que es necesario hacer en el

currículo. ¿Cómo es ese proceso? de, bueno, de mirar el estudiante, de hacer la ecuación, el proceso para llegar a la evaluación.

Entrevistado 2 : A nosotros la profesora de apoyo nos da unos logros mínimos, yo tengo al menos en la clase de sociales, de artes, tienen unos logros mínimos ,yo tengo en cuenta esos logros mínimos para, para la evaluación pero más sin embargo yo en mis clases que dicto, el tema que se hace yo lo hago para todos, pero hay, ese niño no le evalúa ,eh... el... con la misma intensidad al, que, que le a los otros ,yo a él le adecuó la evaluación. Pongamos en, en el de los símbolos patrios, en el de los símbolos patrios para los niños de inclusión, mire que el niño no sepa, que conozca su bandera, que se identifique con la bandera, que sepa, así no se sepa el himno nacional, pero que sepa que ese que está sonando es el himno nacional de Colombia. Entonces lógico que a él no le voy a poner a hacer toda la misma actividad, a él para llegar a la evaluación, no le hago la misma actividad que a los otros, con que el niño, Mmm... pongamos que Jessica lograra decir: 'Esta es la bandera de Colombia, este tiene la mitad de la andera amarillo, el resto es azul y el rojo'. Ese sería el logro mínimo para ella y le valdría, le evaluaría esa, yo le evalué esa parte, entonces por ejemplo, la evaluación que le hice a ella es, es normal, porque le pone uno la bandera y ella coge cualquier color y es el que ella quiera untarle, entonces no hizo evaluación, no tuvo una evolución, se da cuenta uno de que no entendió nada. Pero si les doy el mismo tema, en el currículo hace uno la adaptación, pero yo lo hago con logros mínimos que nos dio la profesora de apoyo

Entrevistadora: Si, o sea que si hay una articulación entre la adaptación y la evaluación

Entrevistado 2: Claro, debe haber una articulación con el logro mínimo y con la evaluación que se le hace al niño

Anexo 2, Entrevista a profesional de apoyo

Transcripción entrevista a Carolina Vanegas

Docente de apoyo

Institución Educativa Oficial Compartir

Buenas tardes, Carolina Vanegas, soy Licenciada en Educación Especial de la

Universidad Pedagógica Nacional. Llevo desde el 2009 desempeñándome como educadora especial en instituciones educativas públicas y en educación privada, de la misma forma. Un primer momento fue con la Fundación Antonio Pardo Ospina con el tema de limitación visual, pues allí digamos que afiancé conocimientos acerca de braille, movilidad. Posteriormente estuve un colegio público, se llamaba el Antonio (¿? 0:49), queda en Fontibón y luego estuve en la Secretaría de Integración Social con el tema de primera infancia en las instituciones o en los jardines, mejor dicho, en los jardines de la localidad, estuve en diferentes localidades. Y luego ya estuve aquí con el municipio de Soacha que es donde me encuentro actualmente en las instituciones educativas del municipio.

Pues, digamos que, durante el proceso, observo que la ley, el decreto, el 366, abrió como, digamos, la apertura, digamos, es la que permite, digamos, iniciar el proceso de atención de niños y niñas, en ese caso, en ese momento, con discapacidad o alteraciones en el desarrollo, que es como se manejaba en la Secretaría de Integración. Y de allí inicia como una serie de ejercicios buscando, pues digamos, primero, el reconocimiento de esos niños, los ajustes que ellos tuvieran, las necesidades. Entonces, digamos, apoyarlos. Tocaba como un equipo de apoyo interdisciplinario

y también están las compañeras de adaptación, de adaptaciones físicas que se requerían, pues porque estamos hablando que eran niños desde los tres meses hasta los cinco años once meses con discapacidad que se recibían en jardines. Entonces, se hacían todas las adaptaciones que ellos requerían. Y ya, posteriormente, se hacían como los ajustes y los procesos de sensibilización que se requerían. En el municipio de Soacha, en las instituciones educativas, la línea técnica, digamos así, pues ha tenido como un proceso de aprendizaje, pues es un poco más lenta. Pero, en la medida de las posibilidades, también se ha venido dando.

El proceso de inclusión en la Institución Educativa Oficial Compartir

Creo que tenían una visión un tanto segregadora, todavía, del proceso algunos docentes porque ellos creían que uno tenía que sacar al estudiante del aula en diferentes tiempos, momentos; ojalá en horarios específicos como para que de verdad se viera un proceso. Pero, creo que nace como del mismo proceso de contratación que tenía la Secretaría de Educación en el modelo anterior de trabajo que tenían. Entonces, nunca hubo una claridad o una explicación de parte de la Entidad misma a docentes, coordinadores y demás pues para que ellos entendieran pues porqué la necesidad de modificar ese tipo de ajustes o de esas movilizaciones. No era la visión de todo el colegio, pero sí de una parte de ellos. Del mismo modo hay muchísimas necesidades, es un colegio... El año pasado, tenía casi 400 estudiantes, jornada mañana, tarde y nocturna, y en todos los casos usted encuentra diferentes necesidades en las cuales pues siempre esperan que, a veces, usted sea como un mago. O sea, que usted resuelva el problema, pero hay problemas que no se pueden resolver y entonces es el actitudinal. Entonces, el proceso de inclusión, la barrera más grande que tiene es de actitud.

Frente a tal panorama qué estrategias utilizaste

Pues yo usé diferentes estrategias. Una, fue apegarme a mis obligaciones contractuales que era pues como las que les ayudaban a entender cuál era el objetivo de las labores que yo estaba realizando en la institución educativa. Intenté sensibilizaciones grupales, pero en realidad no funciona, especialmente, para los grupos de bachillerato, o los profesores muy antiguos porque si son muy antiguos de bachillerato o de primaria, esa barrera actitudinal bloquea cualquier conocimiento por más bueno que sea que usted quiera comunicar. Tomaba más como la acción de tomarlos por niveles o personalizado. Y les explicaba como la historia de vida de ese estudiante, quién era ese estudiante y de allí la importancia de que ese profesor se sensibilizara y apoyara el proceso del estudiante. Entonces, digamos que, procuraba ser muy amplia en la historia de vida de ese otro no con el ánimo de chismosear, pero sí que se comprendiera quién era esa persona y qué necesidades tenía para que fuéramos nosotros los que realmente nos adaptáramos y no que esperáramos y siguiéramos esperando a que él se adaptara a lo que no podía hacer.

Qué brechas encuentras entre la norma y la realidad educativa

Yo siento que los textos están diseñados para otro universo de personas porque no se contempla la realidad de los docentes del territorio o los docentes de Bogotá, porque yo tuve docentes en Bogotá iguales. Entonces, hay una escuela vieja que limita muchos los avances, y yo lo viví en Compartir porque resulta que muchos profesores antiguos tuvieron que salir y llegaron profes nuevos. Y yo no tuve necesidad de acercarme a esos profesores. Identificaron la necesidad del estudiante, ellos solitos investigaron, ellos solitos sensibilizaron, ellos solitos generaron los planes; y llegaban y se acercaban a ti con cosas muy puntuales, pero yo en ellos no encontraba la barrera “es que no puedo” y si no tiene el computador no se hace, “y es que él no debería estar acá”. Creo que está más como en el chip del docente el que eso bonito que está en los textos se pueda pasar, que ¡claro! Tiene vacíos. Yo siento que los vacíos en el tema de inclusión no está en el nivel tanto de educación, aunque en el municipio de Soacha realmente le falta mucho, pero sí creo que está más en el tema de salud, las barreras de salud limitan muchísimo los procesos de inclusión educativa en el municipio porque, desafortunadamente, todo esto está todavía demasiado pegado a un diagnóstico, ya aunque es algo que siempre han querido transformar con el proceso del equipo de apoyo interdisciplinario que tiene el municipio, el tabú por más de que usted

lo mencione y lo mencione se tiene muchísimo en los docentes. O sea, él no tiene... o en la cara. O sea, "él se ve normal". O sea, él debe tener un letrero en la frente que diga que tiene discapacidad, o debe tener un ojo chueco, o tiene que tener la cara desfigurada para que sea un niño con discapacidad, pero él como tiene novia y se ve normal pues es normal. Entonces, ahí hay un tabú, todavía, grande en que, si llega el diagnóstico o en la cara de esa persona, es un rótulo todavía por el cual te marcan. Y es algo cultural, porque si uno lo mira términos más grandes, más generales, pues una persona no cae bien por la cara que tiene. Sí, entonces ahí hay un tema cultural que todavía no se ha aterrizado lo suficiente en generar como programas a nivel macro que puedan aterrizar a todos, que lo ha intentado de algún modo PTA, y por más que le ha trabajado, por lo menos en Compartir, yo todavía veo huecos fiscales de PTA y actitudinales grandes que no se han mejorado.

Otras dificultades que te hayas encontrado en el proceso de inclusión

¡Mira! Yo logré, de algún modo, romper esas... con discursos, a veces un poco, agresivos frente a la historia de vida de esa persona y siento que, de algún modo, logré sensibilizar esas actitudes, no en todos, pero sí en muchos docentes. Creo que, si yo elimino esas barreras, yo no le veo problema a los niños. Un niño le tiene tanta paciencia a un chico en condición de discapacidad, reconociéndolo y, aun, sin entender qué discapacidad tiene ni porqué hace lo que hace, "y es que el hipotálamo y es que el hipocampo, es que no se regulan" ¡no! Él no tiene necesidad de entender eso, tiene paciencia, tiene disposición y, a veces, es el docente el que la marchita con un mal comentario, con un mal lenguaje, el que daña esa buena intención de ese estudiante. Entonces, si yo elimino esa barrera actitudinal, esa barrera social que, a veces da el docente, creo que, la historia sería otra. Yo tuve un grupo de profesores de cuarto de la jornada tarde, tercero, el año pasado, que manejaban un lenguaje tan acorde entre los cuatro, que en realidad se veía como un proceso equilibrado. Bueno y además tuvo también muy buenas familias, no todas, pero la mayoría y eso permitió que ese proceso... que ese proceso tuviera otra cara. No eran "los niños de discapacidad", era ya el que salía adelante, era Andrés que había mejorado. No era la "puya" ahí sobre el niño ¡no! Como he visto procesos frustrados en donde tengo a un solo profesor caminando y batallando contra los otros once y pues, obviamente, lo entiendo y me pongo de su lado y digo ¡pues no le puedo pedir más carajo! ¡Haga lo que sumercé pueda! Y que Dios tenga a ese niño, en la medida que uno trata de capotearle a los demás profesores. Creo que hasta la rectora era muy consciente de eso porque cuando yo le decía a ella, ella me decía: "sí, yo sé cómo son los profes acá, y las coordinadoras", "yo sé cómo son, pero pues no puedo cambiarlas". Esa es la realidad del Distrito y dentro de esa escuela vieja, o hay muchos muy despreocupados: "¡ay sí! Él hace", yo creo que se lo encuentra en el pasillo y no sabe quién es. Entonces, son como las aristas que tiene el proceso.

Además de los resultados que se logran con los maestros tras la sensibilización

¿Qué otras cosas positivas encuentras en el proceso?

Los chicos, los estudiantes. Yo no tengo como necesidad de decir un grupo, "esos de bachillerato" o algo así. Yo sensibilicé a varios estudiantes, grupos completos y decían: "sí profe, yo entiendo, pero es que porqué hace esto, porqué hace lo otro". Pero, finalmente, sé que les tenían paciencia y sé que les querían levantar la mano y no lo hicieron porque entendían como las dificultades de ese otro y quisieron apoyarlo. Hay una situación con una niña de bachillerato ya, décimo el año pasado en silla de ruedas, que querían cargar, subir y bajar; yo decía ¡no! No es justo ni con ella porque eso lo hace sentir a uno menos y no es justo con los otros que, uno no sabe, se lastimen. Ya luego ellos no tenían ningún problema en acercarse y decirle ¡bueno! Usted no pudo ir, pero se trató esto y esto, y ya ella verá si quería o no hacerlo. Se llevaban la silla de ruedas y yo ya no sentía ya como... cuando usted le pide el favor a alguien de que le lleve algo ¡no! Y que le hace mala cara ¡no! Se rotaban ahí normal, se ayudaban porque puede que hay huecos en la vida, como raro, se ayudaban y todo. Entonces, veo menos barreras que en las mismas familias. Ahí sí, pues es una sociedad... digamos, es un sector donde hay demasiada... ehh no sé si el término correcto sea como fluctuación, demasiada... Hay mucha gente que, digamos, viene de paso, hay familias de paso. Entonces, vienen un tiempo, se quedan ahí y se van, o hay familias que están

ahí eternamente, pero pues que, no han movido un dedo por esos niños. Hay mamás que sencillamente te dicen: “no, es que como me dijeron que como él tenía síndrome de Down, entonces él se va a morir a los 17, entonces yo pa qué hago”. O hay un niño con cáncer visual y te dice la mamá como si fuese, no sé, cambiarse de camisa: “ah, es que él se va a morir a los 21, máximo”. Entonces, eso también es cultural y... de pronto en las familias de Soacha, de Soacha Compartir, pues, se ve un poco más por el nivel de estudiantes que manejan porque, pues, es mucha población. Pero, si yo lo miro en términos generales, lo voy a encontrar en todo lado. Son ruedas sueltas, niños sueltos en el camino que, muchos son normales o mucho tienen una condición específica y eso no les quita ni les pone más porque, simplemente, nacieron sin familia. Cuando usted siente que no tienen familia y usted le está diciendo al profesor ¡pero hágale! ¡Pero ayúdele! ¡Pero hágale la flexibilización! ¡Pero es que mire que él merece más, mire que él tiene más para dar! Pues terminan haciendo como la de “y yo porqué, si yo...” no es capaz. Es más duro la flexibilización ahí, es más duro sensibilizar ahí, se puede, siento que en algunos corazones se logró, pero siento que es más difícil. Yo siempre les digo a ellos, *si usted de verdad ama esa labor que usted está haciendo, pues déjele un buen recuerdo a ese niño o a esa niña, que usted realmente hizo el proceso acorde a las necesidades de ella o a las del resto, o a la familia que no tiene, dele la oportunidad de aprender pues porque ellos, igual, van a tener que vivir con esa condición toda su vida y pues uno no sabe cuándo se queden solos, que por lo menos sepan lo básico socialmente*. Pues eso yo confío que, en ese tema laboral, eso sí va a avanzar, y les va a permitir tener un sueldo o algo mínimo. Y también veo ahí la necesidad, URGENTE, del aula especializada porque yo siento que hay estudiantes que yo tengo que están viendo habilidades de la vida básica cotidiana, es decir, dimensiones del desarrollo y no porque sea un capricho mío sino porque es que esas son las necesidades de esa persona. Todavía aprender a socializar, a sonarse, a saludar, a reconocer quién es real y quién es virtual porque viven en un mundo imaginario muchos, a que entiendan que está bien y que está mal; lo básico. Y ¡claro! Ya están grandes y todo el cuento, y no estaos para estar en aula porque chocan, chocan estando entre tantos y más, pues obviamente, frente al docente, y requieren unas adaptaciones de material, básicamente, personalizadas, tanto en el material como en el talento humano. O sea, requieren, realmente, un apoyo extenso de ese docente y no se le puede dar en el aula de clase. Entonces, sí creo que es un ejercicio que se tiene que priorizar y que hay que aprovechar.

¿Es decir que el aula regular no sería conveniente para todos?

Sí, creo que es un proceso. Es un proceso paulatino porque lo que yo veo en aula es que el estudiante de apoyo y asistencias que requiere el aula especializada está por estar, él todavía sigue segregado porque no hay quién le dé ese apoyo extenso. Mientras que, si yo hiciera un proceso equiparado, que pudiera tener el aula especializada y permitirle a ese estudiante, digamos, si él requiere una hora y posteriormente dos horas en aula regular; estoy haciendo más por ese estudiante porque, a nivel personalizado, yo logro más objetivos ¿es claro el ejemplo? O sea, mi hijo no sabe leer, si yo le ofrezco un apoyo personalizado, o el niño que no entiende la clase ese día, si yo le ofrezco un apoyo personalizado, ese niño en un momentico la coge. Lo mismo pasa con el especial, sólo que se demora más. Entonces, por eso yo requiero algo en el tiempo y ya evaluaría 1 o 2 meses que él venga en contra jornada, o que venga en la misma jornada en un tiempo al aula especializada y otro al aula regular. De esa manera se gana mucho. Primero, se sensibiliza al docente porque el trabajo no lo va a hacer solo; segundo, le estoy dando una oportunidad de aprendizaje a ese niño o a esa niña porque, así yo lo tenga, y no lo pongo a hacer nada, ni siquiera lo pongo a socializar porque él solo tiene que aprender a estarse sentado y a ver cómo los demás aprende, toman nota y de eso que pasa del día a día, pues qué pudo aprender allí viendo en el tablero o viendo en algún lado, pero sí yo digo que ese niño requiere el aula especializada es porque yo soy consciente de que, ni siquiera viendo, hay realmente un proceso de aprendizaje ¡no hay! Y no porque no quiera sino porque no puede, porque realmente lo requiere así. Laura es una de esas. Si yo trabajaba con Laura en el salón, ella tiene muchos distractores, pero si yo trabajaba con ella a nivel personalizado, aun así, yo no tenía derecho a levantarme a coger un lápiz porque si yo me levantaba perdía el ejercicio de atención que estaba logrando con ella. Si yo mantengo ese ejercicio de atención en el tiempo, todos los días mediante media hora, una hora, tal vez pueda ver resultados. No estoy diciendo que... pues obviamente ahí hay un temán neuronal que, pues uno no entiende, pero creo que sería válido, por

lo menos, intentarlo en ese término de calidad y de garantía de derechos. No es solamente brindarle el servicio de que ingrese al aula sino es reconocer cuáles son las necesidades de esa persona, cuáles son esas particularidades y ahí sí evaluar qué requiere: ¿aula regular, aula especializada? Ese niño de cáncer que se murió, o sea, ahí qué, tuvo un cupo todo el tiempo y qué, eso no tuvo ninguna trascendencia ¡Eso fue un ejercicio de segregación! Entonces, ahí es donde yo veo el vacío frente a, digamos, algunas condiciones de capacidad, no todas porque el hecho de que diga cognitivo no aplica para todos de la misma forma, y eso fue algo que yo les repetí hasta el cansancio a los profesores. Juan y Pedro tienen una discapacidad cognitiva, pero ustedes tienen que ser honestos, y lo que da Juan no lo da Pedro. Entonces, yo le puedo exigir a Juan y a Pedro, pero a él, sobre ese 100, ya sé que me da un 90, pero yo no puedo decir que ese 90 es un menos, para mí ese 90 es un 100. Yo no puedo restarle valor a eso que él está haciendo porque ustedes no saben... y a veces sí lo tenía a mansalva... ustedes saben lo que cuesta aquí tener un tiempo más de atención de 15 minutos porque les pica la cola, porque el celular, porque la hora. Imagínese él que no tiene esas condiciones estructuradas completas. Pero, peor Pedro porque su discapacidad es mucho más grande y él apenas está entendiendo qué significa el término de filosofía, o sea eso es irrisorio todavía. Pero, si yo no me tomo la molestia de conocer a Pedro y saber hasta dónde puede entenderme Pedro de filosofía, o saber hasta dónde bajo ese nivel de filosofía; pues estoy jodido.

