

las personas con alteraciones diversas a nivel físico y mental. Fue así como la Constitución Política de 1991 estableció en sus Artículos 13, 47, 54 y 68 las bases jurídicas para ofrecer protección, apoyo e integración social a las personas, que en su perspectiva, presentan limitaciones físicas. Para llevar a la práctica estas orientaciones normativas se creó la Ley 361 de 1997, Ley de Discapacidad, y la Ley 1618 de 2013, para personas con discapacidad (PCD). De igual forma en el año 2004 se esbozó la Política Pública Nacional de discapacidad en el documento CONPES Social 80, y a partir de la Ley 1145 de 2007, se impulsó la implementación de dicha política a nivel nacional por medio de la organización del Sistema Nacional de Discapacidad (SND) como ente coordinador entre los diferentes actores responsables de la inclusión social de las personas con alteraciones físicas (DNP; 2016).

En el año 2013 se realizó el rediseño de la política pública denominada a partir de entonces *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social en Colombia*, reforma consignada en el documento CONPES Social 166 de 2013, construido bajo un enfoque diferencial y de derechos, desde el cual se exige la inclusión de personas con diversidad funcional al sistema educativo, sin limitaciones o barreras de tipo físico y/o curricular. Previamente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en sus Artículos 47 y 48, precisaba que se debía brindar formación a docentes para la atención a esta población y al mismo tiempo implementar aulas especializadas, y también adaptar programas de apoyo pedagógico que permitieran a los estudiantes con diversidad funcional desarrollar ampliamente sus habilidades y acceder a la educación tanto primaria como secundaria. Otras normas como la Ley 1237 de 2008 y 361 de 1997, así como el Decreto 366 de 2009, señalan que se deben poner a disposición de las personas con diversidad funcional los materiales educativos necesarios y pertinentes para el acceso a la educación al mismo tiempo que se debe capacitar al personal docente para atender a dicha población. En este sentido, se propone la eliminación de barreras tanto a nivel físico como curricular para los estudiantes con diversidad funcional, permitiendo realizar reformas metodológicas a los planes de acción propuestos por las instituciones educativas.

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. Esta forma de proceder en cuanto a las personas con ciertas características especiales provocaba la segregación y marginación cultural y social de las personas así diagnosticadas (Mateos, 2008, p. 7).

La idea que se tenía bajo este enfoque de corte claramente asistencialista era la de un sujeto enfermo que requería ser cuidado y/o curado por caridad. Más adelante se impuso el enfoque de la rehabilitación, desde el cual el sujeto seguía siendo un enfermo pero podía ser “normalizado” para que funcionara en sociedad (Ministerio de Educación, 2012). Con el paso del enfoque biomédico, desde el cual se concebía a las personas con alguna alteración física o mental como enfermos, al enfoque de derechos y, más tarde, al enfoque de derechos y diferencial (Muñoz, 2006; Ferreira y Rodríguez, 2006), el sistema educativo tradicional se vio en la necesidad de hacer ciertas modificaciones con el objetivo de garantizar una educación equitativa y adaptada a la diversidad de los individuos.

Un primer avance fue la implementación de la Educación especial desde la cual se consideraba a las personas con alteraciones físicas o cognitivas como sujetos con necesidades especiales. En un segundo momento, se superó esta concepción y se hizo evidente la necesidad de integrar a las personas en condición de discapacidad a las instituciones educativas de los niños “normales”. A raíz de las críticas que recibió el modelo integracionista, el cual permitía el acceso del “discapacitado” a las aulas, pero sin hacer ninguna reforma curricular o adecuación física, emergió el modelo de la integración que no solo exige aceptar en las escuelas a las personas en condición de discapacidad sino hacer reformas arquitectónicas, curriculares y pedagógicas de forma tal que se pueda garantizar el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades (Ministerio de Educación, 2012).

Un hecho importante que llevó al cambio del sistema educativo en esta dirección fue el informe Wornock, elaborado en 1978 en Inglaterra, pues a partir de él se entendió que ciertos grupos poblacionales requieren de ayuda pedagógica especializada, en principio de modo temporal, pero más adelante permanente. Dicho de otra forma, la educación es un

igualitaria por parte del Estado. Aplicado para el caso de las personas con diversidad funcional, el principio de igualdad exige que todos los espacios estén adecuados para el libre acceso de éstas.

