Serie *Investigación*

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Coordinador y Editor

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

JUAN SEBASTIÁN ALEJANDRO
PERILLA GRANADOS
(Coordinador y Editor)

UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Bogotá. Colombia
2018

La educación inclusiva: una estrategia de transformación social / Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados (coordinador y editor) – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2018.

292 p. – (Serie investigación)

ISBN: 978-958-5511-30-9 (rústico) 978-958-5511-31-6 (digital)

1. INTEGRACIÓN ESCOLAR 2. EDUCACIÓN INCLUSIVA 3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN 4. EDUCACIÓN – INVESTIGACIONES I. Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro, coord. II. Título

371.9046 ed. 22

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL
ISBN: 978-958-5511-30-9 (Rústico)
ISBN: 978-958-5511-31-6 (Digital)

© Universidad Sergio Arboleda
© Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados, Carlos Parra Dussan, Gloria Paulina Góngora Herrera, Myriam Cecilia Molina Bernal, Claudia Cecilia Castro Cortés, Orlando Gutiérrez Ramos, Angy Carolina Villamil Duarte, Sandra Liliana Joaqui Galindo, Sergio Andrés Parra Franco, Juliet Dayana Donoso Bolaño, Irma Amalia Molina Bernal, Gustavo Adolfo Jaimes Salazar, Camilo Salgado Bocanegra, Elizabeth Torres Puentes

Edición: diciembre de 2018

Prohibida la reproducción o cita impresa o electrónica total o parcial de esta obra, sin autorización expresa y por escrito de la Universidad Sergio Arboleda. Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores.

Calle 74 No. 14-14. Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260
www.usergioarboleda.edu.co
Bogotá, D.C.

Directora de Publicaciones Científicas: Yadira Caballero Quintero
yadira.caballero@usa.edu.co

Director del Fondo de Publicaciones: Jaime Arturo Barahona Caicedo
jaime.barahona@usa.edu.co

Diseño carátula y diagramación: Maruja Esther Flórez Jiménez

Impresión: Digiprint

Bogotá, D.C.

CONTENIDO

PRÓLOGO.....5
PRESENTACIÓN.....9

PARTE I
EXIGENCIAS PARA HACER DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
UNA HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....13

Capítulo I
LAS EXIGENCIAS DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA
EN EL CONTEXTO ACTUAL
Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados.....15

Capítulo II
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA CORTE CONSTITUCIONAL
Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados.....35

Capítulo III
DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ONU
Carlos Parra Dussan.....71

Capítulo IV
BAJO LA MIRADA COMPRENSIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
Gloria Paulina Góngora Herrera.....87

Capítulo V
LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA TAREA PENDIENTE EN LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA
Myriam Cecilia Molina Bernal.....115

Capítulo VI
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UN RETO PARA LAS INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Claudia Cecilia Castro Cortés - Orlando Gutiérrez Ramos......141

PARTE II
EXPERIENCIAS TENDIENTES A LA TRANSFORMACIÓN DESDE
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....155

Capítulo VII
POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
PARA ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL
DE LA UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA
Angy Carolina Villamil Duarte - Sandra Liliana Joaqui Galindo
Sergio Andrés Parra Franco - Claudia Cecilia Castro Cortés.....157

Capítulo VIII
LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA
A PERSONAS CON LIMITACIÓN AUDITIVA DE LA UNIVERSIDAD ECCI
Juliet Dayana Donoso Bolaño - Irma Amalia Molina Bernal.....193

Capítulo IX
METODOLOGÍAS INTEGRADORAS PARA LA INCLUSIÓN DE
ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL Y EL
LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA CLASE DE INGLÉS
Gustavo Adolfo Jaimes Salazar.....217

Capítulo X
IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS, UNA EXPERIENCIA EN UN AULA HOSPITALARIA
Claudia Cecilia Castro Cortés - Camilo Salgado Bocanegra 241

Capítulo XI
LA IDENTIDAD NARRATIVA DE LA INFANCIA DESVINCULADA DE LOS GRUPOS ARMADOS COLOMBIANOS: EL CASO DE SANDRA
Elizabeth Torres Puentes 265

Capítulo XII
CONCLUSIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL
Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados 287

PRÓLOGO

La educación tiende a plantearse como una solución a los problemas que existen en una sociedad. Así, cuando se presentan inconvenientes sociales tiende a plantearse la necesidad de fortalecer los procesos curriculares de determinados contextos; se tiene cierta conciencia sobre la educación como solución a las problemáticas que se presentan en el conglomerado social. Es labor de los estudiantes, docentes, medio educativo, expertos disciplinares y curriculares trabajar por el mejoramiento social, pues lo que inicia en las aulas puede tener un impacto significativo en las vidas de quienes se forman día a día. En efecto, la educación puede ser una poderosa herramienta de transformación social.

No obstante, esta tarea no se puede cumplir a cabalidad si al interior del diseño curricular se presentan fallas estructurales que reproducen en gran medida los problemas sociales. Si la educación tiene la pretensión de transformar, ella misma debe ser la materialización del propósito transformador que se persigue. De lo contrario, quienes se educan en los contextos de formación van a reproducir en la sociedad los parámetros estructuralmente cuestionables desde los espacios de interacción social que trascienden la escuela. Resulta ser un planteamiento medianamente obvio, pero en muchas ocasiones omitido por quienes plantean estrategias de formación.

Esto quiere decir que antes de exigirle a la educación que cambie la sociedad, se debe revisar el proceso curricular para que el mismo sea suficientemente innovador desde una perspectiva esperable socialmente. Si se quiere generar una sociedad equitativa, igualitaria, garante de

libertades, autónoma, entre otros principios aceptados constitucionalmente, la educación debe ser igualmente equitativa, igualitaria, garante de libertades, autónoma, etc. Se debe asegurar que la educación sea un momento altamente calificado, para que quienes aprenden lo hagan bajo unos parámetros que trasciendan las lógicas tradicionalmente excluyentes.

Es en este punto donde toman plena relevancia los procesos de inclusión en la educación, dado que la falta de reconocimiento de la diversidad de quienes interactúan cotidianamente es una de las fallas estructurales más graves de la sociedad. La sociedad se fundamenta en una lógica de lo que es normal y lo que no, donde el criterio es determinado por una serie de mayorías que invisibilizan a grupos minoritarios de forma recurrente. Tal es el caso de todos aquellos grupos poblacionales que no reúnen los parámetros comúnmente aceptados desde categorías de raza, origen étnico, recursos económicos, orientación sexual, género, discapacidad, religión, etc. Se generan parámetros de subordinación en el marco de los cuales unos tienen mayor posibilidad de ejercer sus derechos a plenitud que otros, generando ahí los mayores cuestionamientos que se pueden hacer a una sociedad en permanente cambio.

Lo preocupante del tema es que muchas de estas lógicas de exclusión son adoptadas, inconsciente o conscientemente, en los contextos educativos y de esta forma se siguen reproduciendo por quienes tienen la oportunidad de formarse cotidianamente. Es común encontrar contextos en los cuales se genera matoneo por parte de estudiantes, conductas por parte de profesores, criterios de padres de familia, políticas educativas, planteamientos disciplinares e incluso propuestas curriculares que se enmarcan en lo que la sociedad rechaza. Es en ese punto donde toma especial relevancia la responsabilidad de transformar el currículo, para superar estas dinámicas concretas y darle una formación disruptiva a quienes aprenden. La educación debe ser evaluada desde los propósitos que se pretenden alcanzar socialmente, para que sea el inicio de una transformación que puede llevar a consolidar sociedades más justas desde la igualidad y la equidad.

Sin embargo, se trata de una ardua tarea que no puede ser aplicada con aspiraciones de generalidad a todos los contextos de formación. La realidad social no se puede transformar desde planteamientos abstractos, sino desde situaciones concretas; la transformación se puede asegurar desde parámetros

específicos de cada sujeto y no desde apuestas utópicas con dificultades para ser implementada. Es ahí donde cada actor del contexto educativo debe asumir la responsabilidad de evaluar su propia realidad, para desplegar estrategias concretas que lleguen a transformar la realidad en la cual tiene plena incidencia. Si se plantean soluciones lejanas a la realidad de cada sujeto, se tendrá la desilusión de nunca verlas materializadas. Pero cuando se asume el reto de transformar lo que está al alcance de cada cual, los pequeños esfuerzos en conjunto aseguran una transformación social del mundo. Es una apuesta que está planteada y que ha de ser asumida por aquellos que estén dispuestos a cuestionarse en beneficio del mejoramiento continuo.

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Decano
Escuela de Educación
Universidad Sergio Arboleda

PRESENTACIÓN

Este libro se publica en el marco de los procesos de investigación de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda, la cual se encuentra comprometida con la innovación educativa para la transformación social. Este compromiso surge en el mismo momento de creación de la Escuela de Educación, puesto que, los procesos pedagógicos y curriculares deben trascender las paredes del aula y tener un sentido de utilidad en el contexto en el cual están inmersos. De esta manera, es fundamental que los intervinientes en el proceso educativo, sean conscientes de la necesidad de generar un impacto positivo en el contexto social en el cual se encuentran, y se trasciendan las lógicas educativas tradicionales en las cuales se aprende sin saber con certeza la justificación de este proceso.

En este sentido, durante un largo periodo de tiempo la educación ha tratado de manera homogénea a todos los estudiantes con pruebas estandarizadas y modelos educativos ajenos a las realidades concretas de cada proceso educativo. Esta estandarización tiende a provenir de políticas públicas gestadas desde escritorios lejanos a las realidades del aula y de las personas que interactúan en ella. Así, se consolida un modelo con aspiración de cientificidad que, sin embargo, poco aporta en realidad a la vida de los sujetos que participan en el mismo. Por regla general, se han desconocido las necesidades e intereses de quienes aprenden, pues se busca alcanzar un ideal de estudiante que ha sido construido por quienes ostentan el poder en cada momento histórico.

Todo esto constituye un grave problema, pues no todos los estudiantes son iguales y no se pueden medir con

los mismos criterios los desempeños que se generan en un mismo contexto educativo. Por lo mismo, el modelo prusiano de educación en masa debe entrar en un profundo estado de evaluación crítica, para que los diseños curriculares tengan la vocación para generar cambios significativos y positivos en la vida de quienes participan en el proceso de formación. Si la educación no transforma vidas, sino que solo genera dinámicas de adoctrinamiento, el esfuerzo de todo el sistema educativo se habrá perdido y un gran número de estudiantes habrán desperdiciado una valiosa oportunidad de formarse para construir un mejor contexto social.

Por lo mismo, la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda trabaja diariamente en formar personas que estén en la capacidad de investigar contextos educativos concretos y transformarlos para aportar a la consolidación de una mejor sociedad. Ésta aspiración implica grandes retos para asegurar su plena materialización a través de procesos relevantes como los siguientes:

a) Consolidación de posgrados desde la investigación acción, donde el estudiante es el protagonista del proceso educativo y tiene la tarea de asegurar innovaciones con sentido para su propio contexto. Así, la Escuela de Educación ofrece la única Especialización en Educación que actualmente existe en el país, una Maestría en Educación con más de veinticinco énfasis y una Maestría en Educación para los Derechos Humanos, que pretende asegurar que la educación sea una herramienta para cambiar contextos sociales concretos desde el reconocimiento del otro como un sujeto legítimo.
b) Investigación de alto nivel por parte de todos los miembros de la Escuela de Educación, incluyendo estudiantes, profesores y directivos. Para asegurar las aspiraciones de transformación se requiere un sustento teórico profundo que no solamente se formule desde la abstracción de la revisión documental, sino que sea probado a través de aplicaciones específicas de las propuestas generadas. Por lo mismo, la gran mayoría de las investigaciones que se desarrollan en el marco de la Escuela de Educación son probadas desde la implementación en contextos específicos, para asegurar una verdadera utilidad para los contextos que pretenden ser impactados. Es posible que, producto de estas investigaciones, se concluya que una teoría inicialmente formulada, no tiene plena aplicación en diferentes contextos, lo cual se valora como especialmente relevante, pues permite generar aprendi-

zajes acerca de cuáles son las salvedades y precauciones que se deben tener en determinados espacios educativos.

c) Consultorías que permitan aplicar los resultados obtenidos en los programas de posgrado y las investigaciones construidas por los diferentes miembros de la Escuela de Educación. De esta manera, se busca de forma permanente establecer aliados estratégicos para poder aplicar las investigaciones en contextos reales que así lo requieren. Ejemplo de esto, son las consultorías adelantadas con entidades públicas del orden nacional e internacional, donde la Escuela de Educación adelanta formación de docentes y estudiantes en temas novedosos de la pedagogía y el currículo. Para adelantar estos procesos formativos, la Escuela de Educación vincula a sus profesores, estudiantes y egresados, pues son ellos la muestra viva de los resultados tangibles de la investigación que se adelanta.

Asimismo, la Escuela de Educación asegura que se presente una transformación social a medida que forma a sus estudiantes desde la investigación-acción, cuando adelanta investigaciones con vocación de contribuir a innovaciones educativas relevantes y en el desarrollo de consultorías con diferentes entidades, que abren espacios para implementar resultados relevantes de la investigación. En el marco de estas iniciativas uno, de los temas que más interés ha causado en los miembros de la Escuela de Educación es la inclusión educativa, la cual es entendida como una oportunidad para garantizar derechos a personas con necesidades educativas especiales que han sido excluidas socialmente, a lo largo del tiempo.

De esta forma, los programas de posgrado tienen actualmente una línea sobre educación inclusiva, existe un proyecto de investigación independiente en los grupos de investigación sobre el mismo tema y se han fortalecido relaciones con el sector externo que materialicen estas aspiraciones. Un ejemplo concreto de estas relaciones, ha sido la firma de convenios de cooperación entre una Universidad y las siguientes entidades: Instituto Nacional para Sordos (INSOR) e Instituto Nacional para Ciegos (INCI). En virtud de estos convenios se investiga en torno a estrategias para asegurar inclusiones plenas y se puedan romper las barreras históricamente impuestas a estas poblaciones vulnerables. En desarrollo de estas iniciativas se cuenta actualmente con varios estudiantes sordos en los programas de posgrado y grandes avances metodológicos que pueden ser replicados en diferentes espacios académicos.

Por todo lo anterior, la presente obra en colaboración, constituye un logro fundamental de la Escuela de Educación, pues consolida resultados de investigaciones de estudiantes, profesores y directivos de la institución en torno al reto de incluir desde y para los contextos educativos. La obra inicia planteando debates que vinculan los compromisos de transformación social desde normas jurídicas, encontrando el rol actual de la educación, los lineamientos constitucionales nacionales e internacionales. Los capítulos de esta primera parte se estructuran a manera de trabajos de reflexión. A partir de lo anterior, el libro incluye en su segunda parte capítulos que evidencian sistematizaciones y resultados de propuestas aplicadas a contextos reales. Así, se aborda el debate de la inclusión desde y para contextos específicos. Los capítulos del libro no son investigaciones abstractas, sino que tienen un trasfondo directamente relacionado con las exigencias de múltiples contextos. Es deber del lector leer con atención y determinar cuáles de los planteamientos aquí reunidos pueden contribuir a fortalecer su propio contexto educativo.

Se resalta de manera especial el compromiso de cada uno de los autores participantes, pues han demostrado a lo largo de su proceso de formación un deseo por asegurar transformaciones sociales que impacten vidas desde los procesos educativos. Es particularmente emocionante poder presentar el resultado de varios años de trabajo, con momentos positivos y otros momentos especialmente difíciles, pero cuya motivación siempre ha sido encontrar espacios para que todas las personas puedan desarrollarse en igualdad de condiciones desde la educación. El momento histórico actual, y en especial el momento histórico colombiano, exige que se rompan los estereotipos que establecen categorías de ciudadanos y que se contribuya de forma decidida hacia el reconocimiento de todos como sujetos que han de contar con posibilidades para su pleno desarrollo. Más allá de la presentación que realiza el Decano, la presente es una presentación realizada por un profesor orgulloso por ver materializados los sueños de muchos de sus estudiantes, en acciones concretas que trascienden las paredes del aula para contribuir a construir un mejor país.