Qué otras cosas pueden tener en cuenta los maestros en términos de planeación, de didáctica y de metodología en el proceso de inclusión

Pues yo creo que al docente de primaria se le facilita un poco más el tema de modificar la

metodología, de modificar la forma de evaluar, de modificar el contenido; entonces otro tipo de guía o la misma guía, pero entonces a él me voy solamente a plantear un objetivo de todos los que tiene la guía, de un poco el tema de material de apoyo, digamos adicional, de acuerdo como a la condición de ese estudiante. En bachillerato, pues, poner de acuerdo a 13 profesores, pues, no se puede. Entonces creo que lo más viable, o lo que yo más intenté hacer, digámoslo así, pues fue que, más allá de flexibilizar el contenido que era muy difícil que lo hicieran, pues que valoraran entonces el esfuerzo del estudiante. Entonces, digamos que era... no sé, un tema de séptimo, la célula animal y la célula vegetal, y que las mitocondrias y que yo no sé qué, que... digamos, de esa característica, ella realmente objetara por, digamos, determinar, pues, cómo puede identificar la célula uno de la célula dos. Era, digamos, bajar ese concepto al mínimo sin que tuviera que cambiar la planeación, sin que tuviera que modificar el contenido porque es algo que el docente no te camina tan fácil. Si uno quiere que el docente lo haga, uno tiene que llevárselo y, aun así, esperar a que ese día no se le olvide usarlo porque el docente no lo hace. Entonces, el único esquema que yo encontré fue que valoraran el diario de ese niño y en el valorar ese diario, pues obviamente, hay muchos que sí le pegan porque su discapacidad no es tan grande, digámoslo así, no es un potencial que no les permita mostrar. Pero, en el estudiante más álgido, digamos con más necesidades, sí se cuelga y tiene la necesidad de copiarse. Eso es segregación. Entonces, yo sí creo que ahí hay, todavía, mucho trabajo, precisamente, para que ellos modifiquen ese contenido, esa metodología, para que realmente usen el material de apoyo que se les brinda, porque tenían hasta la posibilidad de poner a leer en braille a Jonathan y no lo hacían. A veces me pregunto si no lo hacían porque se sentían menos al ver que él leía de esa forma y ellos no o porque no se les daba la gana y me refiero al estudiante con más potencial del colegio, sólo que era ciego, pero la vida del otro que es un déficit cognitivo es mucho más cruel porque no es que no quiera, es que no puede. Entonces, una cosa es que yo no quiera y otra es que yo no pueda, o cuando al docente no se le da gana y él no ve bien y no entiende inglés, y tus verbos y tus yutu, y tu cosa pasada... [silencio] Ahí hay, todavía, muchos vacíos que no son nada del otro mundo, la verdad, porque lo viví con los profesores nuevos. Ellos adaptaron el material, ellos, realmente, cambiaban su metodología de trabajo, se buscaron guías de cursos menores y lo hicieron todo solos, y cuando me di cuenta ya estaba hecho, creo que ni sabían que yo existía porque jamás se tomaron la molestia de presentármelos, un día que fueron los otros y ya. Y ahí hay una ruptura de coordinación. Entonces empatar ahí todos esos punticos, pero también, darle la oportunidad de ver cómo ellos caminaron solitos me corrobora, todavía más,

que el tema es actitudinal.” Y es que como yo tengo 40, entonces no puedo”, entonces sale el ejemplo, pero cómo la profesora de allá que tiene los mismos 40 y tiene al niño que tiene severa discapacidad, sí puede. Entonces, ya queda ahí como el dolor de cabeza para el profesor porque, por lo menos, le queda la espinita.

Entonces aparte de lo actitudinal, no habría otras cosas estructurales de la realidad

que limitan el proceso de inclusión, por ejemplo, el sobrecupo

¡No me parece! ¡No me parece! El dicho dice: “Si tú quieres, puedes” y aplica también

para eso, que ¡claro!, implica algo más de trabajo. Sí, se genera una frustración adicional porque ¡claro! A veces, a uno le llega mucho material y el niño no copia ni una, pero eso hace parte de reconocer cuáles son las necesidades de ese niño. Que es un desgaste adicional: sí. Que ojalá el docente contara en sus tiempos institucionales con esa labor ¡claro! Pero, creo que eso se puede mediar, si hay un docente de apoyo, ojalá si hubiera uno por jornada. Eso permitiría un ejercicio desensibilización más rápido, más continuo y es algo que no tiene, y es una necesidad también porque alguien puede estar enfocado en un lado y el otro en el otro. Pero, un solo profesional batallando con ciento... como 120 profes, 80 estudiantes con diagnóstico, 45 con alteración de aprendizaje que, le corresponden al área de orientación, pero que usted, pues obviamente, también tiene que apoyar porque también está iniciando y porque usted debe tener herramientas para decir no a un sólo ser humano, o sea... y las familias, entonces no, es algo muy loco. Pero, creo que, si yo le quito la barrera actitudinal, todo caminaría más rápido o, por lo menos, se vería un ejercicio de inclusión, de verdad, más completo, no por partes, segmentado, porque yo en la mañana en este profe sí, pero en este y en este nunca. Y así pasa con todos, con todas las jornadas, hasta en la nocturna, y en la nocturna lo que hay es unas necesidades psicosociales bárbaras. Entonces, usted termina escuchando allá al estudiante, al padre de familia que no ha podido con el estudiante, al docente que está alterado por el estudiante ya el coordinador que le dice “¿qué hago con el estudiante?”. Entonces, es demasiada presión emocional que usted debe saber manejar y tras del hecho quieren que yo sea maga ¿no? “La varita mágica” y no... o sea, ahí hay un hueco...

O sea, de las condiciones laborales...

¡Claro! Condiciones laborales y de falta de tiempo que tiene el docente, pues porque tiene que sacar esas tensiones, emocionalmente, que se lleva. Pero, creo que, también, ha sido un mal ejercicio cultural que se ha hecho.

La norma dice que por cada 50 estudiantes en condición de discapacidad debe haber un profesional, en ese sentido Soacha no está cumpliendo...

Sí, claro. Ellos no lo cumplen, a pesar de que se apoyan en el Decreto 366 para hacer la contratación de educadores y de profesionales de apoyo, no hay cumplimiento al decreto, ni a éste que, es el más nuevo, ni al 1421 porque ellos lo que hacen es como brindar a las instituciones el profesional de apoyo sin tener en cuenta el número de estudiantes o las necesidades de sus estudiantes. No son solo esos 50 sino que de esos 50 hay 5 o 10 que tienen esos apoyos extensos. Entonces, normalmente, en otros espacios requeriría o un agente sombra, o una enfermera, o un tema de hospitalario, pero bien hecho. Eso es un ejercicio que aquí no se da, y en el momento que usted va y apoya la norma y uno nombra eso, pues uno pierde porque uno es un contratista de servicios, entonces uno en calidad de contratista... “agradezca que tiene trabajo”. Ahí hay un ejercicio mal hecho, mal planteado desde la administración. Además, hay muchísimo desconocimiento, demasiado. Demasiado porque si yo me encontrara con un proceso de primera infancia en la Secretaría de Integración Social, se van años luz. Aquí se esperaron hasta que el Decreto 1421 estableciera los formatos, la Secretaría de Integración hizo los formatos. Allá, como es el tema de primera infancia, se tienen en cuenta realmente los apoyos del estudiante, independientemente si tiene una alteración o una discapacidad. Qué apoyos tiene ese estudiante, entonces realmente hay un reconocimiento por esa persona, no me interesa saber cuál es su

diagnóstico sino qué apoyo requiere, extenso o intermitentes, y conforme a eso yo modifico esos ajustes de aula, esos espacios, el aula; todo lo que se mueve alrededor de ese niño. Eso ya es un ejercicio más que concientizado allá. O sea, es... que obviamente, me imagino que costó ¡claro! Con las cajas de compensación cuesta, con algunos jardines cuesta todavía, pues porque todavía hay miedo frente a algunas condiciones de discapacidad, pero pues acá que yo las recibo un poco más grandes, un poquito menos dependientes, siento que no se piensa en el estudiante y si hay una queja, una solicitud de padres de familia empoderados, pues él dice: “recuerde que yo le estoy dando el derecho a la educación”, “yo no les estoy negando nada” y el decreto me dice que yo debo brindar el derecho a la educación y a la accesibilidad, y el Decreto 1421, solamente, dice que tenemos que tener los PIAR, una mano de papelería hecha, y eso es lo único que les interesa. “Yo no sé cómo, pero va a levantar los 100 PIAR de su colegio”, “PIAR 1, PIAR 2 y PIAR 3” y ya, y ahí todo se mueve. Entonces, en un lado se acomodan de la mejor forma que les baile el viento o en la forma que yo quiera interpretar, o interpreto lo que me conviene y el resto no. El 366 es muy claro, que por cada 50, que hay que evaluar los apoyos, que hay que tener en cuenta el diagnóstico del estudiante y si es sordoceguera y si es no sé qué, pero yo me acomodo a lo que más me convenga. Ahorita están con la directiva 4, y la directiva 4 dice: que hay que implantar todo el tema de documentos institucionales que queden súper al día, y que no se puede negar el tema de que, si un estudiante pierde el año, yo no le puedo negar que continúe. Pero, yo digo, si yo hice un ejercicio de flexibilización con el estudiante, si yo veo que ese no es el espacio del estudiante, yo tengo que pensarme otra alternativa y es que el aula no es la respuesta para ese estudiante, pero sólo se quedaron en la parte de que no se podía sacar. Entonces, todo se mueve como mejor les favorezca a ellos.

Hablemos de los PIAR, qué es útil de estos formatos, los cambiarías o les agregarías algo

Yo vengo de la experiencia de la Secretaría. Los formatos son muy similares a los de la Secretaría de Integración. Entonces... obviamente, PIAR 1 recoge factores muy significativos de un proceso de acogida, pero como aquí hay es una sobredemanda de estudiantes, usted no tiene la posibilidad de generarle a eso el análisis que se requiere y más en calidad de contratista, y aún más, cuando te cambian de colegio a cada rato; entonces, no hay una continuidad en el proceso. Entonces, creo que sí son buenas herramientas. Yo le veo unas fallas grandísimas al PIAR 2 porque el tema de ajustes razonables se tiene es que plantear a la planeación de la clase y se tiene que visibilizar es en el informe a la familia, pero este PIAR 2 me obliga a hacer un doble ejercicio. Aquí, estoy respondiendo a qué barreras, y al contenido, y a qué hago y qué no hago en cada materia y acá, solamente en el boletín, voy a dejar desempeños y notas. Hay que unificarlo, no hay otra forma de que funcione, hay que unificarlo para que realmente responda al uno con el otro, porque si no, éste me va a decir una cosa y éste otra, y es muy difícil que usted pueda tener congruencia entre los dos. Yo en Compartir lo que hice fue sacar los boletines y unificarlos con ejercicios de flexibilización, pero yo no respondo al formato. Y el formato 2 al final me dices que cuáles son las solicitudes que usted le hace al plan de mejoramiento de directivas, secretarios, familia, bla, bla, bla; y eso no tiene que estar ahí.

Tú hablas de la continuidad del profesional en el Colegio ¿Qué tanto influye la continuidad en el éxito del proceso?

Lo que pasa es que... ganarse el reconocimiento... pues yo tengo... usted ingresa a una institución del municipio y usted no es una profesional de apoyo a la inclusión, usted tiene un letrado en su frente que dice “salvavidas de la discapacidad” y, en esa medida, usted tiene que tener un tiempo prudente para que cada docente reconozca esa cara, para que tenga confianza con esa cara y para que, asimismo, se atreva a mostrarse y a mostrarle cuáles son sus necesidades, pero eso no lo hace fácilmente si yo cada año veo una cara diferente porque yo... iniciando... que termina el año y usted... hay profesores que todavía no identifican o que a usted no lo identifican, porque estamos hablando de ciento veintipico de profesores. Que la reconozcan a usted, que la acepten, que acepten su modelo de trabajo porque así seamos licenciadas en educación en especial, otra en fonoaudiología y demás, pues somos seres humanos y tenemos formas de trabajo, formas de hacer las cosas, formas de llegar a la gente y si uno no cae bien, a veces, por una cara, pues calcule lo que no más le quieran la cara y que la cara diga “discapacidad”; es una ruptura

para el proceso porque los obliga a volver a empezar. Quieran o no, así hay aun reconocimiento de ochenta estudiantes actualmente, obliga al colegio a volver a empezar y rompe lo que se había llevado porque fácilmente pueden volver a decir: “¡ay no! Ella no dijo eso”, “Acá nunca habían hablado de eso”. Porque es la manera más fácil que tiene el profesor de lavarse las manos, porque ¡claro! En la medida que yo vuelvo a empezar, pues se vuelve y se recapitula tooooda la historia.

Eso es nada. La familia. A una familia le cuesta abrirse, es muy berraco y nadie sabe que... solamente el que lo vive, de verdad, sabe lo que es tener un niño en condición de discapacidad y encontrarse con todas esas barreras, y desahogarse, y encontrar tantas puertas cerradas, y la limitación porque tiene tres profes y ya rota el estudiante, una profe lo quiere y dos no, y ella... ¿cuántos meses van a estar?: “no, tengo contrato por cuatro meses”, “¡Ay no! Ya la cambiaron, ya no vuelve”. El papá queda... Si yo lo veo a nivel de proceso, a nivel social, a nivel de inclusión; es una barrera que está restando calidad educativa. Si yo lo veo como calidad educativa, son muy inteligentes porque en medio de esas barreras también limitan la posibilidad de avanzar en el proceso y esa posibilidad de avanzar en el proceso, pues también, les permite a ellos lavarse las manos por las dificultades que se presentan a nivel institucional, porque “allá tuvieron el docente de apoyo”, pero ¡claro! No hay nadie que defienda ese proceso, así usted lleve un muy buen trabajo y nadie se lo va a negar, pero nadie lo puede respaldar, pues, porque somos seres individualistas y, pues, cada quien cubre su rabo. Hay muchas cosas que pasan en calidad educativa que el colegio no tiene ni idea porque se entera de lo que llega administrativo ¡y eso! Y un colegio como Compartir, pues, maneja un volumen de trabajo y de cosas que, si ya se enteran, ya es tarde. Entonces, obviamente, desde ambas miradas, veo que a nivel de inclusión educativa es una barrea completa para familias, estudiantes, docentes; para toda la comunidad educativa. Pero, a nivel calidad educativa, sí me parece que es una forma muy inteligente de lavarse las manos y de mitigar dificultades porque yo que estoy hoy empoderada con el proceso, yo me paro y le digo: ¡No! Eso no es así en Compartir, tal y tal cosa pasa, este estudiante tal y tal cosa pasa, pero si le preguntan a mi compañera que inicia un proceso come callada y no porque no quiera sino porque es que empaparse de un aproximado de 130 casos pues es muy berraco, o sea, yo que tengo buena memoria, pero igual no es fácil, a mí hay detalles que todavía se me pasan, calcule una... tiene que tener en promedio tres meses, y eso ya llegó a mitad de año, y se acaba el contrato y vuelven a cambiar de profesional. Entonces, todo queda en el limbo, y por eso es la crítica, digamos, que cuando uno llega a los colegios, todo queda en el limbo y por eso es la crítica que, cuando uno llega a los colegios, la primera crítica que te hacen esa: “¿pero usted si va a ayudar? Porque eso como las cambian a cada rato”, “vienen y hacen y se van” ¡Claro! En medio de todo es verdad, pues, porque es un medio contrato y porque, así uno quiera estar 24X24 allá, no es suficiente, el profesor tiene sus propias dinámicas, entonces es muy difícil que yo esté pegada totalmente al profesor que me necesita, porque todos necesitan algo de ti, el estudiante también, y la coordinadora también, y la familia también. Entonces...

Por último, frente a la contratación que tiene Soacha notas diferencias frente a las necesidades que tiene el colegio

Sí porque están más interesados en los números, en mostrar evidencias, fotos, en que... si usted calla o dicen que uno nunca lo hizo, pero no están parados realmente en el terreno, no tienen en cuenta las necesidades y es que, si usted se devuelve un paso atrás, no es porque no quiera con el tema de alteraciones. El tema de alteraciones, dice la línea, que corresponde a la orientadora, pero el tema en Compartir es que, la única forma que yo tengo de apoyar el proceso de ese estudiante, es quemarme un poquito más y tener cómo decirle a esa profesora y luego yo: "si usted necesita más, con orientación", pero que no se diga que es que "no se me dio la gana", sabiendo que yo tengo el conocimiento y que tengo las posibilidades ¿Qué hay que quemarse más? ¡pues claro! Pero es que es una necesidad, y esa necesidad no está contemplada ahí. El aula especializada, no porque es que usted tiene es que hacer flexibilización con los docentes, apoyar reuniones institucionales y hay muchos, digamos, vacíos que, digamos, ¿usted tiene es en el terreno y todo es la hoja... ¡Claro! El papel lo ayuda y lo cubre mucho a uno, pero hay necesidades que usted observa que usted no puede escribir porque son temas muy personales, a los cuales usted tiene que darle una respuesta ya o ya, y son solicitudes del hoy, del ahora. Entonces, hay obligaciones que siento que, es más la necesidad del control, como de la presión porque si usted no tiene el acta es que no hizo, si no tiene el formato es que no hizo y son como 12 formatos que se tienen ahorita y es el formatitis y formatitis, y hojas, y hojas, y hojas. Pero, lo que yo te digo, el proceso de acogida, para mí, eso es un acuerdo y tengo de donde agarrarme, yo hacía procesos de acogida de DOS meses con un niño, y aquí tengo que sacar uno en media hora porque después sigue el padre de familia, y tengo que cumplir los 80. Entonces, no hay, de verdad, una... y de ahí a que yo vuelva a tocar ese proceso de acogida, ese PIAR 1, a qué horas. El proceso, a veces, es más de escucha. En Secretaría era más escrito porque el padre de familia tenía que traer parte de la historia de vida del niño, Acá usted tiene que entablar un diálogo con ese papá de TODA la vida de ese niño, pues, para poder entender muchísimos aspectos y, asimismo, sensibilizar, asimismo, saber qué flexibilizar ¿Usted cómo hace eso en media hora? Además, que el formato tiene es como un checklist de atención, memoria y otro checklist de acuerdo a la edad, al curso del estudiante. Pues, por más mago que usted sea y, es más, usted puede observar muchas cosas en ese momento, pero otra cosa es la realidad en el aula de clase de ese niño, porque a veces el niño viene terapiado de la mamá: "usted siéntese", "usted quédese quieto", "usted no sé qué". Usted se da cuenta que el estudiante responde a mucho, bien porque está la mamá y se va la mamá y ¡jumm! Se perdió el estudiante. Entonces, es de análisis. Son instrumentos de análisis que no están contemplados en esas obligaciones.

"¡Ay no! sólo dos, no me sirve", cincuenta, "Ah esa niña como trabaja". Todo es términos cuantificados, no en términos de cualificados, no de verdad, una cosa cualitativa que de verdad evidencie. Si usted no tiene los 100 es que de verdad usted no hizo nada. Cuando salga la resolución, espero que sea un tema muchísimo más pensado, pero es que, lo que yo te decía desde el principio, desde las cabezas uno se da cuenta que hay mucho desconocimiento, mucha repetitis ahí, lo que yo escuché de la funcionaria x, entonces vengo y te lo digo a ti tal cual, y eso no es así.