La accesibilidad es una característica básica del entorno construido. Es la condición que posibilita el llegar, salir y utilizar las casas, las tiendas, los teatros, los parques y los lugares de trabajo. La accesibilidad permite a las personas participar en las actividades sociales y económicas para las que se ha concebido el entorno construido (De Lorenzo, 2006, p. 384).

Dicho concepto es incorporado en la normatividad colombiana en el año de 1997 con la Ley 361. Desde entonces han pasado 18 años y en la estructura de algunas instituciones educativas, como las aquí analizadas, no se evidencian avances notorios que permitan que las personas con diversidad funcional puedan tener un acceso efectivo, tanto a las tecnologías de información, como a la infraestructura. El incumplimiento de este derecho es patente.

En Colombia existen diferentes leyes que buscan garantizar el derecho a la educación inclusiva. Dicha normatividad refiere que es un derecho al que todos los ciudadanos deben acceder, por tanto es menester del Estado y de las instituciones educativas velar por su cumplimiento e incluir a las personas con diversidad funcional a las aulas regulares, garantizando su aprendizaje y desarrollo normal:

(...) el Estado tiene la obligación de velar por el levantamiento de los obstáculos que impiden el acceso a la educación de los niños y niñas con discapacidad a las aulas regulares y garantizar que haya plena disponibilidad de aulas especiales para quienes, excepcionalmente, puedan requerirlo (Sentencia T-139/13, 2013).

No obstante, al aplicarse la rejilla de verificación para evaluar el estado de la infraestructura en ambos colegios, se evidenció que las instalaciones no cuentan con los elementos que se necesitan para una verdadera asequibilidad. La visita a los centros educativos permitió constatar que para personas con alteraciones a nivel visual existe diversidad de obstáculos en los corredores, tales como mesas, materas y asientos que impiden el

en riesgo, totalmente vulnerables, por ejemplo para estos casos necesitaría una asistente, ¿y usted cree que el Estado va a nombrar una persona?. Entonces las pocas acciones que se hagan son por la voluntad del docente, por el compromiso y la entrega que ellos tienen, pero realmente que uno diga que la institución tiene estrategias y hace esto y realmente responde a las necesidades del estudiante, o que el Estado haga algo o mande a alguien, no, la verdad es que no, nosotros eso no lo tenemos y yo creo que ninguna institución, porque es que esto no es tan fácil de manejar (Rectora Colegio Normal Superior).

Es imposible cegarse y no ver que más allá de una cuestión de inclusión al medio educativo, “tiene que ver con las actitudes y la ideología porque requiere de un cambio social, por ello es de nivel político y se transforma en una cuestión de derechos humanos. La discapacidad se vuelve, en pocas palabras, un asunto político” (Eroles & Ferreres, 2002 citado en Sosa, 2009, p.70). Pero la pregunta es ¿Cómo se está viendo la diversidad funcional desde este ámbito político? ¿Es vista desde la carencia? Y desde la expresión: ¡Hay que atender a estas personas porque si no lo hacemos nos demandan! Ante el interrogante, y lo mencionado por las instituciones, quedan algunos vacíos, porque si bien existe normatividad, en muchas ocasiones las mismas instituciones no tienen conocimiento del tema.

Respecto a las tecnologías de información y comunicación existentes en las instituciones para brindar mayor acceso de los estudiantes con diversidad funcional al sistema de educación, se pudo evidenciar que es escaso o casi nulo el material existente (software con sistema de lecto-escritura). Al realizar a los entrevistados la siguiente pregunta ¿Qué tipo de ayudas tecnológicas posee la institución para facilitar el aprendizaje de personas con alteraciones a nivel sensorial y del habla?, uno de ellos manifestó: *“hay únicamente una escuela que tiene dos equipos de tipo especial como para niños con discapacidad, pero sería únicamente esos dos equipitos no más (...) Son unos computadores especiales, pero solamente en esa institución.”* (Rector Colegio Bolivariano).

Al observar las salas de sistemas de cada uno de los colegios, no se encontró ningún equipo especializado para la atención de población con alteraciones sensoriales y del habla. Estos equipos con software especial sólo se encuentran en una escuela de básica primaria anexa a una de las

condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Universidad de los Andes, s.f, p. 13).