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Decano
Escuela de Educación
Universidad Sergio Arboleda

PARTE I

EXIGENCIAS PARA HACER DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNA HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Capítulo I

LAS EXIGENCIAS DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ACTUAL

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados[1]

Introducción

Los procesos de educación actuales son producto de un desarrollo histórico que explica las relaciones entre la teoría y la práctica. Así, ningún modelo o enfoque educativo surge sin responder a un contexto específico. Este, por su parte, se encuentra permeado por dimensiones políticas, sociales y económicas, entre otras, en las que se encuentra inmerso el proceso de diseño curricular. Entre los antecedentes históricos recientes, la escuela prusiana se constituye en un hito que heredó gran parte de los elementos actuales de la educación. Esta escuela se basaba en una educación por clases, masificada y con objetivos claros de dominación.

[1] Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado con grado *cum laude* con minor en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Asesor del Icfes en las pruebas Saber Pro. Consultor nacional e internacional en temas de diseño curricular. Ha ocupado cargos directivos en instituciones de educación superior y entidades públicas. Ha recibido diversos reconocimientos académicos nacionales e internacionales por procesos de innovación educativa. Investigador Asociado reconocido por Colciencias y miembro del grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA). Correo electrónico: js.perilla117@gmail.com

Con el tiempo estos procesos educativos fueron cuestionados desde un alcance teórico, de manera que se generaron propuestas de transformación permanentes que, sin embargo, en pocas ocasiones tienen una aplicación real en la práctica de la escuela. Así, se encuentra una serie de ideas revolucionarias que se limitan a la realidad del papel sin impactar la cotidianidad en la cual se encuentran inmersas. Por lo mismo, se encuentran contextos que, a pesar de presentar fundamentos teóricos relevantes, conllevan a una transformación mínima en la realidad. Existe una brecha entre la teoría y la práctica que legitima las estructuras de poder dominantes, de modo que es necesario reconocer las limitaciones que hay desde los orígenes de la escuela de Prusia, a fin de que la teoría transformadora pueda encontrar una verdadera materialización en contextos prácticos de la escuela.

Dadas estas exigencias, este capítulo se enmarca en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles han sido los elementos históricos principales que desde la consolidación de la escuela de Prusia han planteado exigencias de transformación teórica que aún requieren de plena materialización práctica? Como hipótesis se plantea que estos elementos históricos se encuentran dispersos, pero tienen un eje articulador que es la opresión de sujetos con mayor capital socio-político sobre sujetos ubicados tradicionalmente en una posición de inferioridad. Esta subordinación es la que, al mantenerse parámetros de normalidad, ha generado abusos del poder que impiden una plena liberación de los sujetos. En consecuencia, la educación se constituye en una herramienta transformadora de la realidad práctica. Sin embargo, se trata de un proceso inacabado que aún exige del desarrollo práctico para materializar sus objetivos.

En este sentido, el objetivo general que pretende alcanzar este capítulo es determinar cuáles han sido los elementos históricos principales que desde la consolidación de la escuela de Prusia han planteado exigencias de transformación teórica que aún requieren de plena materialización práctica. En el desarrollo de este objetivo se plantean los siguientes tres objetivos específicos: 1. Delimitar la consolidación de la escuela prusiana y su legado como un momento de oscurantismo pedagógico y curricular; 2. Catalogar las propuestas teóricas de la segunda mitad del siglo XX como una revolución que aún requiere ser plenamente materializada; y 3. Plantear los retos que la práctica educativa tiene para la teoría pedagógica y curricular, con el propósito de armonizar en la cotidianidad de la escuela la teoría descrita. Estos

objetivos específicos constituyen la estructura argumentativa del texto, e implementan, a su vez, un enfoque de investigación socio-crítico con métodos marcadamente cualitativos basados en estrategias de revisión documental.

El oscurantismo pedagógico y curricular

A lo largo de la historia se han presentado diferentes modelos educativos que, en su mayoría, se encuentran determinados por exigencias externas a los procesos pedagógicos. Así, es común encontrar diseños curriculares determinados por intereses políticos que trascienden el estudio académico en beneficio del aprendizaje y privilegian la materialización de una agenda oculta de determinados sectores de la población (Altbach, 2006; Apple, 1982; Torres, 2003). En este sentido, las clases políticas dominantes permean los planes de estudio, los enfoques pedagógicos y la política educativa en general, a fin de garantizar la materialización de una apuesta política específica (Amidon y Hunter, 1967).

Si bien estas lógicas educativas se pueden evidenciar desde la Antigüedad, es posible retornar hasta los orígenes de la escuela de Prusia como herencia directa de los modelos educativos actuales (Aronowitz y Giroux, 1985). Esta escuela se ubica en un momento histórico permeado por el control del poder por parte de la naciente clase burguesa, la cual establece un modelo de Estado en el cual podía participar democráticamente quien tenía recursos económicos para aportar por medio de tributos. Se trató de una estrategia para derrocar los modelos monárquicos tradicionalmente vigentes en Europa, y asegurar así la protección de la propiedad privada, de modo que se redujera la posibilidad de que las masas tuviesen un margen de acción muy amplio desde la perspectiva política:

> Los diferentes modos de comprensión de la democracia en el ejercicio y la lucha por el poder se revelan cuando gobiernos de distinta naturaleza, con orientaciones políticas e ideológicas diferentes, y en algunos casos opuestas, se han auto-identificado como regímenes políticos democráticos (Vásquez, 2017, p. 178).

De esta forma, una vez derrocados los modelos monárquicos en distintos sectores europeos, los burgueses asumieron el control político para beneficiar sus propios intereses desde los pilares económicos de la libertad, la igualdad y la fraternidad (Furet, 1978; 2000).

Si bien estos pilares permitieron llevar a cabo desarrollos posteriores desde una perspectiva social, en sus orígenes se enmarcaron en un Estado burgués democrático pensado para las clases pudientes, así como en un Estado liberal de derecho cuyo corolario principal era garantizar la protección de la propiedad privada (Gérard, 1973; Godechot, 1988).[2] En este sentido, la

[2] El Estado burgués democrático aparece formalmente luego de la Revolución francesa, momento en el cual los comerciantes asumen el control del poder central. Se trata de un Estado en el cual la propiedad privada tiene una protección especial, al tiempo que la mayoría de normas están enmarcadas dentro de las costumbres como fuentes del derecho comercial. Con el tiempo, estas normas consuetudinarias empezaron a escribirse y se consolida así el Estado de derecho liberal. En ambos casos la clase burguesa tuvo la posibilidad de determinar la política pública, a fin de garantizar la protección de la propiedad privada de forma permanente. En ambos casos también la democracia se constituyó no solo en la tradicional forma de participación, sino en el discurso hegemónico para establecer decisiones de grupos poblacionales específicos. La democracia como materialización de la voluntad popular estaba limitada al voto de quienes tenían recursos económicos y, por tanto, pagaban tributos al Estado; allí reside la idea según la cual quienes contribuyen al Estado tienen la posibilidad de aportar a la decisión del rumbo que él pueda tener. Quienes no tenían recursos aceptaban casi de manera automática que no podían participar, por lo cual quienes diseñaron el modelo fueron quienes lo continuaron manejando a través del tiempo. Sobre el particular se refiere Mignolo (2014): "Dado que la democracia liberal tiene un comienzo ambiguo –emancipación al mismo tiempo que reorganización de la colonialidad en nombre de la modernidad– es imperativo hoy desacoplar la democracia como medio de la democracia como fin. Las condiciones históricas han cambiado radicalmente. La etnoclase que a finales del siglo XVII y durante el XVIII marchaba hacia su emancipación de la iglesia y la monarquía ocupa hoy la posición ocupada hace tres siglos por iglesia y monarquía. Además, las dos anteriores no han desaparecido sino que coexisten y son los fundamentos de la civilización occidental, teológica y secular. Al desacoplar democracia como medio y democracia como fin nos liberamos del presupuesto que el medio hacia la vida plena, justa y armónica es la democracia y que el fin –el ideal vida plena, justa y armónica– es sinónimo y solo se alcanza por la democracia. Hoy sabemos que tanto en sus comienzos como en la actualidad, la democracia liberal es un arma de doble filo. Por lo tanto asumir todavía que democracia como medio equivale a bipartidismo, que la mejor organización política es el Estados dividido en Ejecutivo, Legislativo y Judicial, es asumir demasiado; y asumir que el fin de la democracia es la libertad individual más que el bienestar de la comunidad, no es sin duda un principio universal. Además, cuando los ideales de democracia como medio y como fin se asumen como universales para imponer, por diplomacia o por fuerza, lleva implícito un sueño imperial que desembocó en el neoliberalismo. Así como la democracia liberal fue la salida y la solución para la etnoclase burguesa europea en ascenso, la dimensión imperial de la democracia que pudo por un tiempo subyugar y desestabilizar al resto del mundo produjo necesidades de emancipación en las gentes y las regiones en la que occidente intervino por medios diplomáticos, económicos, políticos, militares, artísticos, religiosos, éticos, epistémicos" (p. 23).

clase dedicada al comercio estableció una política pública tendente a proteger a los particulares de los abusos que hasta ese momento planteaba la monarquía mediante los tributos, así como a mantener el orden socioeconómico entre clases sociales que existía desde tiempo atrás (Torres, 2014). Estos modelos de organización estatal determinan el rol que cada sujeto debe cumplir como parte de un conglomerado social, al tiempo que legitiman las estructuras de poder construidas según las oportunidades de las clases sociales dominantes. Sin embargo, no se trata de un fenómeno que deba catalogarse como positivo o negativo, sino de conveniente o no para determinando momento histórico en relación con cada contexto.

En el caso concreto del contexto económico, ha de reconocerse que el control político por parte de la clase burguesa permitió el fortalecimiento de la industria y el desarrollo tecnológico para la producción mercantil. Se trata de una consecuencia esperable, pues si los burgueses establecían una política pública para su beneficio, la industria se vería fortalecida desde una mayor tecnificación. De esta forma, junto con otras causas, se estableció la Revolución industrial por medio de la consolidación de nuevas herramientas y procedimientos para la producción del mercado. Así, el modelo económico artesanal se reemplazó por un modelo industrializado que no solo estableció la producción en masa, sino que transformó la concepción de la fuerza de trabajo. Se empezó a establecer una clase proletaria encargada de los procesos técnicos de producción, la cual –antes de este fenómeno– estaba, por lo general, excluida del modelo productivo. Esto implicó que las masas con frecuencia inutilizadas se requirieran para ocupar un espacio en las fábricas al momento de producir bienes.

Es entonces cuando toma relevancia una transformación del modelo educativo existente hasta ese momento, puesto que las lógicas de formación académica personalizada debían cambiarse por un sistema eficiente de capacitación para que la prole tuviese la posibilidad de atender a las exigencias mínimas del proceso de producción industrial: "Se trató de la necesidad de ilustrar a las masas, para que la mano de obra requerida para esa época por la creciente Revolución Industrial fuese medianamente calificada para labores operativas" (Perilla Granados, 2017, p. 24). Fue una transformación para la educación básica que, desde ese entonces, es pública, gratuita y obligatoria en la mayor parte de los países que siguen la herencia prusiana (Apple, 1993; Bernstein, 1998). No obstante, la educación superior seguía limitada a unos

pocos, por lo cual la transformación de la que se habla no impacta de forma directa las dinámicas educativas de tal contexto (Fetscher, 2002).

El nuevo modelo industrial, basado en la producción en masa, se trasladó a las aulas de clase del contexto educativo básico, en las cuales la optimización de recursos era un imperativo, así como el control por los conocimientos que debían impartirse (Broudy, 1961). La escuela amplía su cobertura al atender a clases no necesariamente burguesas y sin los mejores perfiles académicos: "La escuela se masifica permitiendo la entrada a un mayor número de jóvenes, que ya no son los mejores alumnos" (Baeza, 2008, p. 198). Aunque el acceso masificado a la educación podría plantear amplias ventajas, el modelo de producción en masa mediante contenidos manipulados es lo que consolida el modelo oscurantista que se plantea; la educación deja de potenciar el libre pensamiento y la crítica para coartar las posibilidades de desarrollo social desde las exigencias de determinados intereses económicos.

En este sentido, la ampliación de la cobertura se ideó a través de un sistema educativo masificado en el cual se ubican varios alumnos que esperan por aprender la información que transmite un único docente. Se trata de una estrategia que optimiza los recursos, pues solo se contrata a un docente para atender un número alto de estudiantes desde la impartición de contenidos y la verificación del cumplimiento de logros. Sobre el particular, trabajos anteriores mencionan que "el debate era cómo sostener económicamente esa nueva apuesta por formar a los sujetos, el cual fue solucionado en gran medida con la intervención de los burgueses que habían tenido acceso a la educación básica, secundaria y superior" (Perilla Granados, 2017, p. 24). Al docente se le contrata para que siga una serie de guías diseñadas por el establecimiento, utilice los recursos que tiene a su disposición y mida el logro de los objetivos en escalas estandarizadas que permitan clasificar a los estudiantes buenos frente a los malos.

Sin embargo, también se deben optimizar los recursos para la formación de los docentes que lideraban los procesos de capacitación de los grupos grandes de estudiantes. Así, se esperaba que cada docente tuviese una especialidad que se ubicaba por niveles y fueran relevados por otros a medida que los estudiantes avanzaban en sus estudios. Unos profesores son expertos en niveles inferiores, quienes entregan a su producto clasificado a otros que los recibirán luego, y así sucesivamente hasta que los sujetos capacitados ten-

gan la posibilidad de insertarse en el contexto industrial. En razón a la optimización de recursos no existía posibilidad de adelantar debates en torno a la inclusión educativa o darle relevancia a necesidades educativas especiales; si algún alumno no estaba en capacidad de responder a los estándares mínimos, debía excluirse del sistema de producción en masa y del aparato industrial en sí mismo.

Se trató de un modelo no solo usado para la industria, sino también para la formación militar y, en general, para la capacitación de conglomerados de personas en los que prevalecen argumentos burgueses: "La solución se fundamentó consecuentemente en principios mercantiles de producción: se requiere que para un número plural de productos haya un solo sujeto que asegure los estándares exigidos para entrar al mercado" (Perilla Granados, 2017, p. 25). Es así como la educación se constituye en una herramienta de dominación, puesto que el pensamiento está restringido a lo que planeen de forma estratégica quienes requieren a los sujetos capacitados. Esta formación, a su vez, tiene un impacto no solo en las actividades al interior de la escuela, sino en la cotidianidad de quienes aprenden, puesto que "las trayectorias académica y laboral de los jóvenes están determinadas en parte por las actividades en las cuales usan su tiempo, trayendo efectos persistentes en el largo plazo sobre sus oportunidades laborales" (Ochoa, Silva y Sarmiento, 2014, p. 159). No hay lugar para innovar o al menos cuestionar las estructuras, ya que esto puede catalogarse como negativo y, por tanto, la calificación de una conducta de este tipo probablemente llevaría a la exclusión del sujeto del entramado de producción.

Ahora bien, resultaba fundamental determinar el alcance del enfoque educativo a fin de desarrollar la capacitación en masa pretendida. La respuesta estuvo en lo que actualmente se denomina como "tradicional" (Posner, 2005). El enfoque tradicional aparece en tiempos remotos para preservar las tradiciones de ciertas culturas por medio de relatos de las personas mayores a las más jóvenes en ciertos grupos poblacionales (Hirsch, 1988), en razón a que existían limitaciones en la producción escrita y se optaba por transmitir los conocimientos de generación en generación (Cremin, 1975). Por lo mismo, en este enfoque "se utilizan metodologías pedagógicas de transmisión de información, por ejemplo, la cátedra magistral" (Perilla Granados, 2016a, p. 27). El enfoque tradicional asegura eficiencia en la transmisión de contenidos, puesto que el profesor los dicta y los estudiantes se esfuerzan

por copiarlos, para luego repetirlos en una prueba escrita. Pérez señala al respecto (2005):

> La función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumno/as (p. 79).

No obstante, como todo en educación, el enfoque tradicional tiene ventajas y desventajas según el contexto en el que se evalúe. La principal ventaja consiste en la optimización del tiempo que se requiere para abarcar los temas previstos para un curso; en la medida en que el profesor dicta los temas y no debe asegurarse de que el estudiante los comprenda en su totalidad, puede continuar de manera rápida en la transmisión de estos. Asimismo, se unifican discursos entre los profesores y la labor de enseñar resulta estar controlada por las directrices de quienes diseñaron las estructuras curriculares que han de seguirse. Aunque se tienden a catalogar por una amplia proporción de pedagogos como "negativas" las experiencias tradicionales, llegan a tener ventajas cuando se aplican con un objetivo claro como, por ejemplo, el que se planteaba para el modelo prusiano.