Cómo ves el tema de la salud emocional del profesional de apoyo

No, uno no se puede concentrar tanto en esos temas porque termina uno loco. Primero, porque uno se estresa. Uno quisiera hacer más, dar respuesta a más, pero, pues, usted no puede cambiar el chip de ese profesor, usted no puede cambiar el chip de esa escuela de trabajo que se viene realizando así usted llegue, así usted haga; hay historias de vida muy duras y usted no... O sea, uno no se puede cargar con eso. Hay que tomar un límite en algún momento, y hay que tomar distancia de esos procesos. Es que en mi forma de ser, yo soy como un poco cerrada a esas cosas y, a veces, soy muy dura con los estudiantes de discapacidad porque es la manera de mostrar sus talentos, sus habilidades, no minimizándolos, y pues porque... si yo, digamos, pobreteó el hecho de que haya sido violado y tras del hecho tenga una historia de vida difícil, y no tenga papás; pues en serio que uno termina como adoptándolos a todos, pero uno no puede, uno se carga demasiado. Entonces, por lo mismo, no me gusta estar... no es posible, no me gusta estar, ni siquiera, 6-8 allá, o sea 6 de la mañana a 8 de la noche porque usted termina loco, porque hay muchísimas situaciones. Los niños y chicos segregados en el universo, pues, de cualquier cantidad de instituciones, que hoy a sus 24 años, quieren terminar el colegio porque es su única forma de acceso laboral que tienen y no saben ni coger un bus y llegan ahí, y se rayan

con nada, y vive ensimismados ¿Usted cómo lo ayuda? Primero, le toma muchísimo tiempo darse cuenta de todo eso y, posterior a ello, la única forma en que usted de verdad pueda estar ahí con esa persona de una forma demasiado constante, y también es malo porque ellos se apegan mucho a eso. Entonces, me pasó en algún momento que estaba como tanto tiempo y eran tantos chicharrones del uno, del otro, y del otro, y del otro, que sí llegué a sentir esa carga emocional, y eso que yo estuve en hospitales también un tiempo... ¡No! Eso allá uno encuentra también unas cosas ¡Dios mío! ¡Horrible! Entonces, la única forma sana que encontré fue tomando una distancia... solamente que... digamos, me abría un poquito cuando tenía que sensibilizar al docente y trataba de hacerlo en un lenguaje escueto, nada que comprometiera mis emociones, porque termino llorando al lado del profesor. Entonces, digamos, lo mismo que el profesor... cuando no se hacen esos ajustes, esas adaptaciones adecuadas en tiempo, en espacios, en todo y el profesor termina ahí todo el día aguantándose a un niño que bota las cosas, que no tienen períodos de atención; eso también daña la salud mental de ese profe. Entonces, sí le estoy dando garantía de un cupo a ese estudiante, pero no estoy pensando en ese estudiante porque a él también le atormenta sentir el rechazo y esa frustración de no poder hacer más como que no estoy entendiendo a ese profesor, como que está cargado. El año pasado me pasó con las profesoras de Laura. Una sola profesora tenía a Laura porque las otras dos no querían. Esa profesora ya estaba pa volverse loquita. Ya no quería volver a estudiar, solo se la pasaba llorando, tras del hecho, tenía problemas en su casa, en su familia. Yo llegaba y era como si yo tuviera alas: “llévatela, por favor” “¡ayúdame!”, ¡¡Qué pasó!! “No, Laura está super difícil. Sí claro, Laura es una niña de unos apoyos extensos, generalmente amplios, desgastantes. Yo decía, ¡Claro! O sea, si eso me pasa a mí escuchando tantas historias de vida, compartiendo un poco con ese estudiante, pues, la profe que está dos horas y media diarias, 10 horas en la semana, 12 horas; no se está haciendo un ejercicio real, tal cual se requiere. Entonces, de ahí la necesidad de ampliar profesionales de apoyo para que no se vean esos vacíos dentro del aula de clase o para que no haya esa carga emocional en el profesional de apoyo. Yo tuve una psicóloga nueva que llegó allá al colegio, solamente le remití los casos múltiples o psicosociales, se puso a llorar. Imagínate la magnitud de las situaciones con las que tuvo que chocar, y siendo psicóloga. Me decía: “esto es terrible ¿tú cómo estás en este colegio?”, y yo le decía, yo me adapté y tomé distancia, pero obviamente de sopetón, queda uno [risas] ¡Ayuda! Y de verdad así se fue la profesora, tiene un diagnóstico nuevo y todo, tal fue la situación... la profesora de Laura... Mariluz, tiene un diagnóstico ahí de no sé qué laboral. Esa profesora le... mejor dicho y es que ya llevaba más de medio año y a ella todos los días le tocaba con Laura y no sólo era Laura, sino que al 301 trasteaba con Laura... Entonces, se le dieron garra las profes. Entonces, ahí la necesidad de verdad de hacer un ajuste, pero uno volteando por todo ese colegio. Yo si llegaba y sentía que ella decía “ohh”, pero la verdad nunca me quiso contar porque ella había pasado la solicitud con la coordinadora, pero como la coordinadora no la quiere, no había hecho caso de esa solicitud, hasta que ya llegó con un diagnóstico en mano y todo. O sea, la profe quedó remal, y eso sufría de unos dolores de cabeza ¡ay! Tenaces. No sé con quién quedaría en quinto, no tengo ni idea con quien quedo esa niña en quinto, porque ahí tienen su... su palito otra vez. ¡Esperar! Todo es un proceso, y aquí les ha costado porque han hecho un proceso muy cortado y, de esa manera, pues obviamente se van a demorar más los resultados, pero pues uno es un “pinche contratista” [risas]. Ahí sí, ni modo. Así me dijeron ¡Ah bueno! Uno es “un pinche contratista” ¡Gracias!

Anexo 3, Entrevista a madre de familia

Entrevista madre de familia

Entrevistada: Buenas tardes mi nombre es Sandra María Uva, eh, yo soy la mamita de la niña Laura Viviana Antonio uva. Actualmente tiene once años.

Eh...Ella tiene un diagnóstico de síndrome de GGBIX confirmado, hace aproximadamente cuatro años, es una enfermedad huérfana.

Entrevistadora: ¿Qué fue lo que los motivo a ustedes a que Laurita entrara a estudiar?

Entrevistada: Eh... bueno digamos nosotros nos motivamos cuando ella tenía aproximadamente tres añitos que ingreso al jardín, eh... nosotros vivamos en Bogotá en la localidad de Bosa entonces ella estuvo en una valoración y pues halla nos aconsejaron que sería muy bueno que ella estuviera en jardín para que ella continuara eh... para que ella empezara perdón, en proceso de inclusión que pues le iba a convenir mucho a ella, eh... en este momento ella pues utilizaba pañal, era muy dependiente de muchas cosas y pues en el jardín logro avances muy buenos, avances significativos, y pues ya cuando ella tenía aproximadamente seis años nos vinimos a vivir acá a Soacha y pues debido al proceso que ella venia de Bogotá venia del jardín en el procesos de inclusión, eso nos motivó a que ella continuara estudiando, continuara su proceso, aunque bueno, desafortunadamente pues siempre el choque fue bastante grande porque el proceso de inclusión que se manejaba en jardín en Bogotá Eh... a a a mi modo de ver me pareció muy bueno, el seguimiento era bueno, nos aconsejaban, nos hacían reuniones continuas de padres de familia, charlas, eh... educación especial estaba muy pendiente del proceso, entonces me pareció muy bueno el proceso. Pues el choque fue bastante fuerte porque pues acá en Soacha cuando ella ingresó a grado cero.

Entrevistadora: A preescolar

Entrevistada: Si, a, a preescolar

Entrevistadora: Jumm

Entrevistada: Si, entonces pues ya el proceso de inclusión prácticamente no había, entonces si fue bastante duro en el proceso y el cambio ¿No? De un jardín de bienestar con las profesoras más pendiente de ella, pues también hay que entender de que en un jardín, en un aula son aproximadamente entre catorce, quince niños, yo creo que por máximo 16, y ya va venir a un aula donde van a haber ya más niños y también pues una educadora que de pronto no tiene eh... el conocimiento diría yo no sé, pues cómo seguir el proceso con un niño de una condición especial, entonces si el, el cambio y el choque fue bastante, bastante duro, tanto para mi niña como para nosotros porque nosotros como padres ya evidenciamos más que eso lo que venía de jardín ya la continuación iba a estar como pausada, como.

Entrevistadora: Si, y ¿Cómo es la actitud digamos de las profesoras en el jardín con Laurita?

Entrevistada: Con Laurita

Entrevistadora: Con el proceso

Entrevistada: Con el proceso

Entrevistadora: Ujum

Entrevistada: Si muy bueno

Entrevistadora: Jumm

Entrevistada: Mi niña aprendió muchas cosas en el jardín pues ella cuando ingreso, ella prácticamente entro, escasamente caminaba, escasamente porque prácticamente hacia poquito tiempo había empezado a caminar mi hija, empezó a caminar antecitos de los tres años.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Entonces ingreso a los tres años entonces escasamente caminaba

(Voces de niños)

Entrevistada: Entonces halla cogió más confianza para para caminar, eh... aprendió a ir al baño, ya dejo el pañal de día porque de noche si eh... eh... incluso en este momento le estoy trabajando pañal, pero de día desde esa época ella dejo el pañal, aprendió a ir al baño solita aunque pues obviamente uno si todavía yo estoy pendiente y siempre ha sido así supervisión pero el hecho de que ella valla al baño y

Entrevistadora: Si y avanzo

Entrevistada: Si

Entrevistadora: hartísimo en eso

Entrevistada: Si eh... pues ella aprendido ese proceso aunque pues sí, ha, de vez en cuando habían accidentes pero bueno eso es

Entrevistadora: Si. Igual normal en todo

Entrevistada: Si

Entrevistadora: En todo

Entrevistada: Si y aprendió el comer, cucharita. Púes eso si hacia bastante reguero pero pues eso, eso le ayudo bastante

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Si eso le ayudó harto, le ayudó mucho

Entrevistadora: Bueno y ese cambio de Laurita He... De Bosa, em... de Bogotá acá, bueno, Cómo fue como el tema de cuando Laurita llevo acá, del primer día. (Risa), que la vez pasada (Risa).

Entrevistada: eh...,bueno si digamos fue como una pequeña anécdota porque ese día yo llegue con mi niña y estaban todos los papitos de eh ahí con los con los niños y entonces ya nos dijeron a todos los papitos no que no que ya los podíamos dejar ahí en un patio grande y ya y que ya estaban ahí las profesoras y que cada profesora iba a llamar a un listado y ya ellos en ese momento estaban llamando los listados y se estaban haciendo unos trucos y que ya, pero entonces yo era con mi hija de la mano y yo no la soltaba, yo no la soltaba a mi hija y una profesora se me acerco y me dijo: '-Mamita deje la nena que ya nosotros...'.le dije :-'No es que yo no la voy a soltar úes ella tiene, ella vino eh de ,ella viene con una situación especial, entonces yo no voy a soltar a mi hija están voy a hablar directamente con la profesora encargada de ella y como explicarle la situación de mi hija y si la profesora no me va a atender pues bien mejor prefieroirme pero no dejar mi hija así'. Entonces sí, ese día le comente a la profesora de la situación en la que estaba mi hija, del proyecto que traía más o menos así por encimita le hable, entonces ella me dijo que, pues que ella iba a poner en conocimiento a coordinación y a trabajo social pues para que después me citaran y para que yo les diera a conocer cuál era la situación en mi hija.

Entrevistadora: Mmm...

Entrevistada: Entonces pues yo ese día traía un recomendación médica, la recomendación de la psiquiatra infantil, que decía, pues que era recomendable solo dos horas en el aula teniendo en cuenta pues que ella hacia poco había empezado un proceso de rehabilitación integral en un instituto, que donde que donde iba y donde sigue yendo todos los días, ella había recomendado eso, entonces yo le mostré ese día a la educadora, pues esa recomendación médica, entonces me dijo que sí que le parecía bien y que pues que sí que quedar así que y que pues que al otro día pues que para que ya estuviera las dos horas y pues si hubo

un pequeño rose ahí con coordinación porque pues no sé si fue que de pronto ella le comento o le comento no sé qué paso ahí, y al segundo día cuando yo llegue y llegue a esa hora, no a la hora que entran todos los niños, sino eh... como cuarenta minutos después y pues yo no sabía que la coordinadora era la que estaba ahí acompañando la persona que estaba abriendo la puerta, entonces pues me dijo que porque traía a mi hija yo a esta hora, le dije: 'No, lo que pasa es que yo hable con la profesora ayer y pues quedamos en que mejor traerla a esta hora'. Entonces ella se molestó un poco que como así que porque tomábamos decisiones sin consultarle a ella, que eso no se debía hacer así y pues entonces hubo un pequeño, pequeño rose ahí, porque pues obviamente yo no, o sea de pronto me hablo en la forma que no, no, no debió hablarme, porque pues ella de pronto debió haberme preguntado primero, bueno, ¿Por qué?, pero bueno, ya gracias a Dios son cosas que ya están.

Entrevistadora: Acla

Entrevistada: Radas, porque pues yo ya ese día llego de la certificación medica que le mostré, le dije, mire es por esto y esto que mi hija viene con este, en este, esta situación, bueno, ya pues después, ya después se aclaró pero pues desafortunadamente el primer año, hubieron varios choques, eso hubieron varios choques

Entrevistadora: Amm...

Entrevistada: Porque al comienzo que listo, que sí, que mi hija estuviera todos los días, dos horas como había recomendado la doctora, después halla vinieron de un grupo de especialistas de un, de.

Entrevistadora: ¿Del CADES?

Entrevistada: Si, del CADES, y que no, que mi hija solo viniera tres días a la semana en entonces, eh... pues yo ese día había venido sola y pues yo desafortunadamente ese día pues indecisa firme y cuando llegue a la casa y le comente a mi esposo, mi esposo se molestó y me dijo: '¿Por qué tu firmaste eso, como así de que solo tres días a la semana?', para mí eso ya es excluirá'. Entonces él se molestó, dijo: - 'No a mí eso no me parece bien, la verdad tu o deberías de haber firmado, esto no, las cosas no son así, porque se supone que ella esta es ingresando a un, o sea empezando en colegio, en un proceso de inclusión, entonces si va dos o tres días a la semana ¿Cómo ella va a?'

Entrevistadora: A adaptarse

Entrevistada: si, a adaptarse ese proceso, entonces pues ese año ya fue un rose, una tutela de por medio, procesos jurídicos, pues nosotros como papitos no hubiéramos querido llegar, hasta halla pero bueno

Entrevistadora: si, ¿Pero eso comenzó más por el tema del horario y de los días?

Entrevistada: Del horario y de los días, y también porque nosotros, o sea nosotros vimos las falencias, que habían y que aún siguen en el colegio, porque pues nosotros como papitos de un niño en condición de discapacidad, vemos que hay la necesidad de que

haya más personal, en de apoyo a estas niños ,porque es que la verdad no hay, ¡No hay!;no contratan ese personal autorizado que oriente a las demás profesoras¡,¿Si?, a eso, a eso era que nosotros apuntáramos.

Entrevistadora: O sea ese era como el objetivo

Entrevistada: si, como el objetivo, el objetivo, aunque, pues eh esa época el abogado de la secretaria pues lo tomo a mal, porque eso que ustedes están pidiendo es que tenga una educadora especial su niña como apoyo sombra y eso no lo damos, vaya y pídaselo a la EPS. Entonces le dije: 'Es que eso no es lo que estamos pidiendo y el apoyo sombra, o sea a mí no me venga a decir del apoyo sombra, porque yo ya conozco ese tema, porque yo ya he estado con cantidad de niños, mi hija está relacionada con todos estos de poyo y yo ya sé cómo es el proceso, es que ¡yo! no estoy pidiendo un apoyo sombra a mi hija, ¡estoy pidiendo! es más apoyo en educación especial, no que la educadora especial sea.

Entrevistadora: Este todo el tiempo.

Entrevistada: Todo el tiempo detrás de ella, no, o sea yo no o sea tampoco, lo que yo estaba pidiendo, que una educadora especial estuviera apoyando con la educadora que estuviera permanente. Si, o sea, más atención

Entrevistadora: umm

Entrevistada: A estos niños, incluso no solo por mi hija, yo hable por.

Entrevistadora: Por todos, claro

Entrevistada: Porque yo me pongo la mano el corazón y en los zapatos, o sea estoy, soy mamá, entonces yo entiendo la situación de todos estos niños, entiendo las necesidades, o sea veo las falencias que hay, en secretaria de educación, en contratación con estos, esté personal, desafortunadamente, pues se ven y uno habla, uno pide, incluso, se va uno hasta procesos jurídicos, pero desafortunadamente no, la justicia no, si parece no

Entrevistadora: O sea, No, en ese sentido, en ese momento la respuesta no se esperaba.

Entrevistada: No, la respuesta que queríamos, pues el año siguiente si vimos que ya pues llevo apoyo educado especial, pero pues, como si, como lo digo y lo sigo diciendo, no como uno quiera, porque pues en este colegio, tan grande, con tanta necesidad, con tantos niños, de una u otra manera, no, preferiblemente así no sean discapacitados, pero tienen algún problema, entonces, pues dijeron que sería bueno que hubieran más, mas.

Entrevistadora: Claro

Entrevistada: más educadores, más de apoyo.

Entrevistadora: Y...

Entrevistada: Porque pues una sola

Entrevistadora: LA profesora en ese momento, la profesora ya ¿Qué decía o como era el proceso de respuesta, o qué?

Entrevistada: Pues digamos

Entrevistadora: A veces como que

Entrevistada: Si

Entrevistadora: Eso, eso a veces como que bueno la demanda es con la Secretaria, pero veces como que recaen en profesores

Entrevistada: Exacto, si, pues digamos, la verdad con ella tampoco fue como, como yo hubiera querido que hubiera, que fuese ¿Si?, porque digamos yo venía de un proceso de inclusión de jardín, que tenía, que tenía un, un, o sea yo me comunicaba, una comunicación con las profes directa, que mire, que como estuvo, que mi hija, que como le fue hoy, ¿Si?, o sea prácticamente casi a diario

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Yo tenía casi a Diario comunicación con ellas, aunque pues si obviamente, uno iba y la dejaba, y la recogía y pues:

- ¿Cómo estuvo? -
Muy bien.

Bueno listo, nada de charla

Entrevistadora: Si, tampoco era como.

Entrevistada: si, así como lo que ellas veían, así: '-A no mire que hoy estuvo como perezosita mire que hoy trabajo, o mire que hoy la felicite por tal cosa' ¿Si?, ya vengo aquí al colegio, que no, que no, o sea que tiene que salir la educadora hasta la puerta de ,de ,del colegio, y ,y, y solo entregarla y ya, ni siquiera buenos días, entréguela y ya, y por la tarde, entonces eso también ha sido un problema también, porque que a veces si es permitido entrar, a veces que no, y así ha sido todo este tiempo, que la verdad me ha parecido incluso hasta molesto porque yo no le veo ningún problema de que, o sea, no es que hagan una excepción, porque pues de todas maneras estamos en un proceso de inclusión, donde vemos a todos los nenes en una misma, o sea.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Igual, sí, pero pues por lo que, vimos con los papitos de, de, de niños de inclusión pues.

Entrevistadora: Como darles una prioridad

Entrevistada: Eh.... Exacto, digamos por ejemplo en el caso de mi hija que el problema es cognitivo-comunicativo, o sea ya ¿Si?, ella digamos puede llegar con un morado en un brazo, con un raspón.