Partiendo de este marco de comprensión y teniendo en cuenta las estrategias pedagógicas implementadas por las instituciones educativas del Municipio de Caicedonia, se evidenció que en el PEI del colegio Normal Superior María Inmaculada existe un acápite referido a la “inclusión” de las personas con diversidad funcional, denominado “*me sensibilizo y comparto con personas en condición de discapacidad física y/o mental*”. En ese acápite se expone básicamente cómo el colegio a partir del convenio con la Fundación Superar², intenta avanzar hacia la sensibilización de la comunidad educativa frente al respeto y aceptación de la diversidad, esto, desde el programa de formación complementaria, a partir del cual los maestros en formación tienen la oportunidad de interactuar con personas con diversidad funcional.

De esta manera, la institución se ha planteado como objetivos formativos para las personas que optan por capacitarse de manera complementaria en los grados doce y trece, los siguientes:

Sensibilizar a los(as) futuros(as) maestros(as) con respecto a la población en condición de discapacidad; promover el reconocimiento de algunas características particulares de niños con autismo, con síndrome de Down y con dificultades de aprendizaje; brindar el contexto para aprender y aplicar aspectos inherentes a la atención y cuidado de este tipo de población y preparar a los estudiantes para interactuar, compartir, y trabajar en el aula regular con niños en esta condición (Proyecto Educativo Institucional Normal Superior María Inmaculada, 2007, p. 99).

Sin embargo, las acciones adelantadas por la Institución no tienen impacto y por tanto no se alcanzan los objetivos planteados. El convenio con la Fundación Superar se limita a una práctica académica que no aporta elementos a la población con diversidad pues cada semana asiste a la Fundación un grupo de estudiantes del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior y en su interacción con la

² Institución dedicada a la atención de personas con diversidad funcional del municipio de Caicedonia- Valle del Cauca.

población solo se limitan a la realización de rondas infantiles y elaboración de manualidades. Si bien estas acciones pueden ayudar al desarrollo psicomotriz de estas personas, una vez culmina el proceso no se obtienen avances significativos en la parte cognitiva, motriz, cultural y social, por tanto, poco o nada se aporta a la calidad de vida de la población y a la garantía de sus derechos.

Aunque el PEI contempla una metodología de trabajo para ejecutar procesos formativos con la población con diversidad funcional, tal metodología no es coherente con el modelo desde el cual se comprende actualmente la diversidad. Se observa que las acciones se orientan con base en las concepciones del modelo de educación especial segregada, pues tanto en el discurso de los docentes como de los directivos prevalece el concepto de “Necesidades Educativas Especiales”. Esta terminología, completamente opuesta al modelo de educación inclusiva, no se ajusta a la apuesta de construir una cultura de diversidad, por el contrario, anula la posibilidad de una educación diversa pero incluyente, capaz de acoplarse a las capacidades de todas las personas.

Por esto, afirman que:

Las necesidades educativas y la inclusión del concepto de personas con necesidades educativas especiales, en el sistema educativo, se planea en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye significativamente a la construcción de una cultura de atención a la diversidad (Proyecto Educativo Institucional Normal Superior María Inmaculada, 2007, p. 126).

La Institución Educativa se plantea como uno de sus objetivos, contribuir a la construcción de una cultura capaz de atender a la diversidad, sin embargo, en la práctica educativa estas personas siguen siendo excluidas. Si bien hay conciencia de la necesidad de centrar la mirada en su atención, esto se limita a la aparente “sensibilización” y no a una verdadera educación inclusiva, pues los docentes manifiestan repetidamente que no tienen herramientas para brindar educación a la población.

En cuanto al PEI del colegio Bolivariano, se constató que no existe un acápite referido a la educación para las personas con diversidad funcional, sin embargo, desde la “Gestión Académica”, se realiza “seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales” (Proyecto Educativo Institucional Colegio Bolivariano, 2011, p .308).

En síntesis, en el colegio Bolivariano y en la Normal Superior no existe un PEI que responda de manera integral a las necesidades de la población estudiada y aunque en esta última institución se inició desde hace aproximadamente tres años el proceso de re-construcción, éste no se materializa en un documento que presente de forma textual los aspectos centrales de la educación inclusiva.

En cuanto al segundo aspecto planteado al inicio de este acápite (métodos de enseñanza), se observan vacíos conceptuales y la ausencia de sensibilización frente al tema de la diversidad funcional por parte de la comunidad educativa y, en especial, de algunos docentes, sin pretender señalar con esto que son los responsables. La exclusión que engendra el modelo educativo nacional está estrechamente relacionada con un modelo económico que no da cabida a todas las personas en la medida que se requiere un perfil de ciudadano acorde con las metas del capitalismo.