Sin embargo, las desventajas del modelo tradicional recaen en las características del oscurantismo pedagógico y curricular que se pretende plantear. Esto se justifica al considerar los siguientes tres elementos: 1. Se pretende dotar de un carácter homogéneo a todos los estudiantes al desconocer las particularidades y las necesidades educativas especiales; 2. Se privilegia la cobertura sobre la profundidad en la formación, de modo que se limita la posibilidad crítica y analítica de quienes aprenden; y 3. Se mantienen los parámetros de normalidad social y políticamente impuestos por grupos privilegiados que tienen la posibilidad de construir la política pública.

En el marco de ese modelo prusiano, surge la necesidad de determinar los conocimientos que deben impartirse. Se trata de un debate que no es nuevo para esa época y hoy en día es vigente en contextos de diferentes niveles educativos. En ese caso se utilizó un argumento de utilidad, según el cual se pretende determinar cuáles son los conocimientos básicos que se requieren para los procesos industriales. Así, se presentó un enfoque a habilidades básicas como lo son la lectura, la aritmética y la obediencia:

Prusia determinó la obligatoriedad de la educación básica con una duración de ocho años y consistía en aprender a leer y hacer cálculos básicos con el estudio de la aritmética (…) se adoptaron también principios de formación relacionados con una estricta disciplina, una alta necesidad de afianzar la obediencia debida (Perilla Granados, 2017, p. 24).

Probablemente, las estrategias pedagógicas tradicionales eran muy limitadas para el desarrollo de la lectura y la aritmética, pues se requieren modelos mucho más prácticos.

No obstante, el componente de la obediencia sí tuvo una mayor apropiación por parte de los alumnos (Bernstein, 2001). Mientras que la lectura y la aritmética pretendían ensaeñarse con cátedras, los docentes tenían un margen de acción para castigar a los estudiantes y usar estrategias conductistas, a fin de que los estudiantes guardaran ciertos parámetros básicos de comportamiento. Los castigos eran comunes en los contextos educativos y los avalaban los padres de familia, pues los consideraban fundamentales los diseñadores de las experiencias educativas. Es en este punto que se cuestiona la existencia de un único enfoque (como, por ejemplo, el tradicional), pues parece que a lo largo de la historia han existido enfoques eclécticos que toman diferentes elementos para construir experiencias auténticas en cada contexto de formación.

Producto de este proceso formativo se tenían clases sociales formadas bajo parámetros que pretendían mantener el orden social, al tiempo que beneficiaban al sistema formativo que se desarrollaría después. La mayor parte de la población accedía a la educación básica, pública y obligatoria, pero en raras ocasiones se adelantaban otros estudios más avanzados. Estos estudios superiores estaban destinados a las clases socio-políticas dominantes, las cuales generaban la mayor producción académica. Por lo mismo, no es extraño que los grandes pensadores de esa época fueran burgueses cuya principal producción se encaminaba a plantear una defensa cada vez más expresa de los modelos liberales que tendían a proteger la propiedad privada.

Se evidencia con lo anterior la consolidación de una categoría conceptual que responde a lógicas del contexto en el cual se implementó, pero que desde la perspectiva actual resulta ser cuestionable por la concepción que se tiene de la educación. Así, el oscurantismo pedagógico y curricular se configura no solo por los enfoques de educación tradicionales que implementan

metodologías de mera transmisión, sino por la reducida posibilidad de desarrollar plenamente a todos los educandos. La formación se limita a ciertas áreas según la categoría socio-política a la cual pertenezca cada sujeto, por lo cual los niveles de formación dependen de las clases basadas en principios mercantilistas que benefician a ciertos sectores sobre otros.

La revolución pedagógica desde la teoría

Si bien el modelo educativo gestado desde la escuela prusiana en el Siglo XVIII ha tenido diferentes transformaciones a lo largo del tiempo, en esencia se implementaron prácticas muy similares al modelo burgués. La educación estratificada se aplicó sin mayor problema durante casi todo el Siglo XIX, al tiempo que la determinación de la política pública limitó en amplia medida el desarrollo pleno de los sujetos que hacían parte del sistema educativo. Ciertos sectores de la población siguieron siendo pensados para ser la clase obrera y otros para ocupar roles superiores en la sociedad; la educación no es la misma para todos, pues depende en gran medida del capital social, político y económico que tenga cada cual para acceder a ella. Sobre el particular Acosta (2005) señala:

> En el siglo XIX, a partir del desarrollo alcanzado por la práctica pedagógica y el liberalismo, la pedagogía tradicional fue considerada un enfoque pedagógico como tal. Una de sus características o aporte fundamental es el que concede a la "escuela" un valor de ser reconocida como la "institución", cuyo encargo social es el de educar a todas las capas sociales, es la primera institución del estado nacionalista para poder llevar a cabo la política de la orientación social. La escuela educa al hombre en los objetivos que persigue el estado. Otro de sus méritos es el de considerar la asistencia masiva a la escuela, mantener además en su enseñanza la característica del pensamiento pedagógico anterior, y se fundamenta más en la práctica pedagógica que en la elaboración de los principios que la sustenta (…) Sostiene que la función de la escuela es preparar al alumno para el desempeño de papeles sociales, acorde con aptitudes individuales, adaptándose a los valores y normas vigentes de una sociedad dividida en clases mediante el desarrollo de una cultura individual. Aunque establece que todos tienen iguales oportunidades, esconde las diferencias de clases de una forma solapada, ya que no todos tienen iguales condiciones económicas y sociales (p. 12).

En el marco de estas dinámicas, la educación fue utilizada por regímenes políticos para legitimar sus políticas y justificar ciertas normas que a pesar

de ser injustas tenían el rol de ser válidas; una norma puede ser válida desde la perspectiva de su producción formal, pero injusta en un sentido material. Existen innumerables ejemplos a través de la historia contemporánea y moderna, que no solo se ven materializados en guerras de índole mundial sino en el desconocimiento de derechos de diferentes sectores poblacionales. La educación se constituyó entonces en una poderosa herramienta no solo para controlar, sino para formar a las masas en función de ideales políticos de las diferentes vertientes que llegaban al poder; en la escuela tradicional "el estudiante se ve obligado a aprender ciertos saberes muy específicos, impuestos sin más" (LaCueva, 1997, p. 16).

La utilización política de la educación por regímenes autoritarios, llevaron a que sociedades enteras avalaran la subordinación de unos sujetos sobre otros para propender por el exterminio de los inferiores. No se puede afirmar con certeza si las políticas públicas sectarias y en contra de ciertos grupos poblacionales son consecuencia de una formación excluyente, pero sí es cierto que la educación legitimó los discursos en contra de ciertas poblaciones. Las personas apropiaron la idea según la cual es natural que ciertos sujetos ocupen un rol social privilegiado respecto de otros, por lo cual tenían mayores prerrogativas y derechos como decidir sobre el futuro de determinado sector. En ciertos países los discursos de exclusión se gestaron desde la misma escuela, para limitar derechos y deshumanizar a ciertos conglomerados sociales (Dubet, 2006).

Luego de que la historia escribió en sus páginas este cruento capítulo de subordinación, exclusión y deshumanización, la sociedad en su conjunto empezó a construir una realidad por lo menos formal de los derechos desde una perspectiva más social. Se trasciende de esta manera la visión liberal de derechos atados a la capacidad económica de cada sujeto, para dar lugar a un alcance social a la igualdad, a la fraternidad, a la libertad, entre otros muchos postulados que se constituyen en mínimos inherentes a la humanidad. Esta construcción fue consecuencia de la desestabilización de los parámetros de normalidad existentes, para refundar el enfoque jurídico que permeaba a la sociedad. Y junto al desafío planteado a las construcciones jurídicas, la escuela también entraría a ser problematizada tal como lo sugiere Baeza (2008):

> La escuela tradicional, con sus aciertos y errores, hoy se ve claramente desafiada; las escuelas características de los siglos XIX y XX, que resaltaban a la

> nación como valor fundamental y que buscaban la formación de ciudadanos, con un conjunto de principios y valores fundamentales que no requerían justificación, hoy son cuestionadas. Ya no existe en la sociedad globalizada de hoy, más democrática e individualista, y con una mayor participación de los medios de comunicación, una cohesión extrema al proyecto de nación. Los principios "sagrados" representados por la vocación del magisterio, de gran simetría con el clero, que le dieron al maestro de la escuela tradicional una autoridad y prestigio, también hoy están en cuestión (…) La escuela tradicional, como verdadero santuario, reservada a los más competentes y donde los padres no participan en las decisiones de la vida escolar, y donde además se debían aceptar sin cuestionamiento alguno las reglas del juego impuestas por la autoridad, también hoy está en cuestión (P. 197).

Y en este sentido, una vez finalizada la segunda guerra mundial y consolidado un discurso de derechos universal, ciertos sectores de la academia empezaron a plantear de manera generalizada una crítica al sistema educativo desde la libertad; desde ese momento se propende por asegurar que "la educación con libertad, debe dar apertura de reconocer el otro y reconocer su proceso de aprendizaje e incentivarlo para que siga aprendiendo de forma autónoma y no para domesticarlo de acuerdo al pensamiento de una persona o de una ideología determinada" (Arcila et. al., 2015, p. 293). Algunos cánones del contexto latinoamericano catalogaron el modelo como opresor, según el cual unas clases superiores tienen la capacidad de minimizar a unos sujetos según sus propios intereses. Estas lecturas tienden a sugerir que se trata del debate entre profesores y estudiantes, pero el tema va más allá de las aulas para enfrentar los roles que se dan en la sociedad. En este sentido se pronuncia Freire (2012):

> La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaura otra vocación, de aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó (…) el poder de los opresores, cuando pretende suavizarse ante la debilidad de los oprimidos, no sólo se expresa, casi siempre, en una falsa generosidad, sino que jamás la sobrepasa. Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su generosidad continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El orden social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta generosidad que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria (p. 25).

En este sentido, más que un conjunto de obras sobre modelos pedagógicos se trata de un llamado al proceso de liberación de las masas tradicio-

nalmente controladas. Esta liberación tiende a plantearse desde los procesos educativos que se dan en diferentes niveles, trascendiendo los enfoques de educación tradicionales no solo desde la perspectiva pedagógica sino del diseño curricular en su conjunto; "Esta educación sólo puede tener una significativa dimensión liberadora si ofrece a las comunidades y a sus integrantes, la reflexión sobre sí mismos, su tiempo y sus posibilidades" (Ovelar, 2005, p. 190). La producción académica a nivel global se vuelca hacia la defensa de los educandos, desde la necesidad de potenciar sus aprendizajes más allá de la mera repetición. Se exige el desarrollo del pensamiento crítico, la consolidación de competencias y la necesidad de superar los modelos de memorización formalistas. Sobre el tema continúa Freire (2012), así:

> La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuando más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán (p. 51).

Este cambio resulta fundamental pues la opresión gestada desde el oscurantismo pedagógico al cual se hizo referencia se mantiene porque los oprimidos avalan con su pasividad la conducta de los opresores (Gadotti, 1996; 2003). La formación de masas sin sentido crítico permite que los oprimidos se acostumbren a su lugar en la sociedad y, por lo tanto, legitimen las estructuras de poder existentes, puesto que se sienten conformes con el lugar que les ha sido asignado (Dussel, 2011; Santos, 2009). En tal sentido, la transformación de los modelos educativos asegura el debate de los parámetros de normalidad tradicionalmente impuestos en pro de una posible liberación de las estructuras tradicionales; "las pedagogías contrahegemónicas pueden desarrollar, por un lado, procesos de develamiento y desnaturalización de la realidad opresora, configurando actos problematizadores de la existencia humana, que permitan profundizar en la concientización de los sujetos dominados" (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 80). Así, la opresión no solo es un fenómeno generado por los opresores sino que también los oprimidos desempeñan un papel fundamental para su mantenimiento.

Es así como la educación se empieza a comprender por cierto sector académico, como aquella herramienta que permite superar la opresión para alcanzar la liberación (Araujo, 2004; Aveiro, 2006; Cerutti, 2006). Se trata

de dos estados opuestos, cuyo tránsito exige el agotamiento de una serie de etapas fundamentales para estos efectos, aunque no necesariamente de forma lineal. En el proceso de liberación se requiere tomar conciencia de la situación, para conocer aquello que genera el sometimiento. Esta toma de conciencia genera un proceso de indignación, que debe ser asumido con herramientas suficientes para ser superado. En caso en que la indignación no se supere se configura un estado de resentimiento, que no permite construir sociedad sino que limita la posibilidad de reconocimiento del otro; se configuran bandos en pugna que más que un avance devienen en un detrimento social.

Esto significa que no basta solo con indignarse frente a la opresión, sino en encontrar estrategias que permitan generar la liberación (Freire, 2002; Samour, 2005). Y es en esas estrategias donde se enmarca la transformación, como elemento liberador de la opresión para alcanzar un estado de reconocimiento mutuo, humanizante y garante de unos presupuestos mínimos para todo sujeto (Jackson, 2002). La transformación se constituye en el discurso que se generalizaría para darle protagonismo al educando, permitir que el rol de quien enseña deje de ser directivo para ser de facilitador y concebir a la sociedad como la beneficiaria última del proceso formativo (Delval, 1983; Dewey, 1982; Ortiz, 2014).

La necesidad de transformación se constituye en un discurso tan fuerte que la mayoría de expertos en currículo y pedagogía centraron su producción en la segunda mitad del Siglo XX a proponer estrategias transformadoras. Surgió de esta forma un portafolio de estrategias para transformar los contextos educativos, desde todo tipo de contextos; la llegó al punto que tanto sitios de producción como de recepción se constituyeron en productores. Así, la literatura pedagógica y curricular cuenta actualmente con una amplia riqueza de herramientas, que generan todo tipo de enfoques eclécticos dependiendo de la realidad desde la cual escribe cada autor. Esto hace que la Escuela sea uno de los contextos con mayores propuestas de mejoramiento desde la teoría de la producción académica.

No obstante, la realidad es que en el desarrollo de estos postulados aparentemente transformadores se ha caído en el problema de formularlos desde una perspectiva formal pero aún no todos tienen plena materialización en la realidad de la escuela. Existe un número variado de propuestas de mejora-

miento para la Escuela, pero la mayoría de ellas han sido formuladas desde la cientificidad de la teoría pero no todos han tenido la oportunidad de ser probados como viables en la práctica. Por lo tanto, la brecha entre lo que es y lo que debería ser aún permanece en los contextos educativos, constituyéndose en una de las principales exigencias que desde la práctica se le formulan a la teoría.

Conclusiones

El sistema educativo ha tenido transformaciones a través de la historia reciente, pero cuenta con un elemento común y es la subordinación de ciertos grupos poblacionales respecto de otros. En el marco de esta lógica, la hipótesis planteada respecto a la pregunta de investigación de este capítulo se acepta y ha de complementarse como se indica a continuación. Las escuelas como se conocen ahora tienen una herencia directa con el modelo prusiano gestado en el Siglo XVIII, en el cual se debían formar masas de clases proletarias para atender a las exigencias de un modelo cada vez más industrializado. Este modelo industrializado determinó un sistema educativo que optimizara los recursos, mantuviese el orden social y formara en conocimientos directamente útiles para los operarios en un sistema de producción.

Así, los sistemas educativos están dirigidos a un cúmulo de sujetos que pretenden ser homogenizados, al tiempo que medidos en escalas de calificación que determinan un sistema de promoción o exclusión entre niveles. No hay lugar a procesos de inclusión educativa o atención de necesidades educativas especiales, pues todos los estudiantes deben responder a unos mínimos establecidos por modelos jerarquizados por clases políticas dominantes. El sistema limitaba la formación básica a habilidades básicas como leer, hacer operaciones aritméticas y obedecer, muy lejano a la idea de generar pensamiento crítico o cuestionamientos sobre el sistema en el cual se estaba inmerso.