Entrevistadora: Y uno no sabe Ujum

Entrevistada: Y yo le digo: - 'Mi amor ¿Qué te paso?'. Y ella no me salió por tal razón, ella no sabe responder eso, solo me dice 'niños', y ella quiere decir niños, pero no se sabe cómo fue, entonces sí, eh, a eso me refiero, me hizo muchísima falta ese primer año como más comunicación con esa persona, yo incluso en una vez le llegue a decir a ella que pues qué posibilidad había de que de pronto me diera el número por si cualquier emergencia, eventualidad,

entonces ella me dijo que no, pues yo igual respete eso porque pues uno a veces entiende que hay papitos que de pronto también

Entrevistadora: abusan

Entrevistada: abusan y uno entiende que también, pues uno ya lo que es escolar, hasta la hora es, ya uno no tiene que estar llamando a un profesor tipo diez de la noche a decir: 'A no es que mi hijo tal', no, o sea eso ya es falta de respeto, entonces si desafortunadamente por unos papitos pagamos todos, entonces sí, de pronto, pues hace más falta como esa comunicación con eso, y que ya venía yo acostumbrada.

Entrevistadora: Claro, porque de todas maneras, eso fue un cambio fuerte.

Entrevistada: Fuerte, muy brusco

Entrevistadora: Claro

Entrevistada: No, Es que por todo

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Todo, todo, todo fue tremendo todo si

Entrevistadora: Y digamos ¿Cómo fue, eh..., digamos la actitud que tuvo el colegio en ese año?

Entrevistada: ¡Uy ¡en ese año, pues empezando choque, el choque porque pues o sea yo lo que le digo, venia uno acostumbrado a algo y llega uno y empieza a, a, a, a ver falencias, a ver choques, choques, choques.

Entrevistadora: si

Entrevistada: Entonces, eh... si, y la actitud del colegio, la verdad al comienzo no fue como muy buena que digamos, porque pues o sea ¡yo entiendo ¡también incluso me puse en los zapatos de ellos y yo era como no, pues ahorita la mamita pues problemática, ahora que mando.

Entrevistadora: Si no le queda

Entrevistada: Si, que vamos a hacer con esa mamita

Entrevistadora: Si, jumm

Entrevistada: Y ahora fue a armar el problema, peor pues o sea yo, no, yo siempre, he ido a coordinación o algo, no es que me tengan como la mamita problemática, la mamita cansona, no, o sea yo, yo voy es por lo que voy.

Entrevistadora: Si claro

Entrevistada: Si yo voy es a que, a que, haya una mejor calidad de d educación para, para mi hija y para los niños en condiciones de discapacidad, obviamente porque yo me enfatizo es a eso, yo a los demás niños, pues la verdad no sé qué falencias hayan pero yo me enfatizo por lo de mi hija, ¡incluso, yo incluso llegue a hablar con otras mamitas que, que estábamos una vez en una reunión cerca de coordinación, incluso yo llegue a hablar con otra mamita y le dije: 'Nosotros deberíamos de unirnos y pasar...

Entrevistadora: Claro

Entrevistada: carta a secretaria de educación...

Entrevistadora: Jumm

Entrevistada: claro', vemos niños en estas condiciones, ustedes deberían de mirar, poner los ojos hacia nosotros a esta población, o sea es que esta población no se quede halla en un rincón, que esta población sea vista, que esta población sea tenida en cuenta, y las mamitas:'- ¡Hay si i'. Pero si, pero nada. O sea no

Entrevistadora: Si, una vez en una reunión con, que estuvo, su esposo, el también hablo de eso y todo pero cuando ya uno va a ver...

Entrevistada: Si

Entrevistadora: en la acción, si bueno, pongámonos de acuerdo.

Entrevistada: Si, desafortunadamente, o sea desafortunadamente, eh, eh, eh la misma comunidad hace que también, de pronto también, también de pronto los gobiernos sean así, y, y porque como que hay bien pero a la...

Entrevistadora: Forma

Entrevistada: Exacto, no estamos conformes, entonces no deberíamos ser así deberíamos de tener un objetivo, de decir, hombre, o sea luchemos, peleemos porque esto debería mejorar, pero pues bueno ahí...

Entrevistada: ahí van las cosas pero no, no como uno quisiera.

Entrevistadora: No, y que no, no es la, o sea no están solos, o sea, no son la única familia, si no hay varios que deberían colocar su granito de arena

Entrevistada: Exacto

Entrevistadora: Si, además que este colegio es uno de los más grandes de Soacha, se supone que es al que más, más apoyo de secretaria debería tener.

Entrevistada: Imagínese, uno de los más grandes de Soacha

Entrevistadora: Ujum. Si

Entrevistada: Que tiene ¡Una sola ¡educadora de apoyo, ¡Una sola ¡trabajadora social, o sea por Dios, esto no, o sea definitivamente no.

Entrevistadora: y sí.

Entrevistada: No o sea, esto es como pañitos de agua tibia, esto es como cuando uno tiene una herida y hay coloquémosle acá, una, un algo, un calmante hay como para que no, pero pues esto ¡la verdad ¡no es, no es nada lo que se debería de hacer

Entrevistadora: y no, y que...

Entrevistada: Se debería de hacer por esta población, vuelvo y reitero, yo hablo por la situación de mi hija

Entrevistadora: Si claro, y que además se supone que hay un recurso del municipio para eso, y no...

Entrevistada: Y no

Entrevistadora: Y no, o sea los niños no se ven favorecidos

Entrevistada: En nada en nada. Porque incluso yo también estuve hablando con, en la alcaldía, fui y hable una vez halla en el consejo, o sea les, les, les comente la situación, creo que dos o tres concejales tuvieron conocimiento de eso, les dije: - 'Pero porque, yo no entiendo porque, o sea estos niños como que'. Pues hay uno como que si estaba como interesado en el tema, pero bueno, una sola golondrina no...Con uno solo que de pronto, es complicado.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Es complicado, y que tristeza que, que, que esta población debería ser, o sea sacar la cara por, por el municipio, porque pues tantas eh, eh, eh, organizaciones que se interesan en creación, en cantidad de cosas, pero definitivamente Soacha en este tema esta, esta...

Entrevistadora: No sí, y que no, no hay nada, o sea digamos uno ve, solo ver, o sea lo poco que hay, o sea lo mínimo que hay

Entrevistada: Lo mismo

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Si

Entrevistadora: Y lo que hay se vuela, y, ¿Qué pasa con los que por alguna razón no pueden estar...

Entrevistada: no pueden estar en un colegio, si, imagínese, ahí si cero, pues esta eso, esta lo del CADE y la verdad no sé, no sé porque pues mi hija incluso me la incluyeron al programa del CADE, pero la verdad no fui, pues teniendo en cuenta de que mi hija va a un, a un instituto de rehabilitación integral donde tiene absolutamente ¡todo ¡en, en cuanto a.

Entrevistadora: No tranquila.

Entrevistada: Tiene todo, todo en cuanto a rehabilitación, pues desafortunadamente fue a través de una acción de tutela que pude sacarle eso a la EPS, porque desafortunadamente todo le toca a uno a las malas

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Pero he, he gracias a Dios salió a favor el fallo y pues mi hija está gozando de un tratamiento de rehabilitación, tiene psicología, terapia mental, terapia física, terapia de lenguaje, eh... terapia cognitiva, entonces todo eso ha ayudado, ha fortalecido, o sea prácticamente lo que el colegio hay falencias, pues gracias a Dios halla...

Entrevistadora: Se compensa

Entrevistada: Allá se compensa, si, entonces pues debido a eso pues no, no sé qué, cual es el programa que maneja el CADE, no sé qué, la verdad no sé, no puedo hablar ni malo ni bueno, pero pues la verdad, o sea los comentarios que yo escuchado de papitos.

Entrevistadora: Pues de papitos que han tenido niños allá

Entrevistada: Si, o sea los comentarios pues tampoco es que sean como así tan, tan favorables pero pues la verdad mi opinión personal no, no sabría decir porque...

Entrevistadora: Si no se ha sentido en necesidad

Entrevistada: Si no me he sentido y no he llevado a mi hija, pero en o sea en, en cuanto a educación la verdad falta mucho.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Muchísimo. Los papitos de los niños en condición de discapacidad nos sentimos abandonados por el Estado, por el municipio, nos parece terrible que, o sea que uno tenga que ir A, a, a, a, a llegar hasta una **tutela para reclamar algo que por ¡derecho, por ley ya mi hija ¡**

Entrevistadora: Ya debería.

Entrevistada: Ya es un derecho adquirido, pero no, o sea ni el fallo ni decirlo, o sea fue un fallo absurdo que la verdad que ya había pasado por un proceso jurídico ante la EPS y el fallo de acá, del, de lo se me parece, o sea me dio risa. Entonces

Entrevistadora: Porque si ahí

Entrevistada: Porque el fallo decía que mi hija tenía derecho a la educación.

Entrevistadora. No pues

Entrevistada:(Risa), es un fallo absurdo.

Entrevistadora: O sea ese, que el agua moja

Entrevistada: si, si, vea ¡yo! que soy una mamita que tengo primaria y secundaria, yo no tengo ninguna profesión, y, y, y o sea no sé tampoco pues, pues de ellos, no sé, pero que un fallo de tutela me diga que mi hija tiene derecho a la educación, o sea ¡a ver! O sea ¡por Dios, eso es algo que sin necesidad de un fallo de tutela, por ley tiene.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada. Y es un derecho que mi hija lo tiene, yo lo que estaba pidiendo era ¡un derecho de a, a, a, educación especial y eso para que hubiera un proceso de inclusión, trabajo especial, eso.

Entrevistadora: No, y esa respuesta, uno queda muy desmotivado también y con rabia porque no, tras de que esos procesos son caros.

Entrevistada: No y eso es lo otro, acá en el municipio, ose en los demás papitos, pero personalmente o sea yo veo que las instituciones acá, hasta incluso he ido a la personería, y en la personería la verdad, la verdad la atención deja mucho que desear ,o sea uno va y uno dice no es que voy a poner un derecho de petición, una tutela y como que, o sea la verdad la atención no es como uno quisiera, entonces ¡qué triste! qué, que pues que las cosas sean así.

Entrevistadora: no, y que no es justo o sea, después, ya cuando hay como unos derechos, cuando se supone que ya hay muchas cosas reglamentarias que pasen por todo eso.

Entrevistada: Exacto, es que ya viene las leyes desde el 2009,hay cantidad de decretos, que mire, que los niños en condición de discapacidad, que el proceso de inclusión, que así asa, incluso, cuando ya llegue aquí a Soacha y empezó a, a como a buscarle un colegio, me llegaron a decir en un colegio ¡una secretaria! de un colegio:-'Hay como así que usted viene a matricular a su hija acá, ¿Por qué no, no busca un colegio especial para su hija?', de niños especiales, todavía no sé, algunos colegios, no sé.

Entrevistadora: Están atrasados, están en otra época.

Entrevistada: Si, están en otra época, porque o sea, que una funcionaria de un colegio me diga eso, o sea eso fue ofensivo, la verdad me sentí ofendida ese día y le dije: - 'Por favor, usted como funcionaria de este colegio ¿me viene a mí a decir eso?', o sea por favor.

Entrevistadora: Si.

Entrevistada: Yo me sentí ofendida porque pues es lo primero que, que, que los especialistas me habían recomendado: -'bueno, tú niña esta como para ir a un colegio, y aun colegio regular, ya nada de colegios especiales, nada, nada, nada de eso', porque que pasa en los colegios especiales, haya, aunque incluso algún especialista me llevo a decir que eso ya está, que esos colegios especiales ya incluso ya están...

Entrevistadora: Si, esos ya los están acabando.

Entrevistada: Si ,los están acabando precisamente por el proceso de inclusión, entonces me decía:- 'Tu niña es una niña muy imitativa, si ella va a ir a un colegio especial ¿Qué pasa?, ella, ella ,ella en vez de avanzar ,ella, probablemente ella retroceda', porque ¿Qué va a pasar?, ella va a ver niños, con diagnósticos más, mas, ¿más que?, más profundos que el de mi hija, entonces ella que, pues si ve que el niño no se levanta, que de pronto se arrastra, pues ella va de pronto a tomar esa actitud, entonces eso me decía el foniatra, me explicaba eso, ¿esa es la diferencia? de un colegio especial a un colegio regular. Pero mientras tu metas a tu niño a un colegio regular, halla va, todos los compañeritos, ellos van a saltar, a jugar, van a correr, van a brincar, entonces ella va a tratar de imitarlos.

Entrevistadora: De hacer.

Entrevistada: Lo que los otros niños hacen, entonces ella, ella está apta para una, un colegio regular, y eso ya depende de ustedes con mi esposo, entonces eso ya depende de ustedes, ¿es que ustedes exijan allá de que haya un proceso de inclusión que realmente valga la pena.

Entrevistadora: Si, y acá en el colegio ¿Cómo, como le han enseñado a Laurita, como, como se ha visto eso? O sea como le enseñan, como la evalúan, como se mira como el avance de ella acá en el colegio.

Entrevistada: Pues o sea digamos como con ella es todo diferente.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Se maneja todo diferente, pero si, en ese, en ese, en ese aspecto pues yo he visto que sí, pues la forma de educación, pues como me dijo un día la psiquiatra, porque pues ella también me hacia esa pregunta: - 'Bueno, ¿y ella como la evalúan?, como'. Entonces yo le comentaba, le dije:-'Lo que pasa es que haya evalúan a mi hija, pues, muy diferente a los demás niños', entonces me dijo:-'Si, me parece muy bien, eso, o sea esto está muy bien, porque pues a ella no le pueden exigir como un compañerito, a mire es que usted no se aprendió el abecedario de arriba abajo, pues no, que ya cero ,y ya va a repetir, a tu niña no le pueden hacer eso, porque hay que tener en cuenta es lo que ella vaya avanzando', aunque pues yo he visto en mi hija en que, o sea que ella, ella digamos aprende cosas, y a los quince días o al mes, si no está uno ahí ,repita, repita y repita.

Entrevistadora: Exacto

Entrevistada: Y repita lo mismo, entonces como que hay algunas cosas que se le, se le quedan, hay otras cosas que digamos no, no, no, si no quedan ahí.

Entrevistadora: si digamos que las cosas que ha aprendido la, Laura en el colegio, ¿Qué cosas cree que usted, que le han aportado a la vida de Laurita? O sea cosas que haya aprendido en el

jardín fue el demo como el de la independencia, en que ella avanzara mucho más en eso, y en el colegio que se puede decir que ella como que haya aprendido, le sirva para su vida, para.

Entrevistada: Pues ella digamos en el colegio, los colores. Los números, las vocales, aunque pues, lo que digo, ¡todos los años ¡digamos pues, repetir, porque pues a ella repetir es como constante.

Entrevistadora: si, y en por ejemplo...

Entrevistada: Y pues también digamos, o sea pues el hecho de que ella este con más niños ¡eso ¡

(Murmullos)

Entrevistada: (risa) eso es bueno para ella, ella, ella aprende a adaptarse, a estar con más niños, aunque bueno, si pues es, las educadoras han estado con mi hija, pues si me han dado quejas que pues ella solo quiere juego, y ella es a quitarle los, el lápiz al compañerito y no lo deja trabajar, entonces, entonces pues sí, es, es, es, bastante complejo

Entrevistadora: Mmm...

Entrevistada: Pues acá que esta con cantidad de niños más, mi hija pues, juegos.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Entonces sí, es bastante, bastante complejo, pero, pero de todas maneras todo eso a ella le hija ayudado, de que este con más niños, de que interactúe con más niños, que socialice con los otros niños, entonces sí, todo eso, y, y, y hay varias compañeritas que, la cantidad de niñas la conocen: - 'Hola Laura, ¿Cómo estás?', pues no sé cómo se llaman (Risas)

Entrevistadora:(Risas), si, y digamos (Risas)

Entrevistada: Mi hija no me cuenta como se llaman las compañeras pero bueno

Entrevistadora: y digamos bueno, estuvo lo de la profe Karen ¿Si?

Entrevistada: Si

Entrevistadora: bueno, y ya de ahí para acá ¿Cómo ha sido como la actitud de la profes con Laurita?, como que eso cambio, como que...

Entrevistada: Eh... pues o sea primero yo quiero que quede constancia acá de que yo no estoy en contra de ninguna profe porque pues de todas maneras todas tratan de...

Entrevistadora: Si, cada una Ujum

Entrevistada: Si, tienen como su forma de, de, de, de ver el tema diferente ¿Si?, de, ver el proceso de mi hija, que de pronto hay como más empatía sí, eso si de pronto me di cuenta, tanto de mi hija con la profesora, como de también con la profesora hacia nosotros los papitos, esa, esa, esa empatía, más comunicación que a mí me parece súper. Eh... digamos hay una profesora que estuvo con mi hija el año antepasado, que la verdad me pareció la forma de comunicación, la forma, me pareció muy bien como la forma en que ella se ,se, llevaba todo el tema de mi hija, como esa entrega de, de ,su paciencia, porque pues uno como papito también valora todas esas cosas, la paciencia, porque pues no es fácil con todos esos chiquitines que tienen ellas y también pues, pues tenerle la paciencia a una nena en las condiciones que esta mi hija. El año pasado estuvo con la profesora Clotilde, Cotí, entonces me pareció con muy buena la actitud, eh... con ella había mucha empatía.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Yo veía que había mucha empatía con ella, de ella con nosotros, me pareció muy, o sea muy bueno de su, Si, sí.

Entrevistadora: No, y es que eso es importante ¿No?

Entrevistada: Si

Entrevistadora: Porque era lo contrario. Si claro.

Entrevistada: La actitud

Entrevistadora: Ujum

Entrevistada: Pues sí, de todas maneras así como le digo, uno entiende que pues ellas pobrecitas también con todos esos niños y que pues todo, todo, pero pues sí, y es como también la actitud.

Entrevistadora: La actitud de la persona

Entrevistada: Entonces sí, me pareció, de los años que lleva mí, mi chasquis acá, de pronto yo diría que el año antepasado fue uno de los mejores. (Risas)

Entrevistadora: hay pero que Chévere, que bueno porque de todo eso también, o sea hay cosas negativas pero también hay cosas bonitas.

Entrevistada: Y no, que, que todo eso tanto para uno de papito, cómo incluso para la educadora, o sea yo veo que es como una experiencia...

Entrevistadora: Si

Entrevistada:...para ellas pues es dura, si no más mi hija conmigo en la casa a veces ella se pone cansona, veces incluso hasta yo me estreso, porque ella va es a hacer cosas, regueros y yo le digo:-'No, no vamos a hacer regueros ahorita, ahorita vamos es a guardar, a', entonces si no más conmigo, ahora que será allí, o sea uno entiende, es, es ,es una experiencia, y eso es un aprendizaje, y, y uno va adquiriendo cosas más cada año de las mismas educadoras, y ellas también de pronto de mi hija, algo de pronto mi hija marca de ellas porque pues no es fácil, incluso hasta una profesora me llevo a decir, no me acuerdo en cual, cuál de todas las profesoras con las que estuvo mi hija, alguna vez una de ella me dijo, me dijo:-'Mama, yo la verdad la pri... si había tenido niños con problemas, alguna clase de problemas, pero así como tu niña la verdad yo no había tenido una niña así', entonces para mi es algo nuevo, entonces bueno.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: (Risas)

Entrevistadora: No, y que todo eso es un aprendizaje para todos.