El cuerpo discapacitado pone en tensión aquellos valores que promueve la división social del trabajo en la fase actual del capitalismo: la flexibilidad corporal, la presunta independencia, el rendimiento de acuerdo a criterios de rentabilidad económica, la normalidad biomédicamente definida, la belleza mediáticamente establecida (Ferrante, s.f, p. 3).

De esta manera, los docentes trasladan al gobierno de turno la responsabilidad de diseñar estrategias y métodos de enseñanza:

Es fundamental el apoyo del gobierno. Muchas veces todas las falencias en la educación nos las atribuyen a los docentes, pero lamentablemente el gobierno exige calidad, pero no hace buenas contribuciones para que esa

calidad realmente sea eficaz y verdadera. (Docente N° 1 Normal Superior, 2015).

Si bien en ambos colegios no existen estrategias y métodos de enseñanza institucionalizados y tampoco hay avances para construirlos, algunos de los docentes que han tenido que enfrentarse al hecho de atender personas con alteraciones a nivel sensorial y del habla, han tenido que improvisar mediante algunas estrategias contingentes como asignar un compañero como tutor o monitor de la persona que cuenta alguna diversidad funcional

Brindarles mayor acompañamiento a esos estudiantes y pues lo más importante que yo utilizo en este momento es nombrarles como un estudiante acompañante; que esté pendiente de ellos en los diferentes procesos. Entonces, por ejemplo, que ese niño no se sienta solo, sino que va a estar un compañerito al lado, que es el que lo va a estar guiando; se le da todas las mismas oportunidades de participación a los estudiantes. (Docente N° 1 Normal Superior, 2015).

Aunque dicha estrategia genera cierto grado de sensibilización por parte de los estudiantes que comparten el aula de clase con personas con diversidad funcional, no se retoma y por ende no se apoya desde la institución. Tal estrategia no se articula a otro tipo de procesos con bases y argumentaciones inclusivas, pese a que éste es un aporte sumamente enriquecedor e importante para el sistema educativo. Fuera de esta acción los docentes no han implementado otro tipo de estrategias para facilitar el aprendizaje de las personas en condición de diversidad funcional, hecho que fue planteado por estos durante las entrevistas, aunque refieren que de parte de otros (as) compañeros (as) los recursos didácticos son un buen instrumento, en especial láminas o imágenes que logren captar la atención.

Finalmente, otro de los elementos que permite adentrarse en el análisis de la aceptabilidad curricular es, tal como lo plantea Tomasevsky, la identificación de la etapa en la cual se encuentre el sistema educativo. Éstas son las siguientes:

La primera etapa consiste en conceder el derecho a la educación a los grupos tradicionalmente excluidos, pero en opciones segregadas. La segunda

carecen de procesos para sensibilizar a la comunidad para evitar actos de estigmatización y discriminación que limiten una verdadera educación inclusiva.

Había un profesor ahí, y él me decía: yo no sé, -o sea me desanimaba- y me decía: yo no sé ¿Qué vamos a hacer con Oscar?, yo me pongo a pensar ese Oscar ¿Qué va a hacer en sexto?, si eso es ahora en quinto ¿Qué va a hacer en sexto?, y yo le dije: profe yo no sé, si ustedes no saben, ustedes saben lo de él académicamente acá (Cuidadora de joven con diversidad funcional, 2015).

La inexistencia de criterios claros frente a los métodos de enseñanza y evaluación dan lugar a un proceso discriminatorio por parte de algunos docentes. La falta de claridad se une al desinterés en capacitarse, pues si bien es cierto que el Estado se ha mostrado incapaz para brindar apoyo educativo, tampoco se observa iniciativa para exigirle al Estado la creación de estos espacios y estrategias. Esta posición está relacionada con la concepción que tienen los docentes y directivos de la diversidad funcional claramente ubicada en un paradigma anterior. Como resultado el proceso educativo sigue siendo excluyente pues no se brinda a los estudiantes con alteraciones a nivel sensorial y del habla las garantías necesarias para desarrollar sus capacidades. Por el contrario, se les ubica en una posición de desventaja que genera un trato desigual en relación con el resto de la población estudiantil.