Este modelo prusiano se ha mantenido en el tiempo hasta la actualidad, razón por la cual un cúmulo de autores desde la pedagogía han catalogado a esta dinámica como opresora. Para varios pedagogos existe una clase opresora que limita el pleno desarrollo de una serie de sujetos oprimidos, quienes en conjunto legitiman parámetros de normalidad impuestos a través del tiempo. Tanto opresores como oprimidos contribuyen a la imposibilidad

de liberación, dado que unos plantean el mantenimiento del estado de cosas y otros lo avalan con una pasiva aceptación. Por lo mismo, las teorías pedagógicas han reconocido que la educación es un ámbito valioso para generar la liberación que requieren las clases subordinadas. Esta liberación exige en un primer momento la toma de conciencia de la situación, para generar indignación que una vez canalizada no se quede en resentimiento sino lleve a la transformación.

Este discurso transformador ha tomado fuerza en diferentes contextos teóricos, por lo cual la segunda mitad del Siglo XX ha estado caracterizada por los mismos. La educación ha sido objeto de diferentes propuestas transformadoras, pero las mismas permanecen desde un alcance teórico y no necesariamente práctico; mientras que las teorías planteas ideas revolucionarias, gran cantidad de contextos educativos continúan con las mismas lógicas opresoras que pretenden ser desmontadas. Por lo mismo se requiere evaluar la concepción de diseño curricular con la cual se cuenta, para determinar la manera viable de materializar la teoría en la práctica.

Referencias

Acosta, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana Estomatol*, *42*(1), 1-18.

Altabach, P. (2006). *Internacional higher education: reflections on policy and practice.* Boston: Boston College CIHE.

Amidon, E. J. y Hunter, J. B. (1967). *Improving teaching: analyzing verbal interaction in the classroom.* Nueva York: Holt, Rinehart and Wilson.

Apple, M. W. (1982). *Education and power.* Londres: Routledge & Jean Paul.

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age.* Nueva York: Routledge.

Araújo, A. (coord.) (2004). *La pedagogía de la Liberación en Paulo Freire.* Barcelona: Grao.

Arcila, S., Gómez, M., Gómez, K., Gómez, R. y Urrego, M. (2015). La influencia de la teología de la liberación en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y de Luis Óscar Londoño Zapata. *Ágora U.S.B., 15*(1), 291-305.

Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985). *Education under siege: the conservative, liberal and radical debate over schooling.* Massachusetts: Bergin y Garvey Publishers.

Aveiro, M. (2006). *La irrupción de la pedagogía de la liberación. Un proyecto ético-político de educación popular (Mendoza, 1973).* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos, 34*(2), 193-206.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid: Ediciones Morata.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Ediciones Morata.

Birley, D. (1972). *Planning and education.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

Broudy, H. S. (1961). *Paradox and promise: essays on American life and education.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Cabaluz-Ducasse, Jorge Fabián. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores, 19*(1), 67-88.

Cave, R. (1971). *An introduction to curriculum development.* Londres: Ward Look Educational.

Cerutti, H. (2006). *Filosofía de la Liberación Latinoamericana.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Clark, A.W. (1976). *Experimenting with organizational life: the action research approach.* Nueva York: Plenum Press.

Cohen, L. y Manion, L. (1977). *A guide to teaching practice.* Londres: Methuen.

Cremin, L. A. (1975). Curriculum-making in the United States. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: the reconceptualists.* Berkeley: McCutchan.

Delval, J. (1983). *Creer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela.* Barcelona: Laia.

Dewey, J. (1982). *Democracia y educación.* Buenos Aires: Losada.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona: Editorial Gedisa

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Fetscher, I. (2002). La ilustración en Francia: la Enciclopedia, Montesquieu, Rousseau. En *Historia de la teoría política.* Madrid: Editorial Alianza.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (5ª ed.). México: Siglo Veintiún Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Furet, F. (1978). *Penser la Révolution française.* París: Éditions Gallimard.

Furet, F. (2000). *La revolución a debate*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gérard, A. (1973). *Mitos de la Revolución francesa*. Barcelona: Editorial Península.

Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

Godechot, J. (1988). *La Révolution française: chronologie commentée 1787-1799*. París: Librairie Académique Perrin.

Hirschi, E. D. (1988). *Cultural literacy: what every American needs to know*. Nueva York: Vintage Books.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza* (1ra ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

LaCueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação, 23*(1-2), 8-20.

Mignolo, W. (2014). Democracia liberal, camino de la autoridad humana y transición al vivir bien. *Sociedad e Estado, 29*(1), 22-44.

Ochoa, D., Silva, A. y Sarmiento, J. (2015). Actividades y uso del tiempo de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Colombia. *Civilizar, 15(29),* 149-162.

Ortíz, A. (2014). *Currículo y didáctica*. Bogotá: Ediciones de la U.

Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de paulo freire. *Revista de Pedagogía, 26*(76), 187-206.

Pérez, A. (2005). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (Comp.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Ediciones Morata.

Perilla Granados, J. S. A. (2016a). Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho. En: J. S. A. Perilla (Coord.), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-41). Bogotá D. C.: Universidad Sergio Arboleda.

Perilla Granados, J.S.A. (2016b). La cultura de la investigación como fundamento de diseño curricular. En M.H. Arana Ercilla y V.H. Ibarra Argoty (Comps.), *Cultura de la investigación y gestión educativa: experiencia desde tres universidades colombianas* (pp. 69-91). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.

Perilla Granados, J. S. A. (2017). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.

Posner, G.J. (2005). *Analyzing the curriculum*. Nueva York: MacGraw-Hill.

Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México. D.F.: Siglo XXI Editores y Clacso.

Samour, H. (2005). El significado de la Filosofía de la Liberación hoy. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 26*(93), 130-147.

Schwab, J. (1970). *The practical: a language for curriculum.* Washington: National Education Association.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza* (6ta ed.). Madrid: Morata.

Torres, J. (2003). *El curriculum oculto.* Madrid: Ediciones Morata.

Torres, J. (2004). Los paradigmas del control de poder y el principio de división de poderes. *Justicia Juris, 10*(1), 87-101.

Vásquez, Y. (2017). Schafik Hándal: la democracia nueva popular y los desafíos contemporáneos de la izquierda en el gobierno. *Revista Universidad de La Habana, 284,* 177-194.

Capítulo II

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA CORTE CONSTITUCIONAL

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados[1]

Introducción

Los últimos dos sistemas jurídicos colombianos representan dos opuestos *iusteóricos*, pues la Constitución de 1886 se adscribió al formalismo y la Constitución Política de 1991 es marcadamente antiformalista. Esto tiene consecuencias en la forma de interpretar y aplicar el derecho, impactando las relaciones que se gestan en el conglomerado social. El formalismo, comprende que el derecho tiene una aspiración de suficiencia, pues puede responder a las diferentes situaciones que se presentan desde la fuente tradicional del derecho: la ley. Por lo tanto, los operadores jurídicos deben adelantar interpretaciones miméticas fundamentadas en métodos como la exégesis,

[1] Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado *cum laude* con minor en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Asesor del Icfes en las pruebas Saber Pro. Consultor nacional e internacional en temas de diseño curricular. Ha ocupado cargos directivos en instituciones de educación superior y entidades públicas. Ha recibido diversos reconocimientos académicos nacionales e internacionales por procesos de innovación educativa. Investigador Asociado reconocido por Colciencias y miembro del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA). Correo electrónico: js.perilla117@gmail.com

el sistemático, el histórico y el teleológico. Así, lo que no está escrito en la norma no es válido, exigiendo la materialización máxima del positivismo e incluso el iusnaturalismo.

Todo este enfoque hermenéutico, se materializó en Colombia a través de un estado de derecho liberal, donde la propiedad privada era el primer imperativo fundamental para la exigencia de derechos. Por lo mismo, se consolidaban grupos de ciudadanos con mayores posibilidades de hacer un ejercicio pleno de sus derechos, contra ciertas personas de segunda categoría que no tenían las mismas prerrogativas. Frente a esta situación, no existía un número plural de acciones constitucionales que permitieran materializar el contenido de la norma superior, generando una pérdida de confianza en las instituciones jurídicas y reparos sociales sobre el real alcance del derecho para las necesidades cotidianas. Así, el estado liberal de derecho propio de la Constitución de 1886 entró en crisis, estableciéndose como un estado fallido por el fracaso de sus tres elementos fundamentales: población, soberanía y territorio.

Frente a esta situación, y por la influencia de diferentes fenómenos sociales, políticos, económicos, etc., se presentó un cambio constitucional que tuvo como resultado la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991. Esta norma, cambia el modelo *iusteórico* consolidando un estado social, democrático y constitucional de derecho. Como una estrategia para materializar los preceptos de este modelo constitucional, dándole vida a la Constitución, se crea la Corte Constitucional como máximo guardián de la norma de normas. Así, se le atribuyen funciones de análisis abstracto de constitucionalidad y resolución concreta de acciones de tutela a través de revisión, asegurando que la doctrina constitucional responda a las exigencias permanentes que se presentan por parte del conglomerado social.

En este sentido, la Corte Constitucional materializa los postulados del antiformalismo desde una perspectiva constructivista, según la cual el derecho tiene una naturaleza abierta, que puede ser complementada por múltiples fuentes asegurando sentido de utilidad, a través de interpretaciones auténticas. Este sentido de utilidad se da por medio del análisis de situaciones preexistentes al derecho, frente a las cuales se generan propuestas de soluciones construidas desde la validación y acuerdo de un grupo de magistrados. Así, la Corte busca responder a las exigencias que la sociedad, plantea de manera reiterada al derecho, de tal manera que propende por generar

una actualización permanente de las normas desde y para las situaciones que ocurren en el país.

Una de estas situaciones, la constituye la inclusión educativa como situación que no está reconocida expresamente en la Constitución Política de 1991, pero que a través del desarrollo de la doctrina constitucional ha alcanzado un desarrollo según las exigencias que el contexto ha planteado. Así, este trabajo busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el alcance dado a la inclusión educativa a través de un proceso de construcción jurisprudencial antiformalista liderado por la Corte Constitucional en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991?

Frente a esta pregunta se formula la siguiente hipótesis: en atención a la naturaleza abierta del derecho propia del antiformalismo, la Corte Constitucional se ha consolidado como una fuente alterna a la ley, que a través de una línea jurisprudencial uniforme ha construido la inclusión educativa como un derecho constitucional, que exige corresponsabilidad de las entidades e instituciones del sistema nacional de educación para su plena materialización. Por lo mismo, el objetivo general de investigación del presente trabajo es determinar el alcance jurídico que se le ha dado a la inclusión educativa a través de un ejercicio constructivista antiformalista propio de la Corte Constitucional en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Para intentar responder la pregunta formulada, probar o rechazar la hipótesis y alcanzar el objetivo general, se tendrán los siguientes objetivos específicos de investigación: i) describir las características propias de la Constitución de 1886 que impedían un ejercicio pleno de derechos constitucionales que generan exclusiones de grupos minoritarios y vulnerables; ii) presentar a la Corte Constitucional como un tribunal constructivista adscrito al antiformalismo que está llamado a asegurar que la Constitución Política de 1991 responda a las exigencias que plantea permanentemente el contexto social en oposición al modelo estatal de la Constitución de 1886; y ii) construir el desarrollo jurisprudencial dado por la Corte Constitucional a la inclusión educativa como derecho constitucional, en el cual deben intervenir corresponsablemente todas las entidades del sistema de educación nacional colombiano. Para el desarrollo de estos objetivos se utilizará un enfoque socio-crítico, fundamentado en métodos de investigación cualitativa, marcados por una revisión documental del precedente constitucional.

La Corte Constitucional como tribunal constructivista antiformalista

Con la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991 se creó en Colombia la Corte Constitucional, la cual constituye un tribunal autónomo encargado de defender la supremacía e integridad de la norma de normas (García, 2008; López, 2006; Nogueira, 2002). Su creación responde a la necesidad de asegurar que la Constitución no se limite a ser una norma de papel, sino que adquiera vida a través del tiempo y asegure su ductilidad frente a diferentes exigencias sociales (Lasalle, 1931). Así, la Corte Constitucional tiene el deber de responder a los cambios que se gestan en la sociedad, a través del tiempo con sentencias de análisis abstracto de constitucionalidad y la solución de situaciones concretas a través de la revisión de acciones de tutela.

Estas atribuciones judiciales dadas a la Corte Constitucional, subsanan en gran medida la falta de herramientas de la extinta sala constitucional de la Corte Suprema de Justicia (Cajas, 2015; De Zubiría, 2012). Esta antigua corporación, centraba su labor en hacer revisiones abstractas de decretos con fuerza de ley expedidas por el ejecutivo y otras funciones particularmente formalistas en torno a la labor del legislador. Sin embargo, no existían herramientas concretas para materializar los derechos de las diferentes personas desde una perspectiva propiamente constitucional; las acciones se establecían de manera principal alrededor del derecho civil tendientes a la protección de la propiedad privada (Barreto, 2011a).

Esta excesiva protección civilista hacia la propiedad privada, se explica al considerar que la Constitución de 1886 adscribe a Colombia a un Estado de Derecho Liberal (Barreto, 2011b), cuyo origen se remonta varios siglos atrás cuando se propendió por la positivización de las normas jurídicas por parte de grupos burgueses que ostentaron el poder. Ese deseo por defender la propiedad privada, es una respuesta de la clase burguesa a los abusos que la monarquía ejerció en Francia hasta el reinado de Luis XVI y que llevaron a la excesiva imposición de tributos. Así, luego de una era convulsionada de revoluciones, soportada por grupos populares, los burgueses establecieron un modelo estatal, que protegiera de forma prevalente sus propios intereses patrimoniales sobre las necesidades del conglomerado social (Israel, 2014).

Se trata de una dinámica de producción normativa, que se ha mantenido a través del tiempo y que en la consolidación del sistema jurídico colombiano propio de la Constitución de 1886 continuaba vigente; grupos mayoritarios que ostentaban el poder legislaban privilegiando sus intereses particulares, desconociendo en gran medida a minorías que carecían de la posibilidad de acceder al poder (Lemaitre, 2009). De esta manera, es posible considerar las características básicas pero trascendentales de los legisladores de esa época, en su mayoría eran hombres, blancos (haciendo la salvedad racial del mestizaje propio del contexto colombiano), de clase media alta o alta, provenientes de la ciudad, heterosexuales (o que se presentan a la sociedad en este sentido), etc. Por lo mismo, es común encontrar grandes vacíos a través de la historia colombiana en torno a la garantía de derechos para las mujeres, las minorías raciales, las clases sociales menos favorecidas, el contexto rural, el reconocimiento de derechos para personas con orientaciones sexuales diversas, entre otras lagunas fundadas en el desconocimiento de grupos minoritarios (Jaramillo, 2006; Jaramillo y Alfonso, 2008).

Se generan así, cuestionamientos frente al proceso legislativo y su deber de representar a todos los sujetos a través de cuerpos colegiados elegidos popularmente a través del voto (Durán, 2014). De esta forma, uno de los grandes riesgos de la democracia desde su estructura deliberativa utilizada para la creación de normas es, que se favorezcan más a unos actores sobre otros, a saber:

> El riesgo de una estructura de representación es que favorezca a algunos actores sobre otros. Los deliberativistas no prestan suficiente atención al riesgo de que en aras de generar espacios de deliberación, la multiplicación de canales de participación sea colonizados por los grupos organizados. Esto es el resultado de la dificultad para que efectivamente un proceso deliberativo incluya la opinión y justificaciones de todos los afectados para poder conocer los intereses de los otros. En una sociedad compleja, la agregación de intereses particulares tenderá a agruparse en grupos colectivos de identidad. Esto per se no es negativo, pero tiende a premiar la participación corporativa de los grupos organizados (Negri, 2015, pp. 399-400).

Y probablemente, esta es la causa para que a través de la historia de Colombia se tenga un común denominador de exclusión de los grupos minoritarios. Se trata de una exclusión por omisión, que genera un alto grado de desprotección por el hecho de que los grupos mayoritarios legislan

desde y para sus propios intereses. El privilegio de unos sobre otros en el reconocimiento y garantía de derechos, genera consecuencias negativas para alcanzar los objetivos de una sociedad, pues se construyen barreras entre unos ciudadanos de primera categoría con plenos reconocimientos jurídicos y unos ciudadanos de segunda categoría que carecen de la posibilidad de actuar en igualdad de condiciones que los demás (Bonilla, 2010a). Sobre el particular, se ha de considerar que "la desigualdad jurídica, es un asunto preocupante, no sólo porque impacta de modo potente a nivel económico, sino porque incide en la libertad y en el bienestar de las personas y comunidades, permeando su calidad de vida en distintos sentidos" (Aguilar, Gajardo y León, 2015, p. 374).