Entrevistada: Si, para todos, tanto para profesores como para papitos, e incluso para los mismos compañeritos.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Porque digamos es otro que incluso yo hablando con la coordinadora, perdón, yo le dije a la coordinadora le dije: - 'Que bueno sería que en las reuniones generales de padres de familia, se saquen diez minuticos, y se hable de este tema'

Entrevistadora: Jumm

Entrevistada: O sea, de, de, de que la comunidad sepa de que en este colegio no solo vienen niños entre comillas 'normales', ¿Si?, o sea no solo de que son niños común y corriente, de que en este colegio también hay una población de niños con discapacidad, ¿Si?, y de que no se le mire al niño de que: 'no, hay pobrecito, deberían de llevarlo por allá...

Entrevistadora: Uy si

Entrevistada: a x instituto, a x colegio porque no pobrecito eso aquí no, eso', todo es como el pobrecito, como que este niños no, de pronto este niño. O, o hay otras, otro mito, que a veces algunos papitos tienen que : 'hay no, un niño con discapacidad son agresivos' ¿Si?, entonces como que empiezan a hacerle el feo, de que, que: 'hay, no se vayan a juntar con ese niño porque de pronto les quita, los muerde', pues bueno si se entiende de que hay algunos niños con algunas patologías que de pronto si, tienden a, a ser agresivos, creo que digamos el diagnostico de autista, algo, unos, no todos.

Entrevistadora: Si, algunos.

Entrevistada: Si, algunos tienden a, a tener conductas agresivas, algunos, no todos, hay muchos que son muy manejables, entonces si, como que hay ese, ese, mito, como que en la sociedad hay esa, ese ¡rechazo, diría yo, no sé si es la palabra correcta.

Entrevistadora: No y que también influye, o sea, lo que, de pronto lo que piensan los papas de los compañeros también, influye en los niños.

Entrevistada: Claro, yo lo digo porque es que yo varias veces ahí a la, a, a, a afuera esperando a que em entreguen a mi hija, una vez una reunión de padres de familia, o sea o vi, y vi, y me identifique ahí, porque, o sea miraban a mi hija y como que las mamitas son como: 'Hay pobrecita la niña'

Entrevistadora: No y no

Entrevistada: Entonces uno se siente como que si, como si uno fuera un extraterrestre.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Entonces que tristeza, eso yo le decía un día, a, a la coordinadora: -'Que bueno sería que hubiera una reunión general, sea, así sean diez minuticos, saque y se hable de este tema', bueno, en este colegio hay niños en condición de discapacidad, entonces enseñémosle a nuestros hijos de que aprendan a convivir con estos niños que son ¡niños, son niños!, ellos sienten como un hijo de, de, de otra persona, ellos sienten, ellos ,ellos réinelos lloran, ellos, ellos ¿Si?, hay cosas que les gusta, hay cosas, como cualquier otro ser.

Entrevistadora: si

Entrevistada: Que de pronto no se puedan movilizar como el otro niño, que de pronto no pueda comunicarse, pero tiene su forma de comunicación, por ejemplo en el caso de mi hija, ella se comunica con abrazos, entonces.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: ya ella, como que haya esa sensibilización a la comunidad, pero desafortunadamente.

Entrevistadora: Si, como si

Entrevistada: Yo, yo me voy es a, porque digamos en cuanto a mi hija estuvo en el jardín, en todas las reuniones de padres de familia, la coordinadora sacaba, eso sacaba, daba un punto en todas las reuniones siempre hablaba, decía: - 'Bueno, papitos, acá en este momento tenemos niños, con... (Ellos no decían con) ...

Entrevistadora: ¿Necesidades?

Entrevistada:...necesidades especiales, entonces por favor, no miremos raro a ese niño, a nuestros niños, de que vamos a querer al niño, y lo vamos a consentido que lo vamos a ayudar, si de que el niño de pronto no puede caminar, bueno de que lo vamos a ayudar, entonces tratemos, tratemos de que nosotros como papitos enseñarles desde pequeñitos a nuestros hijos de que no se nos haga raro el niño que de pronto llegó en una silla de ruedas, de que de pronto no puede caminar, entonces le vamos a ayudar de alguna u otra forma', entonces ella siempre sacaba un punto para hablar de ese tema.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Entonces o sea yo, me sentía como: uh, fresca, que bonito que...

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada: O sea, tenemos el apoyo ahí de la coordinadora, o sea que bonito, si, de que se hable de ese tema, entonces pues no sé, acá al verdad.

Entrevistadora: No.

Entrevistada: Entonces no he visto como es esa, que se empatice.

Entrevistadora: Si, como que no le dan tanta importancia.

Entrevistada: Si, Exacto, que saquen un punto y lo nombren, ahí no, de que de pronto sea minoritaria, pero hay, hay, la hay, que tienen sus necesidades, que necesitan de, de nuestro apoyo, apoyo de, de ¿Si?, de, de, de cultura, de...

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Entonces; si, a eso, a eso he apuntado, per (Risas)

Entrevistadora: No, y que no es fácil.

Entrevistada: No, no es fácil, es un, es un ¿Qué?, es un proceso muy duro, muy duro, solo Dios sabe lo que uno de papa vive, vive, y se enfrenta uno a todo el mundo por sus hijos (Sollozos), se enfrenta uno a las EPS, a todo.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: A los hospitales, en todo lado, le toca ahí, enfrentándose uno a todo el mundo.

Entrevistadora: Y todos los días, no es algo que...

Entrevistada: y todos los días.

Entrevistadora: Si, verdad, como yo le decía, si la vez pasada, yo la admiro muchísimo, porque no es fácil para nadie, y que además ustedes son ustedes son como unos papas que están pendientes de: -'Bueno, que hay que hacer, a donde hay', si como a donde hay que pelear y todo eso, porque hay papitos que no, y a veces por eso también los niños se van quedando, y se van quedando.

Entrevistada: Si, y desafortunadamente, yo en todo este camino que llevo, con mi hija de once años, también me he dado cuenta de eso, en todo lado hay, cuando mi hija empezó ,de ,de terapias, que ella empezó desde los cinco mesecitos, hay papitos que iban por ahí un mes y decían:-'Hay no, esto no va conmigo, yo cada tercer día metido acá haciéndole estos ejercicios a mi hijo, no, o sea esto, no, no, no, no, no, no, eso para que si yo veo que eso no', entonces ya uno ve como el negativismo de esa persona, ahí si no, definitivamente así no va a llegar a ningún lado, así, porque eso es de constancia, a mí una vez, un especialista me dijo:-'Usted tiene que ser, usted tiene que ser, muy fuerte, usted tiene que eh..., tener algo, algo muy presente de que el problema neurológico de tu hija fue muy fuerte al momento de nacer, y tu hija probablemente no camine', entonces para mí eso fue durísimo, que le diga un especialista que probablemente que tu hijo no camine, es algo que ,no sé cómo explicarlo, sea es algo que como dentro de uno dice:-'No, o sea mi hija que si le piden tal estudio, bueno vamos a tal estudio, que no que tal examen, bueno listo, vamos ,a no que es que la EPS, es que ese estudio no existe, no ,si un estudio no existe, y el especialista lo envié, ya, hay que hacerlo', que sí, que de pronto yo también, yo sé, que va a haber un momento de la vida de mi hija en el que ya la mayoría de ,de especialistas van a decir:-'Hasta aquí fue, ya lo que se ganó se ganó, eh... ya ¿Si?', aunque obviamente, Dios es el que tiene la última palabra, porque en el camino me he dado cuenta que aun, aun los médicos se equivocan, yo me he dado cuenta desde que eso, o sea que bendición, bueno, no que se equivoquen, sino que. Que bendición que o sea mi hija se ha interpuesto a pronósticos, a pronósticos médicos, recién nacida me dijeron: - 'Su hija está muy grave, usted tiene que estar preparada, porque su hija en cualquier momento ella muere', y ahí, ahí, en este momento lleva seis, seis cirujías, y, y pues obviamente uno ve riesgos en cada cirugía, pero ahí.

Entrevistadora: Ha salido, como gente victoriosa, si

Entrevistada: Si: - 'No es que mire, es que su niña, probablemente', o sea todo eso también lo motiva a uno, sí, yo sé que va a llegar un momento en el que ya, pero bueno, en ese momento que yo también ya me siento, yo hice todo por mi hija, o sea que ya no tenga remordimientos de que. - 'Hay, mi hija había podido caminar'

Entrevistadora: Habría podido hacer tal cosa.

Entrevistada: 'Mi hija había podido saltar, vea, por yo no haberla llevado a tiempo no salto, como hizo,' entonces ya cuando se llegue ese momento, que pues espero que de aquí hasta halla, ya mi niña esté preparada, también ha sido un proceso ,eh...,eh... digamos faltó, también sobre todo en la EPS, que nos hubieran consentido, hubiera, hubiera habido más apoyo ¿Si?, de que :-'mire, su hija pues sí, ella pudo, va a tener ciertos problemas, usted debe prepararse', pero no, o sea cada día como que.

Entrevistadora: Mas apoyo familiar, a la familia

Entrevistada: Exacto, cada día iban y le decían, hasta no hace mucho, hasta no hace mucho, yo acepte, acepte la condición de mi hija, porque yo no, yo no aceptaba la condición de mi hija, yo decía: - 'No, yo sé que con terapias mi hija va a quedar bien, va a ser una niña normal, ¿Si?', yo no aceptaba. De pronto eso también me hacía como estar peleando, estar como que yo no aceptaba. Y pues ya, pues en este momento si pues ya, hubo una aceptación, aunque ,aunque sí, yo también digo:-'Si, mi hija, ella puede todavía mucho más', y hasta donde, hasta donde yo pueda, hasta donde también, si o sea la, la ella también ayude en todo esto que también he logrado a través de una rutina, pues todo lo que se le haga pues, pues si, ya cuando se llegue ese momento que yo ya no sienta que de pronto no luce, yo no quiero llegar a sentir eso, o sea yo quiero al contrario, llegar a decir...

Entrevistadora: sentirse como orgullosa de lo que hizo.

Entrevistada: Exacto, mi hija, mi hija hace tal cosa gracias a Dios.

Entrevistadora: Claro, que sea como un ejemplo, pues para otros papas, para otras mamás familias.

Entrevistada: Si, porque desafortunadamente todavía en esta sociedad muchos papitos, con niños que porque uno aprenden, que porque no, como que no: -'¡Que hay no, es que es bruto, es que no sé qué, es no sirve!', incluso hasta ni los llevan al colegio que porque ah... pero no, no lo llevan a un especialista: -'Bueno, ¿Por qué?, es que no aprende, ¿Por qué no habla?, se queda como tan estancado', porque hoy en día a través de todos esos procesos médicos de mi hija pues me he dado cuenta de muchas cosas, que o sea mi hija esta así es por algo ,algo ,algo está pasando, bien sean problemas neurológicos, que se yo, no se mucho pero si (Risa).

Entrevistadora: No, pero igual, experiencia, ya se sabe, creo que usted sabe también incluso más que una persona que ha estudiado porque, es algo que usted ha vivido todos los días, todos los días y no es en los libros, si no es en el diario vivir.

Entrevistada: Si, yo llevo a mi hija a las citas médicas y me dicen: - 'Antecedentes de Laurita', Ah... Eso es como...

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Como cantando una canción

Entrevistadora y Entrevistada:(Risas)

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Cuando mi hija a esto hospitalizada los diagnósticos con los que ella empezó fueron estos, ahora tiene estos, ya uno va entendiendo muchas cosas, habían cosas donde los médicos decían: - 'Hay es que la niña tiene un antecedente de, ¿Qué es eso?, o sea ¿Por qué?, entonces ya, mira a ver cómo va pasando, ya uno de tanto oír el especialista, como va a preguntar.

Entrevistadora: Y que de pronto eso ha facilitado que ustedes como que no se conformen tanto, o sea que no se conforme con lo que le diga un médico si no que, que eso les ha ayudado a...

Entrevistada: Eso es lo otro, incluso, incluso en los mismos especialistas ha habido, ha habido, ¿Cómo le digo esto?, Diferencias, si, entre ellos, incluso médicos que no se conocen, digamos por ejemplo para llegar al diagnóstico que en este momento de pronto tenemos, que de pronto tiene mi hija que es el síndrome de GGBS, que mi hija es la primer niña en Latinoamérica con este diagnóstico, los otros casos están en Europa o en Estados Unidos, entonces neurología la envió a genética, que porque ella vio cosas raras en ella, genética apenas la vio ella empezó, empezó un proceso de estudios, porque pues obviamente uno entiende que, que ellos deben empezar desde abajo, o sea desde los estudios más...

Entrevistadora: Mas Básicos

Entrevistada: Si, más Básicos, y, y, y, y ya, cada estudio, peor entonces cada estudio era normal ,normal, normal, pero si habían muchas cosas como que no encajaban, y decían no, en esta niña hay algo, ahí ha bien, bueno, con el tiempo la EPS cambio, cambio el convenio con esa EPS había contratado y hubo un cambio de neurología, después el neurólogo que vio a mi hija, dijo que, que especialista la veía, y yo :-'No, a mi hija la ve etcétera , etcétera', la recomendación genética, entonces me dijo: -'¿Por qué la ve genética?, entonces yo le dije: -'No, porque

pues que hay aspectos raros en ella, entonces ella, la genetista dice que, que ,que el problema de retraso mental de ella no es, o sea totalmente no es debido a la falta de oxígeno que hubo al momento de nacer, si no que en ella había algo más', entonces el neurólogo, me dice:-'Yo no entiendo porque la genetista empieza a buscar cosas donde no las hay, yo no entiendo porque empieza a buscarle cinco patas a un gato, donde no tiene si no cuatro', eso me dijo un neurólogo.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Pero yo no entiendo, son estudios, que, que, que no van a llegar a nada, porque la verdad ¡lo que ella tiene, es debido a la falta de oxígeno al momento de nacer, ya, punto.

Entrevistadora: Si, hasta ahí que.

Entrevistada: Hasta ahí

Entrevistadora: Ujum

Entrevistada: Pues, yo en ese momento, estuve a punto, de decir.

Entrevistadora: Como de que hace ya con eso

Entrevistada: Si, de que definitivamente mi hija lo que tenía era debido a lo que le faltó oxígeno al momento de nacer por lo que se me complicó el parto, ya listo, o sea con eso, con quedarme con eso ya, yo estuve a punto de decir, ya no más genética, ya no más estudios, ni, mi, mi, mi niña no es un ratoncito para que la cojan a cada rato y le hagan estudios, o sea ya, ya no más. Pero algo dentro de mí me decía: '-No, llévela, sígala llevando', porque había algo que la genetista me decía: '-No, es que hay algo, hay algo que no se sabe que es, hay cosas que no cuadran,', volví y la lleve a genética, y le dije a la genetista: '-Doctora, dígame la verdad, usted porque le está haciendo más estudios a mi hija, porque imagínese que neurología me dijo tal cosa, que para que le busca cosas que usted no va a llegar a ningún lado', así se lo dije, le dije eso, entonces la genetista me respondieron una pregunta, con algo muy bueno que ,dijo ,me dijo: '-Mamita, si yo voy y le pregunto al neurólogo, que porque tu hija tiene las orejas en forma de (termino médico que en este momento no me acuerdo), él no me va a saber contestar, si yo le pregunto porque los pliegues de la mano son tan, tan(¿Cómo fue que ella me dijo?), bueno que porque ella tiene los pliegues de la mano así como los tiene, el neurólogo no va a saber la respuesta, si yo le pregunto, porque el mentón, porque en los pies pies,(es que ellos hablan siempre en términos médicos), si yo voy le pregunto al neurólogo, él no va a saber la respuesta, entonces el solo lo que va a decir es: '-A, es que el problema neurológico es y ya', pero hasta ahí, vuelve y entonces, esas pequeñas anomalías faciales que hay, debe haber una explicación, no porque le faltó oxígeno en el cerebro a un niño, no tiene las manos como las tiene Laurita', entonces ella me decía: '-¿Si ves mama?, que hay cosas que hasta el momento no tienen respuesta, pero debe haber algo, en algún lado tiene que estar la respuesta, la tenemos que encontrar'

Entrevistadora: Buenísimo, muy...

Entrevistada: Si

Entrevistadora: profesional, claro

Entrevistada: Ella se enfatizó y dijo: - 'No, no, no', yo le dije como que pasa.

Entrevistadora: Si, como que la, la, la motivo a seguir.

Entrevistada: Se motivó y dijo: 'No mama, es que haya cosas en ella que tenemos que llegar a ver a donde', y empezó cada vez, estudios más y más avanzados.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: El último estudio valió dieciséis millones de pesos.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Gracias a Dios, pues la EPS me, me...

Entrevistadora: Cubrió todo

Entrevistada: Cubrió todo, nos hicieron exámenes a mi esposo y a mí, a la nena, entonces ya se determinó, que lo que tiene la nena no es generaría ni de mi esposo, ni mi lo que tiene mi nena es una mutación, o sea fue un accidente en el momento de que ella se empezó a formar, un accidente.

Entrevistadora: Pero no fue algo hereditario.

Entrevistada: Exacto, no fue algo hereditario

Entrevistadora: Porque a veces, como que se siente, o sea algunos papas que se sienten culpables

Entrevistada: Si, sí.

Entrevistadora: Que fue culpa mía, que fue algo, si, y a veces se sienten como culpables y no, es, es jummm

Entrevistada: entonces eh..., eh..., eh... si, ya era más una mutación le decía: - 'Doctora, ¿Qué es?'

Entrevistadora: ¿Qué es?

Entrevistada: Me decía: - 'Mamita, una mutación, o sea que ni lo tienes ni lo tienes tú, o sea ni papito, ni mamita, es algo que es de ella, que un accidente, un accidente, y que entre no sé cuántos casos pasa un accidente,' y paso en mi hija

Entrevistadora: si

Entrevistada: Paso en mi hija, y pues por eso es tan raro el diagnostico, y por eso hay tan poca población con este diagnóstico.

Entrevistadora: Porque es muy poco probable, Si.

Entrevistada: Hay, no sé si fue para el dos mil cuatro que estuvieron hablando sobre el síndrome de GGBS, en el dos mil cuatro.

Entrevistadora: De todas maneras, en poco tiempo

Entrevistada: De todas maneras no hay mucha información sobre este diagnostico

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Entonces pues digamos la genetista, miro, ella, cuando yo tenía que ver el resultados de los estudios, ella quedo sin palabras, peor pues al mismo tiempo.

Entrevistadora: Sorprendida

Entrevistada: Como con la satisfacción de que bueno, llegamos a donde queríamos llegar, ¿Qué vamos a empezar de nuevo?, listo, que vamos a empezar, peor llegamos a donde queríamos llegar, a encontrar.

Entrevistadora: El diagnostico

Entrevistada: El diagnostico, la raíz.

Entrevistadora: No, y que a veces lo primero que, o sea que, que es un derecho también ¿no?, es el diagnostico, que el niño, de, por derecho debe tener el diagnostico.

Entrevistada: Si, gracias, eso fue un proceso duro

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Empezamos de cero

Entrevistadora: Si, tu hija es única, única

Entrevistada: En cantidad de cosas que en este momento, no se aun a cantidad de información, que yo no sabía si llorar, yo no sabía si alegrarme, no sabía, no, yo sentí tantas cosas, yo llore, La, la doctora, ese día me, pues me abrazo, me dijo: 'tranquila mama, yo la entiendo, tranquila mama', ese día estuvo..., si yo sentí tantas Coss, y después bueno doctora, llegamos al diagnóstico, pero ¿eso en que cambia?, en nada.