Lo que entendemos por inclusión educativa es cómo la Institución maneja los diferentes casos de niños con necesidades educativas especiales. Lamentablemente el gobierno dice inclusión porque tengamos los niños como en el aula regular, pero no nos han dado ninguna capacitación ni ningún acompañamiento para hacerles como el debido proceso a estos estudiantes y que de verdad la educación que ellos reciban sea de calidad (Entrevista a docente N° 4 Colegio Normal Superior, 2015).

Lo referido por la docente evidencia que en ambos colegios existe una cosificación de las personas con diversidad funcional. Esta cosificación las ubica en un lugar de aislamiento, con lo cual estarían dando cumplimiento a

la normatividad de darles un cupo pero no un proceso educativo de calidad. Proceso que estaría constituido según Cisternas (2015) por los siguientes elementos:

Inclusión de la diversidad; respeto de la identidad de los niños, de su interés superior, su derecho de ser informado en las - materias que les conciernen en el plano educativo y la aplicación de una disciplina compatible con la dignidad de los educandos; no discriminación, incluida la eliminación de prejuicios; acceso, permanencia y progreso en la educación en los distintos niveles y durante toda la vida; diversificación de programas educativos; realización de ajustes razonables y entrega de apoyos personalizados dentro del sistema regular de – educación; participación en el diseño educativo (p.49).

En los colegios analizados no existen los elementos planteados anteriormente por Cisternas (2015), siendo esto resultado de procesos estructurales cuyo objetivo es perfilar determinada forma de ser persona en el mundo concentrada en la obtención de riquezas, prestigio y éxito personal. Los individuos son formados para que actúen conforme a las lógicas capitalistas del mercado, donde evidentemente las personas con diversidad funcional no logran incursionar en las dinámicas del mundo del consumismo, por ende, se ratifica que aún se posee una mirada asistencialista de la diversidad.

Todos los seres humanos se construyen a partir de la relación que tienen con su contexto socio-cultural. En esa interacción pueden ser destruidos a nivel moral y emocional por los prejuicios de los otros, “vaciando” de esta manera el contenido que constituye al sujeto. Esto ocurre con la persona con diversidad funcional cuando sólo es comprendida por su aspecto físico y no por las distintas capacidades que tiene o puede llegar a adquirir si se le brindan las condiciones que requiere. Lo anterior se evidencia, en primer lugar, en las representaciones que dan sustento al accionar de las instituciones educativas, y en segundo lugar, en la forma que éstas se ponen en práctica a través de las acciones de los educadores y directivos. En esta dinámica también entran en juego las expectativas construidas alrededor de la diversidad.

- Guasp, J. (U.f.). *De la integración a la educación: Un nuevo modelo educativo*. HFSHUDGR GH KWWSGLYHUVLGDGDUFLDHDGFDHVMWHERHHWGREM jjmuntaner.pdf.
- MWLWLYGFDWLYRPLYDULDR Proyecto Educativo Institucional &DLFGRQLD&RORPELD
- QWVWXYFLYQ(GXFRUPLD)XSULRU Proyecto Educativo Institucional DLFHGRLLDRORPELD
- DWHRM* GDFLY MSHFLD Revista Intercontinental de Psicología y Educación. 10 1 1
- Nacional. (26 de octubre de 2003). [Resolución 2767 de 2003]. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-87960_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (9 de febrero de 2009). [Decreto 366 de 2009]. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf.
- Muñoz, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudios de casos*. Cali: Universidad del Valle.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>.
- 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.
- Pérez, M. (2007). *Nuevos escenarios de formación laboral para alumnos con discapacidad intelectual*. España: Universidad autónoma de Madrid.
- Sosa, L. (2009). Educación física y discapacidad. *Ágora para la educación física y el deporte*, 9, 57-82. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mercedessosa_5.pdf.
- Talou, C.L. Talou, C.L., Borzi, S.L., Sánchez Vásquez, M.J., Gómez, M.F., Escobar, S., y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, (11), 125-145. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf.
- Universidad de los Andes. (s.f.). *Educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/ColombiaUniversidadDeLosAndesAdd1.pdf>.

Cómo citar este artículo:

Acosta-Escobar, L.A., Lugo-Morales, J.V. y Solano-Cárdenas, F. J. (2018). Educación inclusiva en las Instituciones Educativas de Caicedonia-Valle del Cauca. *Prospectiva*, (25), 113-140. Doi: 10.25100/prts.v0i25.5967.