Ahora bien, se ha de considerar que esta desigualdad jurídica, no fue plenamente evidente para el conglomerado social en conjunto durante los años inmediatamente posteriores a la entrada en vigencia de la Constitución de 1886. Las razones de esta situación pueden ser muchas y muy variadas, llegando a considerar incluso que se puede deber a un momento de estabilidad histórico en el cual las costumbres y usos sociales aprueban las normas catalogadas como excluyentes desde una perspectiva actual (Bonilla, 2009). Para su momento, la sociedad en conjunto pudo haber estado convencida de la legitimidad de sus normas y los grupos minoritarios pudieron estar conformes con su papel subordinado. En últimas, las normas como expresión de la voluntad tienden a ser vistas como justas o no, según un acuerdo implícito de los diferentes sujetos que se rigen por ellas.

Sin embargo, con el paso del tiempo el modelo de Estado fundado en categorías tradicionalmente excluyentes empezó a entrar en crisis de manera paulatina (Lemaitre, 2009). Los casos son variados y muy diversos, pero en su mayoría tuvieron un denominador común: la necesidad de ampliar espacios jurídicos para el ejercicio de derechos. Esto llevó, junto a otros fenómenos de diversas índoles, a que de manera sistemática y simultánea los elementos fundamentales de Estado entraran en crisis: la población, la soberanía y el territorio. Así, durante los últimos años de vigencia de la Constitución de 1886, la población en general no reconocía una protección generalizada por parte del sistema jurídico; la legitimidad del Estado se ponía en duda por su falta de posibilidades para darle un alcance material a las normas meramente formales; y gran parte del territorio estaba siendo controlado por grupos o sujetos ajenos al Estado, que llegaban a plantear normas contrarias a las es-

tatales y que contaban con una mayor acogida por parte de los ciudadanos. Así, el estado liberal de derecho establecido en Colombia, se constituyó en un estado fracasado o fallido que requería de una transformación sustancial de fondo (Moncada, 2007).

Lo particular de este proceso transformador, es que no fue liderado por los estamentos oficiales del Estado, sino que fue soportado por grupos significativos de ciudadanos que se organizaron para consolidar un nuevo acuerdo fundamental sobre los principios y características del Estado que debía regirlos (Acevedo y Samacá, 2011). Así, participaron diferentes movimientos como el consolidado en las instituciones de educación superior, cuyos fundamentos académicos permitieron establecer metas concretas para asegurar una transformación no solo jurídica sino también social en Colombia (Hurtado, 2006). No se trató de un proceso pacífico ni de aceptación generalizada, pero debido a la dinámica propia de las mayorías de la democracia se llegó a reemplazar el estado liberal de derecho por el estado social de derecho que se procede a delimitar desde la Corte Constitucional colombiana.

La Corte Constitucional en el Estado Social de Derecho de 1991.

Contrario al estado liberal de derecho, gestado desde categorías excluyentes de protección de los intereses de quienes ostentaban el poder en el momento de hacer las normas, la Constitución Política de 1991 adscribe a Colombia a un estado social, democrático y constitucional de derecho. Esto significa que, prevalecen los intereses generales sobre los particulares, la participación de todos los ciudadanos toma relevancia para la consolidación de normas y existe un sistema de frenos y contrapesos para asegurar límites a las ramas del poder. Este nuevo modelo estatal, se fundamenta en principios como la pluralidad, que se constituye en precepto para garantizar la dignidad humana, a través del reconocimiento de todos los sujetos desde su diversidad. Este estado se adscribe a la *iusteoría* del antiformalismo, a saber: "el fracaso del estado de derecho liberal adscrito a una *iusteoría* formalista desde la Constitución de 1886, llevó –entre otras razones– a que la Constitución Política de Colombia de 1991 se adscribiera al antiformalismo" (Perilla, 2015a, p. 5)[2]. Se materializa de esta manera una transformación sustancial

[2] Las iusteorías son "entendidas como aquellos enfoques jurídicos que están llamados a permear de manera dúctil el sistema jurídico de acuerdo con características del

entre el anterior sistema jurídico y el nuevo, adaptándose a las exigencias del contexto nacional y del internacional.

Sin embargo, este tipo de normas corren el riesgo de tener un alcance meramente formal, muy lejano a la realidad material que requieren países como Colombia. Esto es un fenómeno común, según el cual existe una aspiración de positivización de los deseos sociales a través de normas escritas y no cuenten con plena eficacia material en situaciones cotidianas concretas (Bobbio, 1995). Por lo mismo, se hace fundamental que la visión *iusteórica* formalista propia de la constitución de 1886, pueda ser reevaluada, de tal suerte que sea posible dar vida a las normas y que no terminen en meras ideas de papel. Los tiempos cambian, y con ellos deben cambiar al mismo tiempo las normas jurídicas, para que tengan un impacto concreto en cada momento histórico en el cual se encuentran inmersas (Bonilla, 2010b). La sociedad plantea nuevas exigencias con el paso del tiempo y las normas no pueden quedarse en situaciones antiguas que empiezan a fortalecer una brecha entre la literalidad jurídica y la realidad social (De Sousa, 1991).

En este sentido, y para evitar este riesgo, se crea con la nueva norma superior la Corte Constitucional como máxima autoridad del sistema jurídico actual, cuya función es garantizar la supremacía y la integridad de la Constitución. Estas funciones le exigen a este nuevo tribunal que trascienda las meras formalidades, para asegurar una materialización de las disposiciones constitucionales en situaciones concretas (Esguerra, 2004; Estrada, 2007). No basta con tener una norma superior garantista e incluyente, si su función se queda escrita y carece de la vocación de impactar de manera dúctil la realidad social, en la cual se encuentra inmersa. Así, el mandato dado a la Corte Constitucional representa, la necesidad de ampliar los parámetros de normalidad tradicionalmente establecidos y dar lugar al reconocimiento de todos a través de ejercicios de inclusión específicos.

Estos ejercicios inclusivos, se consolidan a través de estrategias constructivistas adheridas a la *iusteoría* del antiformalismo, en virtud de las cuales se plantean una serie de preconceptos que son validados, y se asegura un

contexto del cual provienen" (Perilla, 2013, p. 4). Esto quiere decir que las iusteorías son una forma de ver y entender el derecho, según la cual los operadores jurídicos tienen la posibilidad de materializar en sus conductas determinados preceptos para establecer cómo se relacionan las normas con las situaciones que se presentan permanentemente en la sociedad (Perilla, 2015b).

sentido de utilidad en contextos sociales. Así, la naturaleza constructivista antiformalista de la Corte Constitucional se delimita así:

a) El derecho tiene una naturaleza abierta: que da lugar a comprender que el mismo tiene lagunas, pues la realidad supera ampliamente la norma escrita. Se rompe de esta manera la idea positivista, según el cual el derecho es un entramado de normas completo con aspiraciones de perfección (Perilla, 2016a). Por el contrario, más allá de la jerarquía de fuentes tradicionalmente planteada existen realidades con capacidad de crear normas que evidencian los vacíos de cada sistema jurídico.

   En el caso particular del derecho colombiano, la Constitución Política de 1991 comprende que el derecho no puede cumplir a cabalidad con su aspiración de regulación detallada y excesiva de todos los acontecimientos sociales. Esta concepción jurídica es consecuencia de un país convulsionado por sucesos políticos, sociales, económicos, entre otros que han demostrado el alcance limitado de la ley como fuente máxima del derecho (López, 2004). Diferentes grupos sociales han identificado que la ley, más allá de protegerlos, llega incluso a excluirlos. Gran cantidad de sujetos en condición de vulnerabilidad, encuentran un discurso de derechos abstracto, que en raras ocasiones tienen aplicación directa en su cotidianidad (Gargarella, 2009; Vallejo, 2016). Y es así como la confianza en las instituciones jurídicas disminuye, demostrando desde una perspectiva más material que formal que el derecho tiene grandes vacíos que aún no ha sido posible suplir a plenitud.

   Sin embargo, no ha de entenderse que la naturaleza abierta del derecho es una característica negativa de los sistemas jurídicos. Por el contrario, esta amplitud permite que el derecho sea actualizado, a través del tiempo, respondiendo a las necesidades propias del conglomerado social (Núñez, 2004). Es una característica opuesta a la Constitución de 1886, según la cual la ley podía ser dura o injusta, pero igual debía ser obedecida por el hecho de estar aprobada según lo dictaban las normas desde una perspectiva formal (Cruz, 1983). El derecho abierto permite cuestionar la ley aparentemente injusta, para garantizar en últimas los principios que rigen a un estado so-

cial, democrático y constitucional como el de la Constitución Política de 1991. Esta naturaleza abierta del derecho responde, a las exigencias planteadas a la Corte Constitucional, para que pueda actualizar las normas según los cambios sociales que se presentan de forma permanente, pues no está sujeta a una literalidad inmodificable, sino que las normas tienden a tener una naturaleza abierta que es objeto de interpretación (Bernal, 2003).

b) Múltiples fuentes para la consolidación del derecho: como consecuencia inmediata de la naturaleza abierta del derecho antes descrita. Si el derecho es abierto y no todas las respuestas se encuentran en la ley, se requieren normas jurídicas alternas, pero con igual posibilidad de reglamentar el derecho. Así, la ley deja de ser la fuente por excelencia del derecho y se procede a legitimar otras fuentes, como la jurisprudencia. A través del tiempo, la jurisprudencia ha sido entendida como una fuente auxiliar del derecho cuya única función es aplicar la ley de la forma más fidedigna posible (López, 2008; Schör, 2011). Sin embargo, es fundamental entender que según la Constitución Política de 1991, la jurisprudencia adquiere un alcance mucho más protagónico, haciendo especial referencia a la jurisprudencia constitucional.

   Esta jurisprudencia, producida por un complejo entramado de jueces liderados por la Corte Constitucional, supera en jerarquía a la ley y se ubica dentro de la misma norma de normas (Perilla, 2016b; Huertas, 2016). Se trata de una concepción del derecho dinámico y que reta en gran medida los postulados de escuelas como la positivista y la naturalista, dado que, las normas no se limitan a un conjunto de artículos claramente delimitados, sino que son sistemas complejos que se complementan entre sí desde una lógica de precedentes (López, 2016a).

Las sentencias de los jueces constitucionales, hacen parte íntegra de la Constitución Política de 1991 y es esto lo que asegura que la misma se vaya actualizando de forma permanente a través del tiempo (Schör, 2006). De manera específica, la Corte Constitucional se pronuncia a través de sentencias de control abstracto de constitucionalidad y de revisión de sentencias, de tutela para analizar situaciones específicas. Las sentencias de control de

constitucionalidad, son las que evidencian el rol prevalente de la Corte Constitucional, puesto que, tienen la vocación de determinar que una norma de rango legal debe ser excluida del sistema jurídico por no respetar la norma de normas y el precedente establecido por la doctrina constitucional (Gómez, 2011).

Al mismo tiempo, todas las sentencias de la Corte Constitucional, tienen la posibilidad de generar exhortaciones a otras autoridades para que materialicen de forma real sus mandatos constitucionales. Esto, ha permitido el reconocimiento de estados de cosas inconstitucionales, déficits de protección, acciones de cumplimiento, entre otras iniciativas jurisprudenciales, para que las normas jurídicas no se limiten a ser una presentación meramente formal, sino que tengan aplicación en el devenir cotidiano del país. Así, la multiplicidad de fuentes permite que se trascienda la lógica tradicional, según la cual basta con que la ley contemple una regulación de forma escrita, para que a través de diferentes herramientas sea posible asegurar la materialización de los postulados garantistas de la nueva norma de normas.

c) Validación del conocimiento: para expedir las diferentes sentencias por parte de la Corte constitucional. Así, la jurisprudencia constitucional como una fuente más del derecho, complementa el sistema jurídico abierto desde la validación con otros. La Corte Constitucional, inicia su trabajo a partir de demandas o acciones activadas por ciudadanos y personas que requieren de la protección de derecho a través de la materialización de los preceptos jurídicos superiores (Cano, 2014; Castaño, 2013). En este sentido, la jurisdicción constitucional en general fundamenta su labor a situaciones que enfrentan de manera directa los diferentes miembros de la sociedad.

   Frente a estas situaciones, un magistrado asume la responsabilidad de complementar el derecho desde la multiplicidad de fuentes y proyectar una posible solución. Esta situación es presentada y validada ante otros magistrados, que al plantear sus propios preconceptos sobre el tema en particular validan la decisión que se aprobará finalmente. Esto ha sido avalado por diferentes estudios, afirmando que la labor de la Corte Constitucional tiene un enfoque constructivista antiformalista, aplicado al derecho, pues reúne las siguientes características:

> La Corte Constitucional para proferir sus fallos exige la participación activa de cada uno de los magistrados titulares, valida las propuestas de cada uno con las posiciones jurídicas de los demás y genera sentido de utilidad de sus decisiones para el conglomerado social en conjunto. Este sentido de utilidad se refiere a un impacto general para toda la sociedad colombiana a la cual le es aplicable el sistema jurídico (Perilla, 2017a, p. 139).

En este sentido, los pronunciamientos de la Corte Constitucional tienen un proceso de validación, que vincula experiencias de diferentes realidades y contribuye a fortalecer sus decisiones (Alviar, 2007; Díaz, 2015). Su rol, para complementar el derecho abierto se consolida con la ubicación preferente de la jurisprudencia constitucional en el sistema jurídico, asegurando que la norma superior se pueda actualizar, según las dinámicas a las cuales se ve sujeta la sociedad de manera permanente.

d) Interpretación auténtica tendiente a dar sentido de utilidad: como materialización última del constructivismo antiformalista que caracteriza a la Corte Constitucional. Una vez se ha comprendido que el derecho es un entramado de normas de naturaleza abierta y que puede ser complementado por múltiples fuentes a través de ejercicios de validación, se debe considerar que las decisiones que da la jurisdicción constitucional son construcciones auténticas (Perilla, 2017a; Aldunate; 2010). Las construcciones auténticas, son procesos propios del antiformalismo, pues producto de la interpretación, es posible alejarse de los métodos hermenéuticos tradicionales como lo son el gramatical, el sistemático, el histórico y el teleológico.

   Los jueces constitucionales tienen la posibilidad de crear derecho auténtico desde sus propios pronunciamientos, sin estar sujetos al orden acostumbrado para resolver los casos: primero ir a la literalidad de la ley (gramatical), si la ley no es clara o no resuelve el tema acudir a normas analogizables (sistemático), que en caso en que no funcione para entender el sentido de la norma, se debe ubicar en el momento en que estuvo el legislador al momento de crear la ley (histórico) o finalmente consultar las actas del Congreso para comprender el fin de la norma creada (teleológico). El juez constitucional puede vincular de manera dinámica todos estos métodos, y otros existentes, para establecer la mejor solución a cada caso que analiza.

Por supuesto, para tomar esas decisiones el juez constitucional debe seguir un precedente de la jurisprudencia constitucional. Pero en caso de requerirlo, se puede apartar del mismo justificando su decisión. Esto es lo que mayor dinamismo le da a esta fuente del derecho, pues, no se pretenden desarrollar argumentos silogísticos, sino que hay un amplio margen de creación normativa para suplir los vacíos existentes en el derecho a través de múltiples fuentes como la jurisprudencia.

Se puede concluir, de esta manera que la Corte Constitucional, y la jurisdicción constitucional que encabeza, nace como respuesta a un sistema jurídico pétreo que no respondía a las realidades que se gestaban de manera permanente en el conglomerado social. De esta manera, el tribunal constitucional tiene el deber de velar por la guarda e integridad de la Constitución Política de 1991, respondiendo a las exigencias que la sociedad le plantea de manera permanente al derecho. Estas necesidades evidencian que el derecho tiene una naturaleza abierta, que puede ser complementada por múltiples fuentes y una de esas fuentes es la jurisprudencia constitucional. Para la creación de la jurisprudencia constitucional, se implementa un modelo constructivista antiformalista, según el cual se deben tener en cuenta realidades y preconceptos preexistentes, validarlos en el momento de crear las normas y darles sentido de utilidad a través de interpretaciones auténticas. Estas interpretaciones auténticas, son una forma de romper con las dinámicas formalistas del legislador tradicional para responder a realidades complejas que requieren de la materialización real del derecho. En el marco de esta información, se procederá a continuación a plantear la construcción jurisprudencial de la inclusión educativa como una interpretación auténtica que pretende responder a realidades existentes desde tiempo atrás en la sociedad colombiana y que solo hasta hace pocos años ha tenido una real materialización por la labor desde la jurisdicción constitucional.