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Bueno, pues uno quisiera que bueno, ya se llegó al diagnóstico, hay una cura.

Entrevistadora: hay como una ilusión de esperanza

Entrevistada: Pero no hay como mucha información y segundo pues, esperar pues, la mayoría de las características, mi hija las tiene, la mayoría, mi hija tiene la mayoría de las características, está comprobado.

Entrevistadora: Ya como dicen, científicamente comprobado (risas)

Entrevistada: Científicamente comprobado (risas)

Entrevistadora: Bueno, le tengo una invitación a sumercé, ¿vamos?

Anexo 4, Entrevista a estudiante

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA JONATHAN DAVID BLANCO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA O COMPARTIR

Mi nombre es Jonathan David Blanco, tengo 15 años y pues curso noveno grado en la Institución Educativa Compartir... ¡Nada! El proceso mediante el cual llegué fue, básicamente, porque un amigo de mi mamá le recomendó qué viabilidad había que, en un colegio cercano a mi casa, o uno de los colegios cercanos de por acá recibiera o tuviera inclusión con chicos con discapacidad visual. Y, pues, básicamente lo que hizo mi mamá fue venirse hasta este colegio por recomendación de una persona que la conoce hace mucho tiempo y.... ¡Pues nada! Mi mamá lo que hizo fue venirse hasta acá y habló con el rector, que en ese tiempo era un rector, se llamaba Luis Eduardo, creo, no me acuerdo muy bien. Ella habló con él y él le dijo que, si bien no estaba bien desarrollada la inclusión, trataría de hacer lo mejor posible para cumplir mis necesidades educativas, y pues así fue como llegué al Colegio.

En sexto hubieron unos algunos percances, pues con los profesores, pues, porque, principalmente pues, ellos no sabían cómo trabajar conmigo, o como, pues básicamente, trabajar la parte teórica y la parte lúdica de mi educación. Pero, pues básicamente, al pasar el tiempo con la ayuda de las chicas de inclusión, de Hannie, principalmente, y de la chica de inclusión que llegó después, los profesores se fueron acostumbrando por medio de capacitaciones y así. Los profesores fueron tomando una posición más... no sé cómo decirlo...más...como más neutra, por decirlo así, en el asunto. O sea, como que ya se entendían un poco más conmigo y el proceso de educación era más rápido o más...como más factible.

La aceptación con los compañeros del salón:

Pues al principio súper bien. O sea, todo el mundo como...como dado mucho a cómo ayudarme, a hacer cosas por ayudarme ¿sí? Y por tener una convivencia sana y fac... o como...convivencia sana y así conmigo para que se diera la convivencia normal que todos los profesores esperaban y yo esperaba. ¡Claro! Se tuvieron que hacer algunas sensibilizaciones y así, pero normalmente siempre ha sido súper bueno el recibimiento de mis compañeros.

Algo en especial que se haya hecho para facilitar tu desempeño:

Pues lo más reciente que recuerdo fue que me cambié de salón porque, principalmente, había como...bueno pues había como mucho inconveniente dentro del curso, o sea no conmigo, sino con el curso en sí y los profesores decían que no... o sea estar en ese salón de por sí no era bueno para mi educación, pues yo me sentía mal en ese salón. Entonces, hicimos la gestión, me cambiaron para un salón a donde ahorita estoy y me siento bastante bien. Antes del cambio de salón les hicieron una sensibilización a los compañeros de pues cómo nosotros veíamos la vida más... o sea como desde un contexto más visual para ellos, al principio bien, lo entendieron, pero luego como que les entró por un oído y les salió por el otro, entonces optamos por el cambio de salón y pues aquí estoy.

Cosas buenas y negativas de tu proceso educativo, desde que entraste hasta hoy:

Pues las cosas buenas, realmente casi todo. Las cosas negativas, que muchas veces casi no entiendo. O sea, muchas veces como que no... O sea, la gente trata como de explicarme las cosas desde un concepto más... de un concepto... cómo decirlo... O sea, tratan de explicarme las cosas como tratando de darme referencias con cosas no visuales, pero pues muchas veces no las entiendo ¿vale? O sea, es como... algo así, no entiendo qué es lo que me quieren decir y pues no sé, a veces, eso es bastante un poco frustrante. Pero, pues de resto, no, nada, normal.

Tu postura frente a la normativa en Colombia que permite el ingreso a las instituciones educativas independientemente del diagnóstico:

Pues, o sea, la ley está bien, o sea, la normativa está súper. O sea, está súper que nos

empiecen a dar ese derecho que siempre hemos tenido o que muchas veces no se nos

ha respetado pues sencillamente por el hecho de ser personas con discapacidad. Pero, pues también, por decirlo así, lo un poco también negativo de eso es que, pues tenemos derecho a ingresar a cualquier colegio, pero no todos los colegios tienen inclusión y pues es algo en lo que debería trabajar la institución encargada de eso, no sé, ya sea la Secretaría de Educación, el Ministerio; no sé. La entidad encargada de eso.

La accesibilidad del Colegio en relación a su planta física:

Tiene sus defectos, obvio, pero pues no sé, o sea me parece algo pues como muy superficial ¡sabes! Como que, bueno, el Colegio está bien para lo que necesita, pero pues sí le hacen falta

algunas cositas, pero... O sea, por ejemplo, para lo que se necesita en sí para la educación, le hace falta un poco en su estado físico, en su estado estructural, pero pues no es que esté mal ¿vale?

Y en el aula ¿cómo es el tema de acceso a la información?

¡Uy! Pues ahí sí me la pusiste de pa arriba. No sabría cómo responderte esa pregunta

porque... O sea, no sé, yo soy una persona que muchas veces entiendo lo que tengo que entender, pero muchas veces no. Pero pues eso va en cada persona la forma de entender y de la información que se le esté proporcionando.

O sea que lo ves más enfocado hacia la voluntad del profesor:

No. O sea, a parte de la voluntad del profesor es cómo la persona en sí quiera tomar esa información o la quiera entender ¿vale? O sea, es eso

¿Cómo es tu proceso de evaluación en el Colegio?

Algunos profesores lo hacen por participación, otros lo hacen por trabajos escritos por correo que les envío, otros ven, simplemente, lo que yo hago en clase, los trabajos en clase y me preguntan oralmente las cosas, y así. Ya básicamente es así como, normalmente, me califican.

Alguna vez has sentido rechazo por parte de profesores o compañeros:

Pues rechazo, tanto como rechazo, rechazo; no. Pero, pues sí a veces siento el tipo de exclusión como por miedo a que me pase algo, no sé actividades físicas. Actividades, por decirlo así, sin supervisión de un adulto como los juegos entre estudiantes, pero pues no es que me afecte mucho.

Qué podría mejorar el Colegio en sus procesos de inclusión con estudiantes que tengan alguna discapacidad:

Pues mejorar, mejorar en sí, los equipos que se tienen disponibles para el trabajo ¡sabes! Pero, pues aparte de eso, no sé, supongo que la... es que eso depende de cada persona porque, o sea, hay profesores que están dispuestos a ayudar, otros que no. Pero, siempre hay cierto apoyo de parte de los docentes. O sea, eso es depende del plantel educativo ¿vale? Pero, o sea, en cuanto a los equipos y lo que se tiene para...para...para el apoyo, pues sí, falta un poco.

Una anécdota importante en tu proceso educativo en el Colegio:

Pues no sé. Todo ha sido positivo, pero como lo que más me ha marcado ha sido el apoyo de mi profesor de matemáticas que entró el año pasado, él ha estado bastante pendiente de mí, bastante de mi educación. Ese señor explica matemáticas de una forma que ¡Dios mío! Yo me quedo impresionado ¡sabes! O sea, ese señor sabe explicar muy bien la matemática y no sé cómo, pero hace que yo le entienda de alguna forma ¡sabes! Entonces, yo admiro mucho lo que él hace, yo admiro mucho cómo lo hace. O sea, básicamente pues eso es lo que...lo que... es que no sé cómo explicarlo... Bueno, eso es lo que yo esperarí de cualquier profesor y pues, básicamente, todos lo hacen, pero no todos saben hacerlo ¡sabes! Entonces, todos están dispuesto a hacerlo, pero no todos saben cómo hacerlo. Pero, básicamente, una de las anécdotas más positivas que yo he tenido, aparte de pues las presentaciones en el Colegio o el apoyo de los profesores en sí, es pues cuando el profesor me regaló un bastón, eso fue bastante generoso de parte de él. Él me regaló un bastón y después rifó una Tablet para poderme comprar un kit de herramientas para poder practicar el braille y me compró otro bastón nuevo.

¿Qué estrategias crees que ha usado tu profesor para hacerse entender que de pronto no han usado otros profesores?

No sé, la verdad no sé cómo responder esa pregunta. Pero, o sea... Mira, básicamente él trata de explicarme las cosas en un contexto como más... Mmm cómo te lo digo... como más en la vida cotidiana, como más... como explicándome los temas como desde un punto más... no sé cómo decirlo... desde como un punto más... un punto más personal, como un punto más "mire a usted le va a suceder tal cosa cuando llegue a tal punto de su vida", "¡Vea! Tal cosa es así". Por ejemplo, me explicaba lo de ecuaciones, me decía "mire, ponga una balanza y a los dos lados de la balanza mire que sean iguales, entonces si yo le pongo $X+3$ en un lado, pongo otra operación en el lado de la balanza, tiene que usted operarlas y mirar que sean iguales". Básicamente, él me pone como cosas de la vida cotidiana para explicarme cosas que pues, básicamente, no se entenderían así.

Ventajas y desventajas de estar en un colegio regular y no en un colegio o fundación para personas con condiciones específicas:

Pues empecemos con lo negativo para que lo positivo refresque. Las desventajas son

pues que, básicamente, no vas a tener la misma educación, hay profesores que van a estar bien confundidos y no van a saber cómo abordar los temas, no van a saber cómo que le entiendas. Las personas pues te van a subestimar muchísimo más, pero pues eso ya depende mucho más de la persona en sí cómo lo tome ¿vale? Pues entonces en sí, básicamente, es eso. ¿Las ventajas? Las ventajas que, básicamente, todo el mundo es pendiente de ti, pues si ves, de por sí, como más atención de las personas a tu alrededor, pues eso es algo que de verdad me gusta mucho de estudiar en un colegio así. Las personas hacen cosas por mí que no harían por otras personas. Es básicamente eso. Por ejemplo, dejar de correr cuando están en partido de fútbol, solo para que yo pase, eso es algo que no harían normalmente.

Cómo te va con tus amigos y amigas:

Ah pues no sé, eso es como más cuestión de la sociabilidad que se tenga, no la sociabilidad sino lo social que seas. Pues a mí me ha ido bien y mal porque yo no soy muy sociable, pero las personas siempre como que buscan tratar de ser sociables conmigo y cuando son sociables conmigo yo soy sociable con ellos. Eso va parte por parte.

Algo más que quieras compartir de tu proceso

Pues nada, realmente esto es bastaaaante extraño, de hecho, nunca había estado en una entrevista así. O sea, realmente yo había estado en entrevistas, pero no me habían hecho preguntas personales. Normalmente, era como preguntarme cómo era yo en la cotidianidad y ya. Yo contaba lo que me convenía y lo que no pues me lo guardaba. Pero, pues acá sí fui totalmente sincero.

Por último, consideras que has promovido cambios en la forma de pensar o actuar de las personas que te rodean:

No sé, la verdad no sabría cómo responderte esa pregunta porque, básicamente, yo no busco como un cambio, o sea, simplemente lo que busco es que las personas entiendan más lo que se siente, prácticamente, pertenecer a una comunidad como a la que yo pertenezco ¿no sé si me hago entender? O sea, mi trabajo, básicamente, o para lo que yo estoy en este colegio, aparte de estudiar, es para demostrarle a las personas que si se quiere nunca se tiene límite y si de verdad quieres las cosas, no importa donde estés ni con quienes estés, tú te propones algo y, básicamente, lo va a lograr porque te lo propusiste.

Ha habido alguna persona a la cual hayas logrado sensibilizar:

No te digo nombres, pero sí, de muuuchas personas. Básicamente, como mi grupito de

amigos son como más conscientes de que la vida es única y que hay que valorarla tal y como es porque es sólo una.

Anexo 5, Fichas de observación de clase

DATOS BÁSICOS
Fecha: 5 de junio del 2018 Lugar: Aula 1 Grado: 302 Hora de inicio: 2:00 P.M Hora de Finalización: 2:50 P.M Nombre del maestro (a): María Didi López Asignatura: Matemáticas Temática: Operaciones mentales
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
Número de estudiantes con DX en el aula: 2 Nombres y apellidos / Edad / DX: Kevin Piedrahita Cano / 12 años / TDAH Yesica López/ 15 años/ Síndrome Down
OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE MODELOS TEÓRICOS

En cuanto a **Educación inclusiva** referido al aprendizaje:

1. Currículo flexible:

Al iniciar el año escolar las docentes realizaron la flexibilización curricular correspondiente a la estudiante con Síndrome de Down, sin embargo, desde hace dos meses la estudiante únicamente realiza actividades de coloreado ya que las demás actividades no le gustan y no presenta disposición para realizarlas.

También, se observaba que la estudiante con Síndrome de Down tiene un ajuste en términos de su jornada académica, según se argumenta, debido a su proceso de aprendizaje y sus necesidades.

1. Participación (Sobre la enseñanza-aprendizaje para la vida cotidiana y las reglas sociales, Sobre la participación y el trabajo colaborativo (pares, padrinazgo, etc.):

Se observa durante la clase que maestra asigna rol de ayudante a uno de los estudiantes identificados, la maestra le pide al estudiante que reciba los cuadernos para revisarlos y posteriormente entregarlos después de calificados.

Además, durante la clase se hace evidente en enfoque de la maestra por el seguimiento de las normas de clase.

En cuanto al Modelo Social, referido específicamente a la **Eliminación de Barreras y/o Ajustes:**

1. Barreras físicas y del entorno:

La maestra ubica al estudiante con TDAH cerca de su escritorio, y a la estudiante con síndrome de Down al lado de la ventana ubicada en el mismo costado de la puerta del

salón.

No se identifican barreras en este aspecto para ninguno de los estudiantes, el salón está ubicado en el primer nivel y el colegio tiene una rampa de corta distancia para pasar de un patio a otro y llegar a la puerta de salida/ entrada.

2. Barreras actitudinales:

La maestra está atenta a las inquietudes de los estudiantes, pregunta e indaga sobre la comprensión de lo que se debe hacer, Kevin realiza preguntas sobre lo que se debe hacer y la maestra contesta con una actitud acertada, realiza un paso a paso explicando la forma en que deben hacer la tarea.

Kevin muestra una actitud interesada y solidaria en relación a Yesica.

Al momento del refrigerio, la maestra da la instrucción de pasar por filas y en orden para recibirlo, cuando van a pasar los estudiantes de la fila en la que esta Yesica dice “nadie le pasa el refrigerio a Yesika”. Yesika al igual que los demás, camina hacia donde está el refrigerio para recibirlo. Kevin dice en tono alto de voz “cuidado con Yesica”.

3. Barreras comunicativas:

La maestra realiza la explicación de la actividad, está atenta a las inquietudes que presenten los estudiantes.

La forma de acceder a la información para los estudiantes de igual, en el caso de Kevin, según verbaliza la maestra, ella le exige al mismo nivel del curso teniendo su particularidad, en esa medida el material de acceso a la información es igual (información expuesta en el tablero, fotocopias).

En el Caso de Yesica, previamente en la clase anterior, otra maestra le había entregado una fotocopia de coloreado, que continúa realizando en la clase con la profesora María Didi.

Yesica presenta dificultad en su comunicación debido a características de su cavidad oral y a la baja atención terapéutica de lenguaje gestionada por la madre.
OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE MODELOS TEÓRICOS
En cuanto al Diseño Universal, referido específicamente a las estrategias pensadas para todos:
Sobre las estrategias didácticas: Debido a que la observación y a las dinámicas no se observaron elementos frente a esto ya que principalmente la docente pretendía organizar asuntos frente a los cuadernos de los estudiantes, realizar explicación de una tarea para la clase siguiente.
OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE LA NORMA
En cuanto a la normativa nacional, específicamente referida a la legislación reciente Decreto 1421 de 2017:
Revisión de cumplimiento de los postulados normativos en términos de las prácticas inclusivas en aula: Diseño universal: No se observa este aspecto debido a la dinámica de la clase. Aplicación del PIAR: En el caso de Yesica, las maestras al iniciar el año realizaron el proceso de adecuación de logros, así mismo, se observa que aún no hay comprensión del PIAR, de sus implicaciones y la importancia de su aplicación.

SIMAT: Ambos estudiantes están en la plataforma SIMAT.

APUNTES DE LA OBSERVACIONES REALIZADA:

Es de resaltar que las maestras realizan los ajustes correspondientes al currículo y al proceso de enseñanza en relación a este, sin embargo, existen elementos como la falta de motivación frente a las actividades, cambios biológicos correspondientes al proceso de adolescencia que inciden también en su aspecto físico y emocional.

La estudiante presenta un nivel de extra edad alto en relación a su curso, además según manifiestan corresponde al no cumplimiento de algunos logros flexibilizados por las maestras.

La estudiante sigue las instrucciones dadas por la maestra, se muestra atenta y en silencio durante la mayor parte de la observación.

La familia de la estudiante se muestra ausente, la institución realiza el conducto regular frente a esta ausencia. El rol de cuidado y crianza en la familia de Yesica está asignado al referente materno.

A pesar de los esfuerzos de las maestras, manifiestan preocupación por el proceso de la estudiante ya que en algunos aspectos no ha presentado avances.