La construcción antiformalista de la inclusión educativa por la Corte Constitucional

En el marco de las funciones constructivistas antiformalistas de la Corte Constitucional, una de las líneas jurisprudenciales que se ha venido consolidando en los últimos años corresponde a la inclusión educativa. Se trata de un tema implícitamente contemplado en el texto de la Constitución Política de 1991, especialmente en la igualdad, la prohibición de discriminación el

imperativo general de reconocimiento de la pluralidad. Sin embargo, no se desarrolló de manera expresa por parte del constituyente y esto ha llevado a que sea la Corte la que a través del análisis de casos concretos le dé un alcance real a la inclusión en contextos educativos. De manera generalizada, esta inclusión se ha asegurado a través del análisis de sentencias de tutela proferidas por diferentes jueces del país y cuyo alcance ha aclarado la Corte Constitucional de manera categórica. A continuación, se esbozará el análisis del precedente, construido hasta la fecha por parte de la Corte Constitucional, incluyendo las sentencias hito aplicables.

Los inicios de la línea jurisprudencial en torno a la inclusión educativa.

La línea jurisprudencial de la Corte Constitucional referente a inclusión educativa, tuvo un mayor desarrollo a partir del año 2004, dado que en los años anteriores se sugirieron algunos avances en torno a la inclusión en contextos educativos, pero sin un desarrollo pleno. Esto puede deberse, a que en los primeros años de la Corte Constitucional sus sentencias se enfocaron de manera principal a aclarar el rol de la misma en el marco de las fuentes del derecho, al tiempo que aclaraban el alcance de la mayoría de derechos que contemplaba la nueva norma de normas. Una gran proporción de las sentencias de la Corte Constitucional interpretaban el alcance de las diferentes normas constitucionales, desde una perspectiva hermenéutica muy apegada a la visión tradicional de la jurisprudencia. Incluso se podría llegar a afirmar que la Corte Constitucional no era plenamente consciente de los poderes preferentes que iría desarrollando en la primera década del nuevo siglo, y que a la fecha dan un alcance mucho más amplio a sus sentencias que el que existía para esas épocas.

Así, una primera sentencia hito de la Corte Constitucional en torno a la educación inclusiva fue la sentencia T-025/2004, referente a la declaración del estado de cosas inconstitucional, en el caso de las personas desplazadas por el fenómeno de la violencia. Por segunda vez, la Corte Constitucional reconoce una situación en la cual se presenta una vulneración reiterada y sistemática de los derechos de un mismo grupo poblacional (el primer caso había sido el hacinamiento en centros de reclusión). Los estados de cosas inconstitucionales reconocen que todo el aparato estatal debe trabajar en función de estas situaciones, para propender de forma programática hacia

su mejoramiento y posible solución. Así, como parte de las acciones para superar la situación de las personas desplazadas por la violencia está la de asegurar el acceso a la educación de las mismas, en especial de los menores. Debe aclararse que este tema no adquiere un lugar protagónico en la sentencia, pero sí es un primer precedente que será analizado posteriormente en autos tendientes a verificar el cumplimiento de las órdenes dadas por la Corte Constitucional en este caso específico.

Sin embargo, fue a través de la sentencia T-826/2004, que la Corte Constitucional aclaró de forma profunda el alcance de la educación inclusiva en casos donde diferentes menores de edad carecen de la posibilidad de acceder a la educación por razón de tener limitaciones cognitivas de gran envergadura. Los padres de estos menores presentaron una acción de tutela de manera conjunta para que se asegurara que una Secretaría de Educación municipal garantizara el acceso a la educación sin distinción por causa de diagnósticos médicos específicos. Así, la Corte Constitucional, en revisión ordenó a la entidad del orden territorial que practicara los exámenes pertinentes para determinar el diagnóstico de los menores y estableciera en un plazo amplio de cuatro meses; la mejor estrategia para que los menores pudiesen acceder a educación de calidad. Se trató de un avance relevante, aunque debatible pues la Corte Constitucional, no determinó acciones concretas para cumplir con su fallo y otorgó un plazo que en tiempos de formación representan un lapso considerable. Pese a esto, se constituye en una sentencia hito que seguiría siendo citada para efectos de fortalecer el precedente en torno al tema específico.

A partir de esa sentencia, hubo un periodo de casi cinco años en el cual no se presentó un avance significativo en el desarrollo de la doctrina constitucional en torno a la educación inclusiva. Se presentaron sentencias aisladas, que confirmaron el precedente, pero que no constituyeron un cambio de precedente significativo, para ampliar la protección inicialmente establecida. En 2009, a través del auto 006 se empezó a adelantar un seguimiento explícito a la materialización de la situación del desplazamiento forzado haciendo referencia tangencial a la necesidad de educación inclusiva. Sin embargo, la Corte no determinó órdenes o exhortaciones concretas, para que fuese una realidad concreta este mandato constitucional. Se dio un análisis general de las personas en situación de discapacidad que habían sido desplazadas forzosamente por razón de la violencia, pero no se estructuran acciones concretas para que se vinculen a un sistema educativo propiamente inclusivo.

Fue en 2010, cuando a través de la sentencia T-560 la Corte Constitucional reforzó el imperativo de educación inclusiva, estableciendo la corresponsabilidad de un número plural de autoridades e instituciones estatales. A través, de esta providencia el tribunal analizó el caso de algunos menores con limitación cognitiva leve, que carecían de la posibilidad de acceder a la educación, pues los colegios oficiales carecían de la infraestructura y medios suficientes para atenderlos. Por lo mismo, se les daba la indicación de buscar instituciones privadas especializadas cuyos costos debían asumir las familias. Fue este caso en el cual la Corte Constitucional, hizo un llamado general a diferentes autoridades para que evitaran por cualquier motivo que se presentaran estas actuaciones marcadamente contrarias a lo dispuesto por la Constitución. El primer mandato categórico recayó sobre la alcaldía municipal, a quien le confío la obligación de asegurar que todos los menores de edad, cuyos derechos se estaban tutelando tuviesen un diagnóstico médico idóneo que permita determinar cuáles son sus necesidades concretas de atención. Segundo, la misma alcaldía tenía la responsabilidad de asegurar la existencia de instituciones educativas adecuadas para ofertar educación inclusiva, incluyendo infraestructura y profesionales idóneos para atender las necesidades identificadas. Y, tercero, la alcaldía debía verificar que todos los menores estuviesen afiliados al sistema de salud, pues si no lo estaban tenía la obligación de asegurar su afiliación para la correcta atención a sus necesidades.

He ahí, un llamado más amplio e integral que el presentado en la sentencia T-826/2004, pues no sólo se trató de propender por que hubiese educación inclusiva, sino que era fundamental asegurar su real materialización. No siendo suficiente con esto, se hizo un llamado a entidades del nivel territorial y nacional, para que le hiciesen un seguimiento desde el marco de sus funciones a este tema. En el caso territorial el Concejo tenía la obligación de consolidar políticas públicas inclusivas, al tiempo que la Personería y Defensoría del Pueblo estaban en la obligación de hacer un seguimiento a todos los mandatos constitucionales incluidos en la sentencia. Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional, debía empezar a diseñar e implementar una política pública que asegurara, que este tipo de situaciones fueran superadas en todas las demás instituciones educativas del país. A través, de este pronunciamiento jurisprudencial, la Corte Constitucional muestra sus amplias facultades como máxima autoridad del país, en procura de garantizar la real

materialización de los preceptos constitucionales cuya guarda e integridad le fueron confiados desde 1991.

Sentencias confirmatorias de la línea jurisprudencial sobre educación inclusiva.

Como posible forma de ratificar su precedente y aclarar las responsabilidades para asegurar la materialización de la educación inclusiva, la Corte Constitucional profirió la sentencia T-974/2010. A través de esta providencia, la Corte analizó el caso de otros menores con problemas para el desarrollo del lenguaje, hiperactividad y microcefalia que les impedían un desarrollo en igualdad de condiciones de otros niños de esa edad en instituciones educativas. Los representantes de los menores, en ese caso accionaron contra la Entidad Prestadora de Salud (EPS), para que les otorgaran educación especializada a los menores. Sin embargo, la Corte reiteró lo dicho en las sentencias antes citadas y aclaró que la educación inclusiva no es responsabilidad directa de las EPS. Por el contrario, vinculó como responsable directo la respectiva Secretaría de Educación, quien debe acudir a la EPS para determinar diagnósticos que permitan atender de la mejor manera a los menores. Al mismo tiempo, ordenó que se vincularan los menores a instituciones educativas oficiales con adecuaciones para la inclusión. En caso en que no existiesen, debían asumir el pago de entidades privadas de manera transitoria mientras se hacían las adecuaciones en colegios oficiales. Finalmente, y como una forma de darle un alcance más explícito a la orden ya dada al Ministerio de Educación, lo exhortó ahora, para que estableciera una mesa de trabajo con diferentes entidades para que aseguraran la real consolidación de una política pública que asegure la inclusión en educación. Se constituyen así, dos pronunciamientos hito dentro de la línea jurisprudencial, mostrando la importancia del tema y obligación por asegurar su materialización real.

El año siguiente, se continuó fortaleciendo el precedente a través de la sentencia T-694/2011. En esta sentencia, se analizó el caso de un menor con discapacidad auditiva neurosensorial, en la cual, la Corte Constitucional desde una perspectiva particularmente antiformalista reconoció, que la Secretaría de Educación respectiva carecía de instituciones educativas oficiales para atender esta discapacidad. Así, consciente de estas limitaciones, la Corte no ordenó la determinación de la mejor opción para el

estudiante por parte de la entidad territorial y tampoco la búsqueda de una institución oficial. Por el contrario, la Corte Constitucional ordenó de manera directa que se contratara con una institución privada que pudiese atender en un término perentorio y ágil al menor, cuyos derechos se tutelaron, mientras se disponían las condiciones en instituciones oficiales para este tipo de situaciones. Este tipo de decisiones pueden llegar a ser criticadas por ciertos sectores doctrinarios por hacer órdenes específicas que comprometen recursos patrimoniales, pero aseguran la real materialización de los derechos de sujetos en especial situación de vulnerabilidad. Así, las formas en torno a la determinación de presupuestos, deben ceder ante las necesidades inminentes de sujetos cuyos derechos fundamentales se pueden ver desconocidos.

La línea jurisprudencia, empieza a esbozar un precedente particularmente sólido, en torno a la máxima garantía de derechos para sujetos en condición de discapacidad, que requieren del ejercicio pleno de su derecho a la educación. Así, en el año 2012 la Corte profirió dos sentencias de constitucionalidad que incluyeron el tema de educación inclusiva: la C-605, en la que analizó la terminología para referirse a personas sordas y la C-765, que dio el aval a un proyecto de ley estatutaria para garantizar el derecho a la educación inclusiva en todo el territorio nacional. La primera sentencia, es la muestra de la necesidad de que la inclusión impacte también el lenguaje y se eviten términos despectivos, que resulten degradantes para personas que tienen necesidades educativas especiales. Al tiempo que la segunda sentencia, demuestra que sus mandatos empezaron a ser obedecidos por múltiples autoridades, vinculadas desde la jurisprudencia constitucional. He ahí, la consecución de las metas trazadas por la Corte Constitucional, al menos desde una perspectiva formal.

No obstante, la Corte no permitiría que se cayera en la lógica formalista de proteger desde la norma escrita, y no desde las situaciones concretas (Cepeda, 2007). Por lo mismo, continuó con su actividad jurisprudencial, a través, de la revisión de acciones de tutela. Tal fue el caso de la sentencia T-495/2012, en la cual se presenta un niño con trastorno de espectro y autismo, al cual sus profesores le sugerían que contara con un docente de apoyo, pero la Secretaría de Educación respectiva se negaba a hacer este nombramiento. La Corte, previo análisis de las condiciones médicas del estudiante, ordenó la contratación de los docentes de apoyo solicitados, para un pleno

desempeño del estudiante. Más que el reconocimiento de las pretensiones del accionante, la Corte Constitucional, utilizó esta sentencia como plataforma para reiterar de manera enfática su precedente, e instar a este tipo de autoridades a no continuar incurriendo en estos desaciertos jurídicos. Así, por lo menos a nivel territorial, las diferentes autoridades contaban con lineamientos concretos de cómo proceder en estos casos. Era momento entonces que se dieran mayores directrices a entidades, con responsabilidades a nivel nacional que hasta la fecha no habían tenido exhortaciones más allá de consolidar una política pública desde la formalidad de la ley escrita.

Ampliación del precedente para la vinculación de entidades del orden nacional como corresponsables de la inclusión educativa.

El 2013, fue el año en el cual la Corte Constitucional estableció, de manera expresa su precedente en torno a las responsabilidades y formas de actuación de entidades del orden nacional, frente a la educación inclusiva. La primera de estas entidades en recibir un mandato constitucional expreso, en torno a la educación inclusiva con la sentencia T-139/2013 fue el Departamento para la Prosperidad Social (antes Acción Social). En esta sentencia, se presentó un debate entre la formalidad de la literalidad de la ley y la necesidad de proteger los derechos fundamentales más allá de la lectura exegética de la norma escrita. En el caso concreto, se analizó un subsidio otorgado para aquellas familias con hijos menores de siete años, cuyo derecho se perdía una vez que el menor cumpliera la mencionada edad (salvo estuviese estudiando en una institución de educación formal). Así, una familia dejó de recibir el subsidio una vez que su hija cumplió siete años, y no podía estar en una institución de educación formal como otros niños por tener un retraso mental de alta complejidad. La entidad desconoció esta particular situación y alegó que no era de su competencia atender estas necesidades desde una visión meramente gramatical de la norma aplicable al subsidio.

Frente a esta situación, la Corte Constitucional ordenó que en estos casos, donde existen poblaciones vulnerables, se realicen interpretaciones razonables que materialicen criterios de equidad y justicia, superando las meras formalidades de un requisito legal. Así, se ordenó entregar el subsidio a esta y otras familias en la misma condición, al tiempo que se exhortó para que se creara una política específica para atender a las familias con

integrantes en situación de discapacidad. No siendo suficiente con esto, todas las entidades competentes y de manera corresponsable tuvieron que adelantar los trámites para que la menor fuese matriculada en una institución educativa de preferencia inclusiva, al tiempo que respondiera a las necesidades concretas que determinara su diagnóstico médico. Finalmente, se dio la orden de adecuar instituciones cercanas al domicilio de estas personas, para que el ejercicio del derecho a la educación no atentara contra el derecho a no ser desprendido de su familia. He ahí una de las primeras veces en las cuales el derecho a la educación inclusiva es presentado con derechos de segunda generación como lo es tener una familia y no ser separado de ella.

Continuando con las órdenes a las entidades del orden nacional, a través de la sentencia T-598/2013, la Corte Constitucional estableció formas de evaluación verdaderamente inclusivas por parte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). En este caso, un estudiante de grado undécimo no tenía la posibilidad de ver más allá del color blanco y negro, cuyo término médico es acromatopsia o monocromatismo. Siguiendo todos los procedimientos indicados por el ICFES, para la presentación de exámenes de Estado, por personas con necesidades educativas especiales, se informó al Instituto de la necesidad de imprimir el cuadernillo de la prueba en un tamaño mayor al convencional, presentar las gráficas de forma específica, otorgar más tiempo al estudiante para desarrollar la prueba, entre otras.

La entidad negó las peticiones concretas del estudiante, ofreciendo solamente un lector, que no era una necesidad concreta del estudiante y que, incluso, podría afectar su desempeño por no haberlo utilizado con anterioridad en su proceso formativo. Siendo así, la institución insistió en que no era posible atender a las exigencias concretas del estudiante y, en consecuencia, le sería entregado el kit para personas invidentes. Pero esta respuesta tampoco era idónea, porque el estudiante no era ciego y, por lo mismo no sabía utilizar este tipo de ayudas. La Corte Constitucional, revisó este caso y consideró que el ICFES debía asegurar una diferenciación entre las necesidades educativas especiales, pues no todas son iguales y tampoco tienen las mismas exigencias. Se ordenó que se otorgaran ayudas idóneas para las necesidades del estudiante, evitando incurrir en generalizaciones injustificadas y permitiendo al estudiante repetir la prueba según las exigencias propias

de su condición. He ahí la materialización de los principios de equidad y de una igualdad material más que una meramente formal, respondiendo al espíritu antiformalista de la Constitución Política de 1991. Al tiempo, que se abrió paso al fortalecimiento de esta línea jurisprudencial hacia la educación superior.

En este sentido, a través de la sentencia T-933/2013, la Corte Constitucional vinculó al ICETEX en el compromiso con la inclusión en educación, reiterando que deben trascender las situaciones materiales concretas más allá de la literalidad de una ley. En este caso, un sujeto con un trastorno esquizofrénico obtuvo un préstamo para adelantar sus estudios superiores. Estando cerca de terminar su carrera universitaria, el estudiante tuvo una agravación de su trastorno que le ocasionó pérdida de capacidad laboral significativa. Ante esta situación, el padre del estudiante solicitó la condonación de la deuda, pues, las normas de esta entidad contemplan que tal figura es aplicable cuando sobreviene una enfermedad de este tipo. Pero la entidad alegó que la enfermedad la tenía desde antes de solicitar el préstamo y que la agravación de la misma no es fundamento suficiente para condonar la deuda. Sin embargo, estos argumentos no fueron avalados por la Corte Constitucional y de manera contraria se procedió a complementar el precedente existente hasta este momento.

El máximo tribunal constitucional ordenó, por primera vez en esta línea jurisprudencial, inaplicar las normas de la entidad, en caso en que el estudiante no tuviese las capacidades reales de vincularse al campo laboral por ocasión de su condición médica. De esta forma, la Corte hizo un llamado mucho más contundente en torno a la necesidad, de ver las condiciones concretas de cada caso, más allá de la mera formalidad legal. Finalmente, y como muestra de la superioridad de la Corte Constitucional, se ordenó al ICETEX, consolidar unas normas que respondan a estas situaciones específicas, donde el sentido del préstamo se desdibuja y la posibilidad de pagar la deuda es un imposible por las condiciones concretas de cada persona. Se muestra así, la necesidad de asegurar una protección garantista de derechos, que supere argumentos económicos propios de estados anteriores al establecido por la nueva norma superior. Es esta la evidencia concreta de que el 2013 fue un año jurisprudencialmente activo en el tema de inclusión educativa, impactado de forma directa a las entidades del orden nacional, con órdenes concretas que trasciendan las formas.

Verificación de precedente y ampliación al contexto universitario.

Establecida la ampliación del precedente existente hasta la época, a través del Auto 173/2004, la Corte Constitucional, vuelve a hacer un seguimiento a la situación del estado de cosas inconstitucional del desplazamiento forzado. En este caso, vuelve a hacer énfasis en el imperativo de la educación inclusiva, pero no evidencia avances significativos en el tema concreto, sugiriendo de manera implícita que se dejaría pendiente el análisis de este tema concreto. Pese a este mínimo avance en el tema del desplazamiento forzado, con la sentencia T-318/2014, sí se vuelve a reiterar de manera expresa y enfática el rol de las Secretarías de Educación a nivel territorial en la garantía de la inclusión educativa. En este caso, la Corte Constitucional insiste en la necesidad de que las mencionadas entidades realicen exámenes médicos que permitan tener un diagnóstico confiable para responder, de la forma más idónea posible, a las necesidades educativas especiales de ciertos sujetos. Y se agrega una novedad, consistente en que se debe hacer revisiones periódicas (mínimo semestrales) para que las acciones de atención establecidas sigan siendo idóneas y, en caso de haber cambiado, deben ser ajustadas por parte de las autoridades territoriales.

Ahora bien, ese mismo año la Corte Constitucional se refiere, a través de una sentencia hito, a la situación de la educación inclusiva en contextos universitarios. Con la sentencia C-850/2014, el tribunal constitucional analiza el caso de un estudiante universitario sordo-ciego, que contaba con el apoyo de entidades diferentes a la Universidad para asumir el costo de dos intérpretes especializados. Sin embargo, estas entidades particulares no pudieron continuar prestando este servicio por problemas financieros y, el estudiante, acudió a la Universidad para que le prestaran este servicio. Sin embargo, la institución de educación superior indicó que carecía de estos intérpretes y le ofrecía tutorías con todos sus profesores para profundizar en sus conocimientos. No obstante, esta estrategia fue interpretada por la Corte Constitucional, como una diferenciación injustificada entre el estudiante sordo-ciego y sus demás compañeros; no es posible que unos asistan a clase, mientras que otro deba aprender solo a través de tutorías. Por lo mismo, se ordenó de manera categórica que la Universidad contratara en su planta a los intérpretes a que hubiese lugar, al tiempo que se debía asegurar un ajuste pedagógico y curricular transversal a sus programas, para que el estudiante

pudiese adelantar sus estudios con el cumplimiento de todos los preceptos constitucionales aplicables a este caso.

De esta forma, se empieza a consolidar el precedente en torno a la educación inclusiva en diferentes niveles; a saber: los niveles de educación primaria y secundaria oficial según competencias territoriales; el nivel nacional a través de entidades gubernamentales encargadas de hacer evaluación de la educación, financiación de estudios, y apoyo social en diferentes alcances; y finalmente, se estableció el precedente en torno a la educación superior, que a pesar de ser prestada en su mayoría por instituciones privadas se deben garantizar los derechos en igualdad de condiciones para todos los estudiantes. Así, los mandatos constitucionales y los compromisos para asegurar la real aplicación de la educación inclusiva se aplican en todos los niveles de la educación.

Estado actual de la educación inclusiva desde las sentencias hito recientes de la Corte Constitucional.

Hasta este punto se hacen evidentes tres alcances de la educación inclusiva: el primero, referente al rol de las entidades territoriales; el segundo, atribuyendo responsabilidades concretas a las entidades del orden nacional; y el tercero, dirigido al rol de las instituciones universitarias, independiente de si son públicas o privadas. Así, se procede a determinar el estado actual de esta línea jurisprudencial incluyendo las sentencias hito más reciente del tema, que dan cuenta de la consolidación del precedente construido por la Corte Constitucional hasta este punto.

Referente al primer aspecto, la Corte Constitucional en los últimos años ha reiterado su precedente de manera enfática en torno a la responsabilidad de las entidades del orden territorial, en su compromiso por la inclusión educativa. La primera de las sentencias hito recientes, es la T-465/2015, en la cual se analizó el caso de un estudiante con retraso mental moderado que desde una perspectiva formal tenía la posibilidad de ingresar a la educación básica oficial. Sin embargo, el desarrollo de los preceptos antes determinados por la Corte Constitucional, la Secretaría de Educación competente le exigía un diagnóstico no solamente médico sino también psicopedagógico por parte de una institución educativa oficial. Este diagnóstico, materializó las indicaciones de la Corte, referentes a la identificación de necesidades educativas especiales de diferentes sujetos que desean adelantar estudios.

No obstante, la Corte reconoce que se trata de un mero cumplimiento formal, pues en la práctica los colegios adscritos a la Secretaría de Educación no contaban con la posibilidad de prácticas, ni con los diagnósticos psicopedagógicos exigidos para ingresar al sistema de educación. Se trata de un cumplimiento formalista que, en últimas, genera barreras injustificadas para que las personas con necesidades educativas especiales puedan iniciar en igualdad de condiciones su proceso de formación. Así, la Corte Constitucional, aclara que los diagnósticos ordenados por ella son fundamentales, pero se debe asegurar que se puedan realizar de forma efectiva. Este caso en efecto configura una sentencia hito, dado que se aclara que los pronunciamientos constitucionales no pueden ser utilizados como un impedimento para el acceso a la educación, sino que deben ser la garantía efectiva de derechos constitucionales de poblaciones especialmente vulnerables.

Reiterando este mismo mandato, para que prime la realización de los preceptos constitucionales en situaciones concretas por encima de meros formalismos jurídicos, en la sentencia T-581/2016, se analizó el caso de un ciudadano con epilepsia y síndrome de doble corteza, que no se le asignaba cupo en instituciones educativas oficiales por ser mayor de edad. En este caso, la Corte Constitucional se enfrenta nuevamente al legalismo de las formas, para evidenciar que a pesar de ser mayor de edad tiene una situación especial que lo constituye como una persona en situación de vulnerabilidad y la negativa a otorgarle un cupo contraviene las reglas propias del precedente construido por el tribunal en torno a la inclusión educativa. La Corte Constitucional adiciona a su línea jurisprudencial que la educación es un derecho fundamental, que el Estado debe garantizarlo, no solo a los menores de edad, sino a cualquier ciudadano con necesidades educativas especiales. Resulta especialmente relevante de esta sentencia, que la Corte reconoce que se trata de un tema, el cual, ha aclarado durante varios años, así que no otorga un amplio lapso para que se materialice el mandato constitucional. Por el contrario, solamente da a la entidad accionada cinco días, para materializar de manera efectiva el derecho del accionante.

Finalmente, y como complemento al rol de las entidades territoriales en torno a la educación inclusiva, la Corte Constitucional reconoce, en la sentencia T-679/2016, que, para gozar de manera efectiva el derecho a la educación, no basta con la infraestructura al interior de la institución y la

capacitación de los profesionales de la misma. El tribunal constitucional, reconoce que se deben prestar servicios adicionales para que las personas tengan la posibilidad de acceder a la educación, como lo son el servicio de transporte (rutas escolares), en casos en los que, por ejemplo, los estudiantes requieren sillas de ruedas y sus familias se encuentran en una situación de vulnerabilidad tal que no pueden soportar estos gastos adicionales. Se trata de otro argumento antiformalista construido por la Corte Constitucional, en virtud del cual no basta con que se aseguren instituciones inclusivas, sino que la inclusión debe entenderse desde las posibilidades familiares para gozar de la infraestructura que se tenga. Se consolida con esto un fuerte precedente, en torno a la responsabilidad de las entidades territoriales en torno a la inclusión educativa, que puede y debe ser extrapolado a todos los demás alcances de la educación, independiente de si se trata de instituciones educativas oficiales, privadas, de educación básica, media, universitaria o entidades del orden nacional.

De esta manera, la sentencia T-523/2016, refuerza la idea de la corresponsabilidad entre entidades del orden territorial y nacional, al analizar las reglas del Decreto 1815/2015, que pretende asegurar calidad educativa desde una perspectiva meramente abstracta. Este Decreto señala que, para que el Estado, en particular las entidades territoriales, pueda contratar instituciones educativas privadas para la prestación de servicios de educación oficial, deben tener un puntaje mínimo en el examen de Estado practicado por el ICFES a los estudiantes del último grado. Así, una Secretaría de Educación terminó el contrato para que una institución privada prestara servicios de educación oficial a menores con trastornos de lenguaje mixto, déficit de atención e hiperactividad, por no contar con los puntajes mínimos exigidos por el ya citado Decreto. Se ha de aclarar que esta institución, carecía de la posibilidad de ser evaluada en igualdad de condiciones con otras instituciones educativas, dado que sus estudiantes contaban con necesidades educativas especiales que no les permitían tener un desempeño en las mismas condiciones que los estudiantes sin estas necesidades. Así, terminado este contrato, los estudiantes intentaron ser reubicados en colegios oficiales que carecían de las condiciones específicas para atender las necesidades educativas especiales de los menores de edad. En efecto, una norma, que inicialmente pretendía asegurar la calidad en la educación oficial, generó el desconocimiento de derechos de ciertos niños, niñas y adolescentes.

La Corte Constitucional, alejándose de las meras formalidades legales, ordena a la Secretaria de Educación territorial que, de manera inmediata, establezca una estrategia de atención inclusiva para que los menores, cuyos derechos se tutelaron, gozaran en igualdad de condiciones el derecho a la educación. Al mismo tiempo, vinculó como corresponsable de esta situación al Ministerio de Educación Nacional y lo exhortó para que, en un término perentorio, estableciera un método de evaluación inclusivo para entidades que atendían estudiantes con necesidades educativas especiales. De esta forma, la Corte Constitucional reitera el rol de las entidades territoriales, vincula de manera corresponsable a las entidades con competencia nacional y asegura que las normas no se limiten a la formalidad de su formulación, sino que reconozcan las realidades concretas de cada contexto social.

No obstante, la corresponsabilidad también vincula a las instituciones de educación superior y su sentencia de cierre es la T-476/2015. En esta providencia, se analiza el caso de una estudiante sorda que carecía de los medios para pagar un intérprete de lengua de señas, y la Universidad sólo le ofrecía tutorías a través de instituciones externas. La Corte Constitucional reitera que se deben asegurar todas las garantías en el contexto universitario, a pesar de ser una institución privada, por lo que debe ser nombrado el intérprete solicitado, adecuar la infraestructura en conjunto, capacitar a los funcionarios y hacer las modificaciones curriculares y pedagógicas necesarias para el pleno desarrollo del derecho a la educación en estos casos; se exige a las entidades territoriales que le hagan seguimiento al tema y se exhorta al Ministerio de Educación Nacional para que verifique que todas las instituciones de educación superior cumplan con estas exigencias constitucionales, pues, se trata de la necesidad de garantizar de manera efectiva los derechos constitucionales. Con esto, se asegura claridad en torno a la inclusión educativa a todo nivel y con corresponsabilidad de todas las instituciones pertenecientes al sistema nacional de educación.

Finalmente, y como sentencia de cierre en torno a la responsabilidad de las entidades públicas del orden nacional, la Corte Constitucional analiza en la sentencia T-528/2015, un caso que resume todos los temas de la línea jurisprudencial desarrollada y analizada hasta este punto. El accionante es una persona de 81 años, analfabeta y con recursos económicos limitados, cuya compañera sufría de esquizofrenia no especificada y su único hijo padecía de una discapacidad neurosensorial, que le impedía desarrollar un

lenguaje verbal y le generaba problemas de socialización y comportamientos violentos. El accionante daba cuenta de la imposibilidad que tenía para hacerse cargo de su hijo, por la falta de recursos económicos y la falta de conocimiento para tal fin. Así que acudió a entidades como la Comisaría de Familia y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), para que se declarara el estado de adoptabilidad de su hijo y pudiese ser atendido en el seno de una familia con mayores recursos.

En este caso, la Corte Constitucional identifica una categórica vulneración del derecho a la igualdad de las personas con necesidades especiales y un riesgo inminente en que se desdibuje la garantía del derecho a la familia. Así, en un primer momento la Corte, a través de su sentencia, declara la necesidad de garantizar los derechos de la familia en conjunto y no solo de un sujeto en particular. Para esto, vincula a diferentes entidades: primero, las entidades territoriales debían otorgar un apoyo a toda la familia para atender las múltiples condiciones de vulnerabilidad en las que se encontraban; segundo, las entidades prestadoras de salud debían asegurar que el menor contara con un acompañamiento médico idóneo en su contexto familiar; tercero, todo el sistema de educación debía asegurar la medida más idónea para garantizar la inclusión educativa del menor; y, finalmente, las entidades del orden nacional como el ICBF debían evitar adelantar procesos que, no solo atenten contra la educación inclusiva, sino que sean un riesgo para otros derechos, generando situaciones como ser separado del núcleo familiar.

A la fecha se cuenta con una línea jurisprudencial sólida en torno a la educación inclusiva de personas con necesidades educativas especiales. La garantía de derechos para estas personas, debe vincular de manera corresponsable a todas las entidades del sistema nacional de educación, incluyendo entidades del orden territorial, nacional, públicas, privadas, etc. Todas las instituciones, deben garantizar un derecho que no estaba expresamente reconocido en la Constitución Política de 1991, pero que con la construcción antiformalista de la Corte Constitucional, actualmente tiene un alcance concreto que debe ser aplicado en todos los contextos con situaciones fácticas similares. La educación inclusiva se constituye, entonces, en un imperativo constitucional que pretende superar las distinciones entre ciudadanos de primera y segunda categoría, para que todos tengan las mismas posibilidades de ejercer sus derechos a plenitud y atendiendo a principios de justicia constitucional categóricos.