DATOS BÁSICOS
Fecha: 7 de junio del 2018 Lugar: Aula 10 Grado: 302 Hora de inicio: 3:30 P.M Hora de Finalización: 4:50 P.M Nombre del maestro (a): Alix Cruz Asignatura: Artes Temática: La línea
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
Número de estudiantes con DX en el aula: 2 con DX 2 sin DX Nombres y apellidos / Edad / DX: Kevin Piedrahita Cano / 12 años / TDAH Yesica López/ 15 años/ Síndrome Down Johan Junquito/ 8 años / sin DX Jennifer Bravo/ 12 años/ sin DX
OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE MODELOS TEÓRICOS
En cuanto a Educación inclusiva referido al aprendizaje:

2. Currículo flexible: La maestra manifiesta que en artes no realiza adecuación al currículo, valora lo que el estudiante realice en la clase y el proceso que realiza durante el trimestre.
3. Participación (Sobre la enseñanza-aprendizaje para la vida cotidiana y las reglas sociales, Sobre la participación y el trabajo colaborativo (pares, padrinazgo, etc.): Durante la clase la maestra está pendiente y pasa por cada estudiante verificando su proceso de aprendizaje. En la clase los ubica de a parejas para realizar la actividad.
En cuanto al Modelo Social, referido específicamente a la Eliminación de Barreras y/o ajustes (entorno, actitudes y comunicación):
4. Entorno: No se identifican barreras en este aspecto para ninguno de los estudiantes, el salón está ubicado en el primer nivel y el colegio tiene una rampa de corta distancia para pasar de un patio a otro y llegar a la puerta de salida/ entrada. El número de estudiantes es amplio en comparación al tamaño del salón.
5. Aspectos actitudinales: La maestra busca generar un ambiente propicio de aprendizaje. Llama la atención, frente la actitud de algunos niños que tienen expresiones de no quieren hacerse en pareja con algunos estudiantes que presenta desempeño académico diferenciado, la maestra llama la atención. De forma positiva, se destaca que el uso de algunas normas de cortesía son apropiadas por los estudiantes, un hecho en concreto se relaciona con que un niño en

situación de discapacidad de otro salón entra y saluda a todo el curso de forma amable y todos los estudiantes del salón de contestan de forma cordial.
6. Comunicación: Los estudiantes en general interactúan con sus pares de forma adecuada utilizando gestos, palabras y expresiones, para esta clase este componente no fue tan visible ya que las indicaciones de la maestra era realizar la actividad en silencio. La maestra da indicaciones precisas paso a paso de lo que se debe hacer.
OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE MODELOS TEÓRICOS
En cuanto al Diseño Universal, referido específicamente a las estrategias pensadas para todos:
Sobre las estrategias didácticas: La maestra motiva a los estudiantes a partir de actividades artísticas realizadas en el cuaderno utilizando diferentes colores y materiales. (algunos estudiantes no cuentan con los elementos para el trabajo, la maestra manifiesta que los padres no brindan el suficiente acompañamiento. Durante la clase organiza a los estudiantes de a parejas siguiendo el orden que ya tenía anteriormente en el salón.
OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE LA NORMA
En cuanto a la normativa nacional, específicamente referida a la legislación reciente

Decreto 1421 de 2017:

Revisión de cumplimiento de los postulados normativos en términos de las prácticas inclusivas en aula:

Diseño universal: La maestra genera en sus clases actividades en las que todos los estudiantes se puedan involucrar independientemente de los procesos individuales.

Aplicación del PIAR: En esta asignatura la maestra no

SIMAT: Los estudiantes con DX están en la plataforma de forma correcta, sin embargo, los estudiantes que no tienen DX no están allí y tampoco tienen un proceso diferenciado en relación al proceso educativo del curso. Se muestra ausencia de corresponsabilidad familiar, la institución ha realizado en debido proceso en cada uno de los casos.

APUNTES DE LA OBSERVACIONES REALIZADA:

Al finalizar la clase, la institución programo una reunión de padres en uno de los patios, uno de los padres ingresa al salón y la maestra hace un llamado de atención frente al acompañamiento en casa.

DATOS BÁSICOS

Fecha: 5 de junio del 2018 **Lugar:** Aula 10

Grado: 302

Hora de inicio: 12:00 P.M **Hora de Finalización:** 1:00 P.M

Nombre del maestro (a): Alix Cruz

Asignatura: Ciencias Sociales **Temática:** Símbolos patrios

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Número de estudiantes con DX en el aula: 1 con DX

Nombres y apellidos / Edad / DX:

Lorena Andrea Mamayate/ 12 años/ Discapacidad intelectual.

OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE MODELOS TEÓRICOS
En cuanto a Educación inclusiva referido al aprendizaje:

4. Currículo flexible: La maestra manifiesta que realiza flexibilización curricular a la estudiante,
5. Participación (Sobre la enseñanza-aprendizaje para la vida cotidiana y las reglas sociales, Sobre la participación y el trabajo colaborativo (pares, padrinazgo, etc.): - La maestra de acuerdo al proceso de la estudiante en su proceso de enseñanza promueve conocimientos que sean importantes de acuerdo a la asignatura y al proceso de Lorena.
En cuanto al Modelo Social, referido específicamente a la Eliminación de Barreras y/o ajustes (entorno, actitudes y comunicación):
7. Entorno: No se identifican barreras en este aspecto para ninguno de los estudiantes.
8. Aspectos actitudinales: La maestra realiza un taller grupal de repaso, con la intención realizar un repaso y preparar a los estudiantes para la evaluación.
9. Comunicación: Los estudiantes trabajan de a parejas, la maestra da instrucciones claras y precisas sobre cómo resolver el taller, y brinda la información necesaria para realizarlo, Mientras los estudiantes realizan el taller, la maestra ubica a Lorena frente a su escritorio y realiza una actividad de repaso con ella utilizando como apoyo el cuaderno abierto con las actividades realizadas previamente realiza un repaso de las temáticas vistas por medio de preguntas.

La maestra pregunta de forma clara con apoyo de imágenes y actividades previas realizadas por la estudiantes en el cuaderno.

OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE MODELOS TEÓRICOS

En cuanto al **Diseño Universal**, referido específicamente a las estrategias pensadas para todos:

Sobre las estrategias didácticas:

La maestra inicialmente promueve una dinámica en la que el curso este realizando una actividad siguiendo unos acuerdos de clase que permiten que ella pueda sentarse a trabajar con Lorena por un periodo de tiempo determinado de la clase.

OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE LA NORMA

En cuanto a la normativa nacional, específicamente referida a la legislación reciente **Decreto 1421 de 2017**:

Revisión de cumplimiento de los postulados normativos en términos de las prácticas inclusivas en aula:

Diseño universal: En este la maestra aplica enfoque diferencial en la medida en que divide su atención de acuerdo a las necesidades y particularidades de los estudiantes.

Aplicación del PIAR: Se observa que la maestra da cuenta de las adecuaciones

curriculares y promueve el cumplimiento de los logros de aprendizaje de Lorena de acuerdo a esto, así mismo, la estudiante ve las mismas temáticas que todo el curso, y desde allí la profesora hace énfasis en lo que la estudiante requiere aprender.

SIMAT: La estudiante está en esta plataforma de acuerdo a su diagnóstico, la maestra refiere que el proceso terapéutico y la gestión de esta por parte de la familia no ha sido constante en términos de las necesidades de Lorena.

~~APUNTES DE LA OBSERVACIONES REALIZADA:~~

Se identifica que durante el trimestre la maestra se ha interesado por el proceso de aprendizaje de la estudiante, sin embargo hay una preocupación por el compromiso constante por parte de la familia de la menor, este ha sido mediado por proceso con otras instituciones como son: El hospital militar y el Instituto Colombiano del bienestar familiar.

DATOS BÁSICOS

Fecha: 5 de junio del 2018 **Lugar:** Aula 10

Grado: 102

Hora de inicio: 12:00 P.M **Hora de Finalización:** 1:00 P.M

Nombre del maestro (a): Jhoana

Asignatura: Lengua castellana **Temática:** El cuento

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Número de estudiantes con DX en el aula: 2 estudiantes con DX

2 estudiantes sin DX

Nombres y apellidos / Edad / DX:

Vargas Poveda Joseph Estiven / 6 años / D. Cognitivo

Franco Arango Danna Catalina/ 7 años/ Discapacidad múltiple

Ramírez Vega Kevin/ 6 años / sin diagnostico

Arias Guerrero Kevin/ 6 años / sin diagnostico

OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE MODELOS TEÓRICOS
En cuanto a Educación inclusiva referido al aprendizaje:
6. Currículo flexible: Los dos estudiantes que están diagnosticados tienen flexibilización en el currículo, los estudiante que no tienen ningún diagnostico no tienen este proceso.
7. Participación (Sobre la enseñanza-aprendizaje para la vida cotidiana y las reglas sociales, Sobre la participación y el trabajo colaborativo (pares, padrinazgo, etc.): Para la clase estaban invitados los padres de familia, allí cada padre debía realizar lectura de un cuento para su hija (o). Se observa que algunos padres de los niños identificados no asistieron al taller, la maestra genera otra estrategia para vincularlos a la actividad. desarrollo socio afectivo: En este caso dos padres de familia no asistieron, sin embargo, la maestra busca una alternativa de hacerlos partícipes de la actividad.
En cuanto al Modelo Social, referido específicamente a la Eliminación de Barreras y/o ajustes (entorno, actitudes y comunicación):
10. Entorno: Durante la actividad la maestra utilizó el patio del colegio para brindar un espacio

amplio y un ambiente diferente a las niñas, niños y padres de familia.

11. Aspectos actitudinales:

Motivación a los estudiantes por medio de una sorpresa dada por parte de sus padres:

La maestra antes de iniciar la actividad establece los acuerdos bajo los que se va a realizar la clase.

12. Comunicación:

La lectura en voz alta y el trabajo padres e hijos permitió generar lazos importantes y promover la motivación y animación a la lectura.

OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE MODELOS TEÓRICOS

En cuanto al **Diseño Universal**, referido específicamente a las estrategias pensadas para todos:

Sobre las estrategias didácticas:

En este caso, los padres realizan la lectura en voz alta.

El material fue realizado en casa, los padres de familia debían hacer un cuento y envolverlo en papel de regalo sorpresa ese día en el colegio.

OBSERVACIÓN DE LA APLICABILIDAD DE LA NORMA

En cuanto a la normativa nacional, específicamente referida a la legislación reciente

Decreto 1421 de 2017:

Revisión de cumplimiento de los postulados normativos en términos de las prácticas inclusivas en aula:

Diseño universal: En este la maestra utiliza diferentes estrategias para motivar a sus estudiantes y vincular a la familia al proceso de aprendizaje de allí que esta clase en particular generara además de animar a las niñas y niños a la lectura le permitió fortalecer vinculas escuela-familia.

Aplicación del PIAR: Se observa que la maestra da cuenta de las adecuaciones curriculares, sin embargo, manifiestan que inicialmente estas fueron realizadas de acuerdo a cada estudiante pero que en la actualidad algunos estudiantes académicamente no muestran superar los logros establecidos para el proceso individual.

SIMAT: Los estudiantes que tienen diagnostico si aparecen en la plataforma identificados, los estudiantes que no tienen diagnostico no salen con esta información correspondiente.

Anexo 6, Grupos de discusión

***GRUPO DE DISCUSIÓN SOBRE EXPERIENCIA DOCENTE CON NIÑOS EN
CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD***

Entrevistada 1: Mi nombre es Alix Cruz, Eh... Soy directora del curso 302, eh.,Mmm, soy licenciada en básica primaria y tengo un posgrado en arte y folclor

Entrevistada 2: Mi nombre es María Edith López Cortés soy directora del curso 301, eh, soy licenciada en educación primaria

Entrevistada 3: Mi nombre es Yolanda de Diego, soy licenciada en básica con énfasis en ciencias sociales

Entrevistada 4: Mi nombre es Yeni Marcela Sierra, soy licenciada en humanidades y lengua castellana, tengo especialización en pedagogía y docencia.

Entrevistadora: Bueno muchas gracias, la idea es que por favor entonces cada una pueda dar su opinión de cómo ha sido la experiencia en aula de los niños con dis... con algún diagnóstico de discapacidad, entonces quién le gustaría comenzar.

Entrevistada (): Bueno mi experiencia con los niños de inclusión, eh, al comienzo, pues, eh, fue muy impactante, no había tenido la oportunidad de estar con ellos; hace cuatro años que trabajo acá en primaria y pues me impactó demasiado de que me tocara manejar, todos, pues las diferentes actividades con ellos y que uno no tiene ninguna preparación para, para manejar esta clase de enseñanza, porque yo ya que es una educación especial y habían centros donde estaban como profesoras especializadas y capacitadas para manejar los diferentes dificultades que tienen los niños, eh... ya después pues se me fui acomodando, y coge uno primero que todo cariño con los niños y uno hace, yo personalmente he hecho todo lo que esté a mi alcance para poderlos ayudar; a veces como que se siente uno como, como que está solo, como que , qué hago, qué hago, que actividad pongo, si no ,no sé, no entiende el niño ,entonces de pronto como que nos hace falta que nos den ,en el, una orientación más de cómo manejar, eh... las diferentes dificultades que tienen los niños ,porque es que este año no es solamente uno ni dos, manejamos nueve niños, en tercero ;con alguna discapacidad

Entrevistada (): Eh... yo diría que más que todo lo principal es la disposición que tengamos los profesores para poder atender estos casos ,el interés que uno tenga en ,en hacer ,en consultar, en cómo, en cómo y qué actividades puede uno manejar con los niños, y pues, pues en este momento pues uno ya arma uno en la rotación y se encuentra con diferentes casos pero es difícil, es difícil porque no, no son los mismos casos, yo por ejemplo aquí en 302 tengo la niña con síndrome de Down que es Jessica López el otro niño que ya es hiperactividad, que es que ,Kevin Piedrahita. Entonces son dos casos muy diferentes, muy diferentes, y con Jessica pues, si de verdad que me ha costado y pienso que es mucho trabajo, no trabajo de físico, de uno, no, sino la forma quisiera uno ayudarla y que ella no, no responde a la ayuda que uno le da, eso sería

Entrevistada 3: Pues en el caso yo tengo dos niños con Síndrome de Down, pero pues lo que yo he trabajado con él pues me parece que se han visto resultado, pues algo que para mí es muy importante es el apoyo de padres de familia, pues la mamá le colabora mucho al niño, y pues el niño a pesar de ¿sí? Se le hace el apoyo de la institución ,frente buscando un aval, algo que no he logrado en el niño es que el niño escriba solito, o sea solamente repisa, si uno le abre un espacio para que el continúe ,ya él se queda ahí, y no, no continua, entonces pues eso es lo que en estos momentos como que se siente uno juzgado, porque si ve como que el niño trabaja normal, pues, como se supone que debe trabajar, pues también para mí como que es difícil, porque yo nunca he trabajado con niños así, yo siempre he trabajado en el área de bachillerato, he pasado por secundarios o primaria, pero pues eso que pues es una experiencia bonita que nos enseña que no todos somos, que todos somos diferentes, pues que hay que mirar la faceta de cada estudiante, de cada uno y pues apoyarlo lo más que se pueda, como era importante también el apoyo del padre de familia, y en pues un curso de 40 niños también me parecería como importante que hubiese una persona, una, que le hiciera ese acompañamiento a un niño ,porque uno no se puede dedicar a uno solo y dejar los otros 49 solos, pero si hace falta como ese apoyo en el aula de clase ,el de.. Donde se... Con un niño de inclusión

Entrevistada 4: Mi experiencia cuando yo llegue hace tres años a la institución comencé con Jessica López que ahorita está en tercero y pues fue algo un poco complicado pero pues a pesar de, de pronto la falta de seriedad... Que hice yo... pues empezar a apoyarme en redes ,amigas ,para poder pues apoyar, pues a ella, buscar recursos diferentes para poder trabajar con ella ,fue un trabajo, pues, bonito con ella, ya había trabajado con otros chicos, pues con discapacidad cognitiva y pues siempre me ha gustado indagar, investigar y mirar bien ... y buscar la

manera adecuada de como aprender pues con los diferentes chicos con discapacidad cognitiva, pues siempre es una experiencia bonita, cuando uno ingresa el aula pues siempre ve el abrazo, el afecto, el cariño, y pues es, es gratificante, lo que, lo que, lo que decían las compañeras es el tratado, a veces uno se siente solo y realmente frustrado porque no hay ese acompañamiento, y hay niños, y hay, y hay muchos niños en el aula de clase, no solamente están ellos que tienen habilidades educativas especiales, porque hay otros chicos que así no tengan ese condicionativo también necesitan compañía un poco hasta personalizada, entonces si se necesita mucho trabajo, uno lo hace con mucho amor, con mucho gusto, uno intenta pues que, avanzar con ellos, pero a veces hace falta también acompañamiento de casa y pues hace falta acá mucho apoyo y acompañamiento y más que todo pues uno saber cómo aprenden, que hago, cual es la forma adecuada pues, para tratar con cada uno de ellos

Entrevistada 1: Bueno pues mi experiencia, llevo hace 2 años en esta institución porque llevo ya en la institución que había estado ya había tenido experiencia con niños pues de necesidades educativas especiales. La experiencia que tengo es agradable y desagradable; voy a hablar de la parte agradable porque esta es la parte que uno se lleva como pedagogo, eh... en su práctica docente, en su quehacer, eh... de ellos uno termina es aprendiendo ante ellos, porque en si uno termina es como cogiéndoles cariño, que va a hacer, que puede uno hacer por esas personas, solitas, porque si miramos de casa se hacen muy poco, porque yo pienso que el que más debe hacer es su padre con un niño así y ellos son los que menos hacen, algunos que al menos se preocupan por esa dificultad, o que esa necesidad que tienen cada uno de los estudiantes de llevarlos, de apoyarlos más, acá ellos no llegan a la institución a preguntar que ha hecho mi hijo en todos los avances si no uno no los citan, si uno no ve la necesidad, es esa parte me parece que, que, que entra en lo, en lo negativo, en lo positivo sigo diciendo, lo que dicen mis compañeras, uno se involucra tanto con ellos que termina uno es buscando actividades para que estos niños salgan, por lo menos que mejoren cada año en el nivel, tengo el caso de Lorena Mayante que es una niña con una necesidad degenerativa pero no hay apoyo de sus padres porque ellos ya son personas adultas, siendo personas adultas, ya mayores, adultos mayores, ellos no ven la necesidad que, que su niña como que sufra con su problemática de aprendizaje, entonces es más lo que uno hace por ellos, que es la satisfacción que uno tiene en ese momento, eh para salir con ellos en todas las actividades que hacemos, lo que dicen mis compañeras es cierto, en este nivel tenemos nueve casos de niños con necesidades educativas especiales, cada uno es una necesidad educativa diferente, ¿Qué pasa?, que de los nueve contamos con el apoyo de pro ahí dos, tres padres, del resto no contamos con mas, todo lo que nosotros podemos hacer como institución, como docentes, más que institución, en la institución, vengo a la crítica en la institución, ¿sí? Porque si hay una persona que nos debe estar ayudando en el proceso de inclusión, y nos ayuda porque simplemente dan en el niño, como la situación que tiene cada uno de los niños y ya, ya la profe defiéndase, mira que hace, no hay problema si no hizo, si no vino, desde que llegamos a matricularlos desde febrero, cada uno en su época hay que ver que estamos haciendo esta investigación, este trabajo, no se acercaban a nosotros a preguntarnos como van, digamos si hemos avanzado, si habemos tenido apoyo de los padres, si hemos encontrado dificultades, que nos hace falta, hay, pero no hay en si nadie que nos apoye, entonces yo haría a ver esa parte como lo cierto en sí, yo diría la parte positiva y la parte negativa, pero me uno a lo que dicen mis compañeras, esa es una experiencia muy agradable para uno, que tenemos que mejorar nosotros también, porque igual es un reto que llevamos cada uno en nuestra pedagogía porque es nuestra herramienta de cómo llegarle a los chiquitines y como ayudarlos a que, a que de pronto se, se lleven un camino para ser un poquito más inteligentes de lo que son, porque inclusive, son más inteligente que los que tienen todas sus capacidades

Entrevistadora: ¿Listo? Entonces ya la última pregunta porque estamos así como de afán, sería, Cómo es, como ha sido la, las prácticas en el aula, como total, ¿sí? De pronto algunas han dicho que, eh... traen algunas actividades, algunas actividades diferentes, traen material, pero entonces, como han sido las prácticas en el aula, o sea digamos se hace. Ustedes hacen corrección curricular o por ejemplo trabajan los mismos temas que los otros niños, o como es la participación de ellos en el aula, en las actividades que se hacen, y también para que lo miremos y lo alcancamos a mencionar también, las actividades en general institucionales ¿Mmm? ... participación en actividades que se hagan ya en, con todos los, con todos los

estudiantes de, de primaria ¿Jumm? Entonces para que por favor tengamos en cuenta eso para la, la próxima intervención, ¿listo?

Entrevistada (J): Yo pienso que específicamente nosotros hacemos adecuaciones al currículo sí, yo personalmente en sociales no hago adaptación al currículo a todos los demás niños, porque me doy cuenta de que hay niños que, ponemos los que tienen, eh... la hiperactividad, ellos dan rendimiento, dan rendimiento con los temas que, que vienen para el grado, eh... La niña de síndrome de Down sí, sí, sí le hago, le hago una adecuación al currículo, que trabajamos los mínimos, los mínimos que nos da la profe de apoyo, eh... a... en el 304 que es a... a... a Jader y Andrés, a ellos también hay que hacerles una adecuación ,porque ellos, su, su discapacidad no da para manejarles, tiene uno que hacerles diferentes actividades de acuerdo a la educación, a la adecuación que uno haya hecho con el niño, igual a Lorena ,Lorena Mamayate, los otros niños yo ,he e ,eh personalmente con migo en la materia ,he... ellos se ve que dan el rendimiento, escriben, leen, mientras que esos cuatro niños no leen, no escriben por ejemplo con Jessica, ella es, ella es grave porque ella dice, no y no, y no y no hace ,lo que más le gusta es colorear, del resto ni colores no, ni tenga rotunda la idea aquí, o que haga esto, ella dice no, y se agacha, pero sí, hay que hacer, lógico que hay que hacer la adecuación curricular.

Entrevistada (J): Pues en el caso mío yo tengo ha dieguito ,pues como tal la adecuación curricular se hace, pues yo ahí en el trabajo pues con todas las asignaturas del ... en el cual al trabajar con él, pues a él le gusta mucho colorear ,por ejemplo hoy trabajo con los animales, entonces yo le hago una guisa de herbívoro, carnívoro y le explico ahí, y él lo que hace es ir coloreando los animales que corresponden a cada familia y así en español pues ahí sí (no se entiende) consonantes, pues vamos con la p, y en números amos con el 6, peor pues los otros niños, pues no tienen nunca discapacidad, digamos siguen con la asignación normal, con el sí es con cuidado, repisado, con plastilina, él está siempre dispuesto a trabajar, y repite, y dice profe ya acabe, le digo respeta lo que dice acá y el pues respételo conmigo, entonces él pues es gratificante escucharlo a él hablando porque prácticamente pues su discapacidad también.

Entrevistada (J): AL igual yo digo que uno hace la adecuación, pero yo digo ¿Qué va a pasar con ese niño que no lee, no escribe, pero cumple los logros mínimos? Y llega aquí con nosotras llega a quinto, pero lo promueve uno al bachillerato y hay papas, los padres de familia no son conscientes que no pueden ir a un bachillerato, más sin embargo los llevan y los matriculan, lo digo también por el caso de Brayan, de Brayan que él fue al bachillerato y eso que el leía ,lee y escribe, y transcribe también muy bien ,lee y escribe pero sé que no le ha ido este año como que uno diga, bueno,(No se entiende) siente uno la satisfacción de que fue promovido en quinto, pero cambian de profesor y es totalmente diferente, por ahí por ejemplo, Jessica tiene ya casi quince años, y está en tercero, trabajando con niños de ocho, de ocho años, porque la mayoría tienen ocho, nueve años, yo le decía a Marcelita la vez pasada, que, que a mí no me parecía de pronto de que siguiera siendo promovida y promovida pero si la niña no, ella no escribe el nombre, ella puede transcribir el nombre y eso que no lo transcribe bien, pero del resto nada.

Entrevistada 3: Entonces yo digo profe, como que si hace falta una inclusión, como que apoye al colegio, en el caso que yo (No se entiende) porque en eso como que ellos tienen responsabilidades.

Entrevistada (J): Esa sugerencia se le dio a la mamá de Brayan, a doña Colombia, pero no, ella dice: ´sí, yo le voy a buscar el centro, yo lo voy a llevar, porque el niño le gusta mucho pintar´ no sé, pero a todos estos niños les encanta lo que es de pintar.

Entrevistada 3: Si lo que yo conociendo al experiencia (...) trabajo con los niños de ´Fires´ y ahí hacen su festival de Danzas, recreación y a ellos les gusta eso.

Entrevistada (J): Andrés, por ejemplo Andrés Valles también le encanta, él es (...) le encanta cantar, que él se va a presentar a la voz Kids, y ´apláudanme porque yo canto en

la voz Kits', hasta el forro de mis gafas lo cogió de micrófono, ayer estuvo intenso, no se sentaba, nada, ayer estuvo supremamente inquieto.

Entrevistada (I): Lo que pasa es que yo si algo que tenemos claro es que ,si se hacen las adaptaciones de acuerdo a los niños, de hecho (interrumpen) pero deberíamos de buscar, no ha nivel de la instituciones es a nivel nacional, yo diría que son entidades, lo que dice mi compañera, entidades yo diría que en vez de salir un nivel de acá, salgan de un bachillerato, de un nivel que pasen ,si no que vayan a una entidad donde se les explore, se les explote esa vena artística que ellos desarrollan, porque ellos la parte de la (INTERRUMPEN) es muy desarrollada en todos, ¿cierto? Porque digamos yo hago los mínimos en Matemáticas, se lo hago a Andrés o a Lorena Mama gayo ,se lo hago a Jess... no ha Jessica no le he podido hacer porque Jessica no quiere trabajar con los niños, ella los mira así yo (...) ella no quiere, la parte de matemáticas con Jessica está nula, sería yo muy deshonesto si (...) que algo he hecho si cuando colorea ya no ha hecho nada en matemáticas, pero los otros si, ya voy en una parte de la centena y hoy, lo que tu hablabas hace un rato, que satisfacción tengo con lo que Andrés y todo lo que le he trabajado le empecé a preguntar y él lo sabe. Entonces uno dice: 'Hemos logrado mucho con Andrés' ¿Si me entiendes? Yo por ejemplo ... ¿Qué actividades esto? ¿Qué figuras Geométricas esto? Aquí hay muchos al tiempo, y él me decía todo lo de su cuaderno, entonces yo decía ahí sentada con el yo dije, y pendiente te, le toca uno tener paciencia yo digo que la paciencia pero no todos llegamos a esa paciencia, porque desafortunadamente, yo si lo digo, estos chiquitines deberían estar ya todos en un solo nivel, no en el nivel que han pasado.

Entrevistada (I): Por eso yo digo que es la, la disposición que tenga el docente para manejar los niños, es muy importante. Yo la vez pasada salía, le decía a Carolina, la profesora de apoyo, y que la disposición de uno también vale, porque si uno no tiene la disposición (interrumpen)

Entrevistada (I): Al igual lo que son las partes de la (I) uno se da cuenta de que los niños de inclusión acá más que todos toleran la parte social, socializar a estar con personas que son sus pares, o sea a estar fuera prácticamente del contexto familiar.

Entrevistada (I): Esa inclusión sería prácticamente como incluirlos a la sociedad, es esa parte de la inclusión.

Entrevistada(I): la adaptación se hace, yo dicto español y es como muy complejo cuando tuve a Jessica, lo que trabajo en segundo ella avanza bastante ,luego retrocedió, ella no quiere saber, ya tiene quince años, ya lo único que hacemos es hablar aquí con sus padres,(I) con los otros chicos igual se está trabajando el perímetro proceso iniciando con imagen –palabra, porque ellos llevan un proceso de aprendizaje diferente ,se hacen pues las adaptaciones para las actividades pues para que ellos avancen en su proceso, pero en algunas ocasiones ,no, no se avanza en lo que sea ,con los otros profes, y ellos vienen más a la parte social, a lo que sea la parte social, a estar en un espacio diferente, a la parte social, pero se hacen falta otro tipo de apoyo, otro tipo de entidades pues ayuda a las profes para que ellos avancen y sean pues más productivos para su vida ,quien sean más productivos a nivel social, no sé ,pero ya acá en el colegio brinda ciertas herramientas pero ya ellos (...)

Entrevistada (I): Uno nos pasaría pero ya ellos se han promovido de nivel en nivel aquí, yo les decía a ellas, llegan a quinto ¿y qué?

Entrevistada: (I) Pero (interrumpen) llegan a quinto y se pasan

Entrevistada (I): Por eso, y ... Pero por ejemplo en sociales los logros mínimos es de que separen día y sol, los días de la semana, algunas actividades que hacen, que sepan las horas, que sepan que viven en su país Colombia, y con eso ya es un niño en bachillerato.

Entrevistada (I): Definitivamente tenemos es una prueba (I)

Entrevistada (): Entonces es una labor de pues de conciencia de uno, de vocación, entonces vuelvo y digo que uno les coge muchísimo cariño y uno trata de todas las formas, por todos los medios y todas las formas de que el niño o la niña le entiendan a uno algo

Anexo 7, Formato de ficha de análisis normativo

NORMA		CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL	ANTECEDENTES	PROBLEMAS A RESOLVER	TRANSFORMACIONES ESPERADAS
INTERNACIONAL					
NACIONAL					
INSTITUCIONAL					

Anexo 8, Caracterización de la población

La gráfica que sigue indica las categorías mencionadas y la cantidad de estudiantes que las presentaron; esta información arroja que la discapacidad Intelectual era la de mayor incidencia. De los 4568 estudiantes matriculados en el año 2015; 46 presentaban alguna discapacidad o necesidad educativa especial, lo que corresponde al 1,07%. Téngase en cuenta que en esta información, recopilada por la Secretaría de Educación de Soacha, para el año en mención, aún se usaba la denominación de “necesidad educativa especial”.

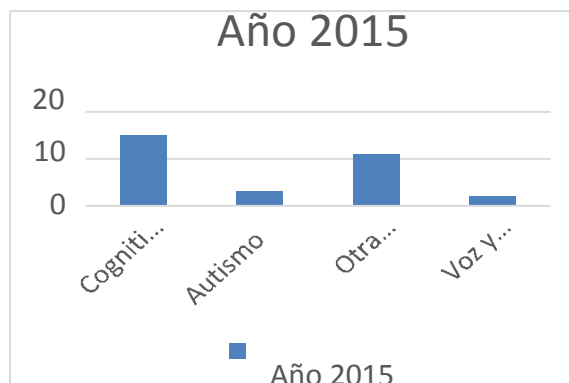


Gráfico 1 Categorías de discapacidad IEO Compartir

Fuente: (2015) Secretaría de Educación Soacha, Cundinamarca

<https://www.soachaeducativa.edu.co>

Para el año 2016 los datos registrados no distan mucho de los del año anterior. Se encontraron en el SIMAT 16 categorías de discapacidad. La siguiente gráfica indica las categorías encontradas y la cantidad de estudiantes que las presentaron; como en el 2015, la de mayor incidencia fue la discapacidad Intelectual. De los 4236 estudiantes matriculados en el año 2016; 43 presentaban alguna discapacidad o “necesidad educativa especial”, lo que corresponde al 1,01%.

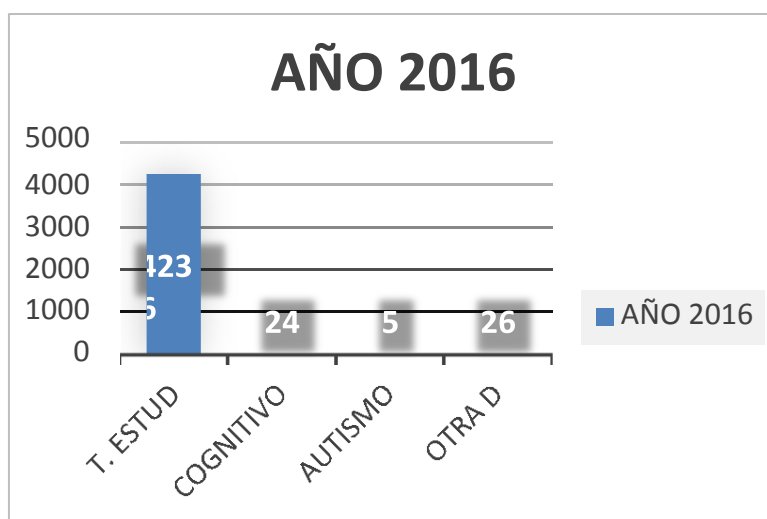


Gráfico 2 ECD IEO Compartir 2016

Fuente: (2016) Secretaría de Educación Soacha, Cundinamarca

<https://www.soachaeducativa.edu.co>

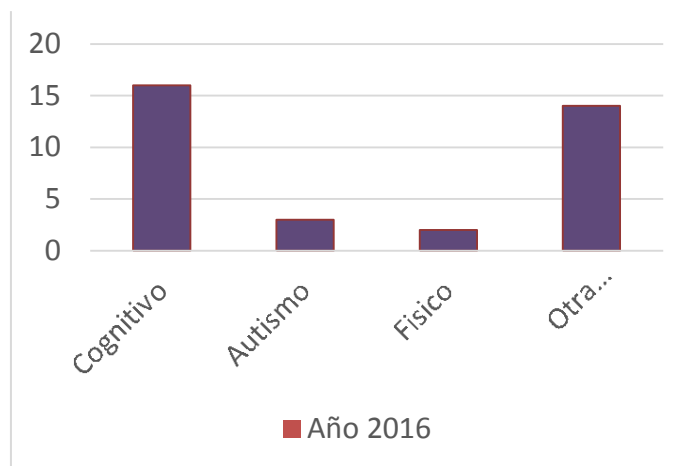


Gráfico 3 Categorías de discapacidad IEO Compartir 2016

Fuente: (2015) Secretaría de Educación Soacha, Cundinamarca

<https://www.soachaeducativa.edu.co>

En el año 2017 la incidencia más alta aún correspondía a la discapacidad intelectual, dentro de la 16 categorías registradas en el SIMAT. Como se muestra en las siguientes gráficas, de los 4401 estudiantes matriculados; 73 presentaban alguna discapacidad o “necesidad educativa especial”, lo que corresponde al 1,6%.

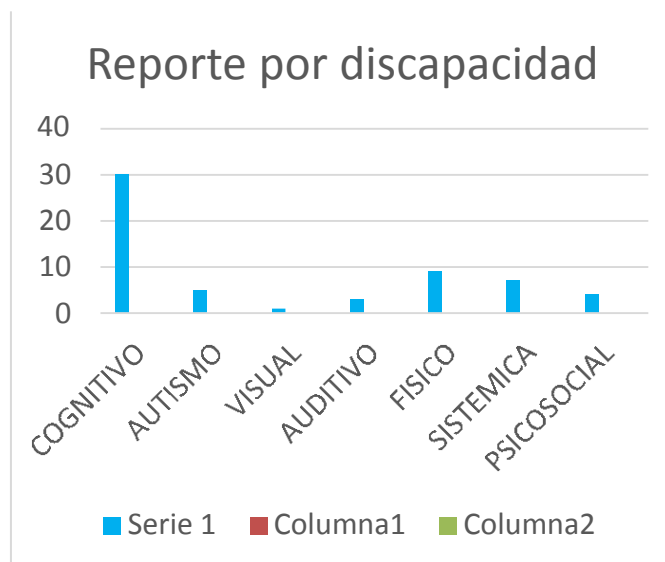


Gráfico 4 ECD IEO Compartir 2017

Fuente: (2017) Secretaría de Educación Soacha, Cundinamarca

<https://www.soachaeducativa.edu.co>

La anterior información, correspondiente a los años 2015, 2016 y 2017, es importante para efectos de revisar la evolución del proceso de inclusión en la IEO Compartir de Soacha, Cundinamarca. Mi labor docente como profesional de apoyo se desarrolló entre el año 2016 y 2018. En el último año se ejecutó el proceso metodológico del que se da cuenta en este documento. Por lo tanto, la información que sigue es la de mayor relevancia en términos del análisis que acá se propone. Para el año 2018 se encuentran en el SIMAT 11 categorías de discapacidad. Las gráficas que siguen indican las categorías encontradas, el número de estudiantes que las presentaron, su ubicación por grados, jornada y nivel de escolaridad. La discapacidad Intelectual continúa ocupando el lugar de mayor incidencia. De los 4065 estudiantes matriculados en el año 2018; 84 presentaban alguna discapacidad o “necesidad educativa especial”, lo que corresponde al 2,0%.

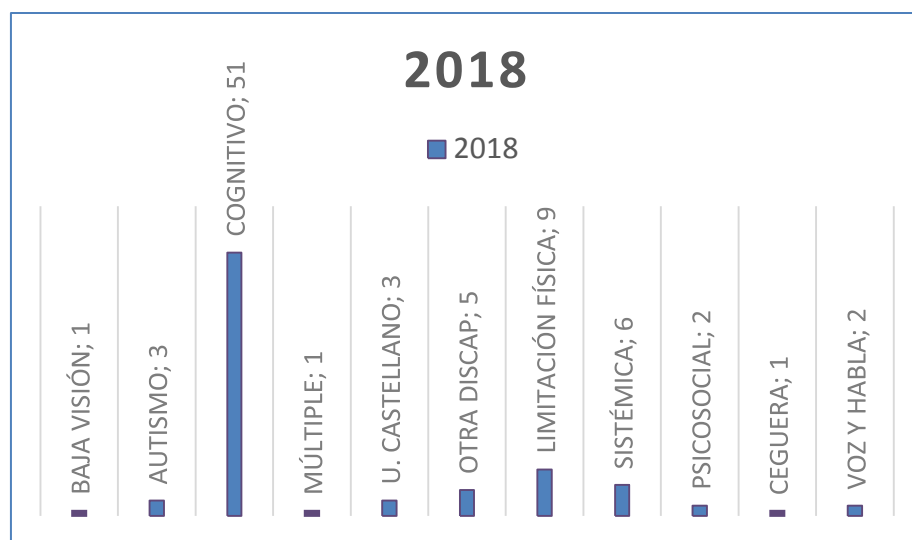


Gráfico 5 ECD IEO Compartir 2018

Fuente: (2018) Secretaría de Educación Soacha, Cundinamarca

<https://www.soachaeducativa.edu.co>

Tabla 4 Número de ECD por categoría

CATEGORÍA	Nº ECD
BAJA VISIÓN	1
AUTISMO	3
COGNITIVO	51
MÚLTIPLE	1
U. CASTELLANO ⁴	3

Fuente: IEO Compartir (2018)

⁴ PCD auditiva usuaria de lengua castellana

OTRA DISCAP	5
LIMITACIÓN FÍSICA	9
SISTÉMICA	6
PSICOSOCIAL	2
CEGUERA	1
VOZ Y HABLA	2
TOTAL	84

Fuente: (2018) Secretaría de Educación Soacha, Cundinamarca

<https://www.soachaeducativa.edu.co>

Tabla 5 Ubicación por grado, jornada y nivel de escolaridad

CATEGORÍA																
	P.M⁵	P. T⁶	B.M⁷	B. T⁸	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
COGNITIVA	17	21	11	2		3	6	4	18	7	1	2	2	3	3	2
AUTISMO		1	2				1				2					
BAJA VISION		1			1											
CEGUERA				1									1			
SISTEMICA	2	2	2				1	2	2	1		1	1			

Fuente: IEO Compartir (2018)

⁵ Primaria, jornada mañana

⁶ Primaria, jornada tarde

⁷ Bachillerato, jornada mañana

⁸ Bachillerato, jornada tarde

PSICOSOCIAL		1	1							1	1				
LIM- FISICA	3	3	2	1		1	1	2	2	1		1	1		
OTRA DISC.	2	2	1				1	2	1		1				

Fuente: (2018) Secretaría de Educación Soacha, Cundinamarca

<https://www.soachaeducativa.edu.co>