Nuevos horizontes de la línea jurisprudencial en torno a la inclusión educativa.

Consolidado todo el precedente antes descrito, parece que la Corte Constitucional ha iniciado un nuevo alcance de la inclusión educativa, y se refiere al tema de las identidades sexuales diversas. Se advierte que es un tema reciente en la jurisprudencia constitucional, pero que parece materializar el mismo sentido de reducir las brechas entre primeras y segundas categorías de ciudadanos en el ejercicio de derechos (López, 2016b). Se trata de la sentencia T-478/2015, en la cual, el máximo tribunal constitucional, analizó por primera vez un caso de matoneo por razón de la orientación sexual de un estudiante, que decide quitarse la vida por la omisión generalizada del sistema de educación nacional: la institución educativa privada en la cual estaba matriculado generó reproche de su condición de homosexual, apegada a sus normas internas. Las entidades territoriales competentes no adelantaron una actuación encaminada a garantizar sus derechos fundamentales, y no existía una política de inclusión educativa por parte de entidades del orden nacional en casos de orientación sexual diversa. Así, el sistema educativo en conjunto impidió la protección de los derechos constitucionales de un estudiante, cuya vida terminó como consecuencia de la imposibilidad de ser reconocido en igualdad de condiciones que todos los estudiantes.

En este caso, la Corte Constitucional despliega todas sus competencias para reprochar drásticamente conductas violatorias de la Constitución Política. Se reconocen responsabilidades por parte de las instituciones educativas, las cuales no se pueden escudar en normas internas, por el simple hecho de ser instituciones privadas. Todas las instituciones deben apegarse a la norma de normas sin distingo alguno. Se expiden órdenes concretas a las entidades territoriales para hacer un seguimiento a todas las instituciones educativas y sus normas internas, con el fin de asegurar que no haya posibilidad para que se repitan este tipo de situaciones. Y se ordena, al Ministerio de Educación Nacional, consolidar una política de inclusión por razón de orientación sexual, que no se limite a ser meramente formal, sino que tenga aplicaciones concretas en los diversos contextos educativos del país.

Este tipo de mandatos pueden empezar a configurar un precedente nuevo en torno a la educación inclusiva, en la cual las minorías por razón de la orientación sexual también deben ser atendidas de manera preferente en

un contexto social en que han sido tradicionalmente excluidas. La sentencia se da en un momento, en el que los derechos de las parejas de mismo sexo se han consolidado por vía constitucional en igualdad de condiciones que los heterosexuales, gozando de la posibilidad de acudir a fuentes de la familia como la unión marital de hecho, el matrimonio e incluso la adopción (Perilla, 2015c; Perilla, 2017b). Sin embargo, las órdenes han intentado ser materializadas por las entidades territoriales y nacionales con fuertes oposiciones de sectores sociales mayoritarios. Esto implica que, el mandato constitucional, por asegurar inclusión y protección de minorías sexuales, no ha tenido un desarrollo material pleno como los otros casos ya analizados, porque ciertos grupos del conglomerado social se han opuesto, a través de comunicaciones públicas, representantes públicos, marchas y en general estrategias políticas que han impedido su efectiva materialización.

Probablemente, se trate de una cuestión esperable por ser un desarrollo jurisprudencial novedoso, que rompe con parámetros de normalidad tradicionalmente establecidos en el país. Los contextos sociales, marcados por culturas jurídicas concretas, tienden a ser reacios a pronunciamientos que exigen reevaluar las costumbres sociales en las cuales han estado inmersos a través del tiempo. Por lo mismo, se insiste en que es un precedente que vendrá a complementar la línea jurisprudencial ya existente sobre inclusión educativa, cuyo desarrollo aún exige un número plural de pronunciamientos para que tenga una efectiva materialización. No se puede esperar que con un solo pronunciamiento aislado, la sociedad en conjunto, comprenda los nuevos mandatos constitucionales, por lo que, al igual que el precedente ya esbozado anteriormente, se deberá esperar los desarrollos futuros para comprender en qué sentido la orientación sexual se constituye en un nuevo criterio de inclusión educativa en Colombia.

Conclusiones

En Colombia, la inclusión educativa ha sido desarrollada durante los últimos años a través de la jurisprudencia de la Corte Constitucional, como garante máximo de la Constitución Política de 1991. Este desarrollo, responde a las funciones atribuidas por la norma de normas a este tribunal, constituyéndolo en el guardián de los preceptos constitucionales desde y para la realidad social en la cual se encuentra inmerso el sistema jurídico. De esta manera, la Corte Constitucional, debe asegurar que la Constitución sea una

norma viva, que trascienda las meras formalidades de validez legal y asegure un alcance dinámico de los diferentes mandatos jurídicos superiores.

Para alcanzar estas aspiraciones, la Corte Constitucional se adscribe al constructivismo antiformalista, según el cual el derecho es un entramado de normas abierto. El derecho no tiene todas las respuestas, y en él residen muchas lagunas que deben ser llenadas por múltiples fuentes jurídicas. Una de estas fuentes, son los pronunciamientos de la Corte Constitucional, que hacen parte íntegra de la Constitución y pretenden asegurar, que el derecho se materialice en la realidad social. Para esto, se construyen interpretaciones auténticas con sentido de utilidad, fundamentadas en situaciones preexistentes y criterios hermenéuticos que son validados desde diferentes perspectivas.

Así, la Corte Constitucional se opone a la cultura jurídica tradicional del país, el cual comprende que el derecho era un entramado de normas con aspiración de perfección. Esta perfección era dada, de manera especial, por el legislador y los operadores jurídicos no tenían mayores posibilidades para crear normas jurídicas coherentes con las exigencias planteadas por el conglomerado social. Por esta razón, existía una brecha entre las disposiciones escritas y las realidades concretas, llevando a que se presentaran diferentes sustanciales entre sujetos para el ejercicio de derechos. Los sujetos que hacían parte de las mayorías, tenían mayores garantías para ejercer sus derechos, mientras que las minorías, generalmente vulnerables, carecían de la posibilidad de beneficiarse en igualdad de condiciones de los preceptos normativos.

Una de estas situaciones, en las cuales no existía una plena garantía jurídica la constituía la inclusión educativa, para aquellas minorías que por razones particulares eran especialmente vulnerables y no tenían la posibilidad de acceder a la educación en igualdad de condiciones. La Corte Constitucional, en desarrollo de sus funciones, ha estudiado diferentes casos particulares que han establecido un precedente aplicable a todas las personas que se encuentran en las mismas condiciones en el país. El primer desarrollo dado por la Corte, se dio en relación a la educación media ofertada por entidades territoriales en colegios oficiales. La Corte Constitucional determinó que, todas las entidades de ese orden, deben garantizar los recursos económicos, la infraestructura y el personal para atender a todas las personas con necesidades educativas especiales.

Ahora bien, para que se presente un completo ejercicio de estos derechos, se exige que tales entidades analicen las particularidades de cada caso, a través de diagnósticos médicos concretos que permitan determinar, cuál es la medida idónea para cada caso; cada sujeto tiene exigencias particulares y no es dable generalizar una sola estrategia que los trate homogéneamente. Al mismo tiempo, esta caracterización no puede constituirse en una barrera para el acceso a la educación por parte de las personas en situación vulnerable, sino que deben agilizarse todos los procesos para que tengan una protección especial.

Aunado a lo anterior, la responsabilidad no recae solamente en las entidades territoriales, sino que se deben vincular también entidades prestadoras de salud e instituciones privadas para lo pertinente. Al mismo tiempo, son corresponsables todas las entidades del orden nacional que hacen parte del sistema nacional de educación. En este sentido, la Corte Constitucional, ha determinado acciones concretas para entidades como el ICFES, el ICETEX, el ICBF y el mismo Ministerio de Educación Nacional, quienes deben consolidar políticas incluyentes, e inaplicar normas que impidan el pleno ejercicio del derecho a la inclusión educativa. Así, se han venido haciendo normas jurídicas novedosas, que pretenden incluir a quienes representan minorías vulnerables y requieren del Estado un mayor acompañamiento para su pleno desarrollo.

Estas normas jurídicas no se pueden limitar a la formalidad propia del formalismo, sino que deben tener una aplicación y eficacia material. Para tal fin, se deben hacer seguimientos periódicos, involucrando instituciones educativas de básica, media y superior, donde los derechos no pueden ser limitados por ningún motivo. Todos los seguimientos deben involucrar entidades garantes de derechos, como Personerías y Defensorías, tendientes a que los postulados constitucionales aseguren un real impacto. Muchas normas tienden a quedarse en la literalidad del papel, pero es labor de la jurisdicción constitucional, asegurar que se trasciendan tales parámetros para que el derecho tenga sentido de utilidad en situaciones concretas.

Sin embargo, es un compromiso que involucra a todas las entidades del orden nacional y territorial de forma solidaria, pero que debe seguir fortaleciéndose a lo largo del tiempo. La Corte Constitucional, presenta una línea jurisprudencial que establece un sólido precedente en torno a la educación

inclusiva, pero es un trabajo inacabado, pues no basta con la expedición de sentencias sino también la materialización de todos sus mandatos. Así, han existido avances relevantes, pero muchos otros aún requieren de un desarrollo pleno no solo por las normas sino por el actuar corresponsable del sistema nacional de educación en conjunto. La construcción antiformalista, en torno a la educación inclusiva, está planteada, pero se exige que la misma siga aplicándose en las situaciones concretas de un conglomerado social, que requiere superar las barreras para el pleno ejercicio de los derechos de todos sus miembros.

Referencias

Acevedo, A., y Samacá, G. (2011). Revolución y cultura en América Latina: el movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental. *Memoria y sociedad*, *15(31),* 104-119.

Aguilar, G., Gajardo, B., y León, A. (2015). Equidad, inclusión social y democracia: una respuesta crítica a los argumentos en contra del activismo judicial. *Estudios Constitucionales*, *13(1),* 373-396.

Aldunate, E. (2010). Aproximación conceptual y crítica al neoconstitucionalismo. *Revista de Derecho, 23(1), 79-102.*

Alviar, H. (2007). Uso y límites de la acción pública de inconstitucionalidad en Colombia. En M. Cepeda y E. Montealegre (Dir), *Teoría constitucional y políticas públicas: bases críticas para una discusión* (pp. 142-158). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Auto 006 (2009, enero 26). M.P. Manuel José Cepeda Espinosa. Corte Constitucional de Colombia.

Auto 173 (2014, junio 6). M.P. Luis Ernesto Vargas Silva. Corte Constitucional de Colombia.

Barreto, A. (2011a). *La generación del estado de sitio.* Bogotá: Universidad de los Andes.

Barreto, A. (2011b). *Venturas y desventuras de la regeneración. Apuntes de historia jurídica sobre el proyecto político de 1886 y sus transformaciones y rupturas en el siglo XX.* Bogotá: Universidad de los Andes.

Bernal, N. (2003). *El control de constitucionalidad de la ley; estudio comparado y recopilación de las principales decisiones de la Corte Constitucional de Colombia.* Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.

Bobbio, N. (1991). *El problema del positivismo jurídico.* México: Distribuciones Fontamara.

Bonilla, D. (2009). Introducción: teoría del derecho y trasplantes jurídicos: la estructura del debate. En D. Bonilla. (Ed.), *Teoría del derecho y trasplantes jurídicos* (pp. 11-35). Bogotá: Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.

Bonilla, D. (2010a). Parejas del mismo sexo en Colombia: tres modelos para su reconocimiento jurídico y político. *Anuario de Derechos Humanos, 6*, 183-200.

Bonilla, D. (2010b). *Justicia colectiva, medio ambiente y democracia participativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Cabal, L., y Motta, C. (2006). *Más allá del derecho, justicia y género en América Latina*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.

Cajas, M. (2015). *La historia de la Corte Suprema de Justicia de Colombia, 1986-1991. Tomo II: del Frente Nacional a la Asamblea Constituyente, 1958-1991*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Cano, L. (2014). La narrativa de las políticas públicas en la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia. *Papel político, 19(2),* 435-458.

Castaño, J. (2013). Análisis económico del activismo judicial: el caso de la Corte Constitucional de Colombia. *Revista Derecho del Estado, 31*, 119-160.

Cepeda, M. (2007). *Polémicas constitucionales*. Bogotá: Legis.

Cruz, A. (1983). *Antecedentes de la Constitución de Colombia de 1886*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

De Sousa, B. (1991). *Estado, derecho y luchas sociales*. Bogotá: ILSA.

De Zubiría, A. (2012). La historia de la Rama Judicial en Colombia. *Criterio jurídico Garantista, 3(6),* 154-187.

Díaz, R. (2015). El activismo judicial de la jurisdicción constitucional en el marco de la democracia. *Justicia juris*, *11(2),* 50-57.

Durán, H. (2014). ¿Una Corte de bolsillo? Reelección presidencial e independencia judicial: un contraste entre las consecuencias institucionales de la reelección presidencial en Colombia y la percepción de la opinión pública tras la elección de la tercera Corte Constitucional. *Revista de Derecho Público, 32.*

Esguerra, J. (2004). *La protección constitucional del ciudadano*. Bogotá: Legis.

Estrada, S. (2007). Los límites de la Corte Constitucional como presupuesto para el mantenimiento del orden institucional: propuesta de control a partir de la teoría de los principios jurídicos y la metodología de la argumentación jurídica. *Revista Opinión Jurídica, 6(11), 13-29.*

García, L. (2008). El nuevo derecho en Colombia: ¿entelequia innecesaria o novedad pertinente? *Revista de Derecho, 29, 289-330.*

Gargarella, R. (2009). Crítica del estado de derecho: comentario a por qué hablar de una teoría impura del derecho para América Latina, de Diego López Medina. En D. Bonilla (Ed.), *Teoría del derecho y trasplantes jurídicos* (pp. 161-176). Bogotá: Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.

Gómez, L. (2011). El control constitucional en Colombia: sobre el inhibicionismo de la Corte Constitucional en los 100 años del control de la acción pública. *Vniversitas, 122*, 169-212.

Huertas, J. (2016). Monismo moderado colombiano: examen a la teoría oficial de la Corte Constitucional desde la obra de Alfred Verdross. *Vniversitas*, *132*, 197-234.

Hurtado, M. (2006). Proceso de reforma constitucional y resolución de conflictos en Colombia: El Frente Nacional de 1957 y la Constituyente de 1991. *Revista de Estudios Sociales*, *27*, 97-104.

Israel, J. (2014). *Revolutionary Ideas: An Intellectual History of the French Revolution from The Rights of Man to Robespierre.* Princeton: Princeton University Press.

Jaramillo, I., y Alfonso, T. (2008). *Mujeres, cortes y medios: la reforma judicial del aborto.* Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.

Lasalle, F. (1931). *¿Qué es una Constitución?* Madrid: Cenit S.A.

Lemaitre, J. (2009). *El derecho como conjuro: fetichismo legal, violencia y movimientos sociales.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.

López, D. (2004). *Teoría impura del derecho: la transformación de la cultura jurídica latinoamericana*. Bogotá: Legis.

López, D. (2006). *El derecho de los jueces: obligatoriedad del precedente constitucional, análisis de sentencias y líneas jurisprudenciales y teoría del derecho judicial.* Bogotá: Legis Editores.

López, D. (2008). *La letra y el espíritu de la ley.* Bogotá: Ediciones Uniandes y Editorial Temis.

López, D. (2016a). *Eslabones del derecho: el deber de coherencia con el precedente judicial.* Bogotá: Ediciones Uniandes y Editorial Temis.

López, D. (2016b). *Cómo se construyen los derechos: narrativas jurisprudenciales sobre orientación sexual.* Bogotá: Ediciones Uniandes y Editorial Temis.

Negri, J. (2015). Democracia deliberativa: una crítica. *Postdata*, *20(2),* 387-416.

Nogueira, H. (2002). Las competencias de los tribunales constitucionales de América del Sur. *Ius et Praxis*, *8(2),* 71-92.

Nuñez, M. (2004). Una introducción al constitucionalismo posmoderno y al pluralismo constitucional. *Revista Chilena de Derecho*, *31(1),* 115-136.

Perilla, J. (2013). Alineación iusteórica de las licencias creative commons. *Revista* de *Derecho Privado*, *50*.

Perilla, J. (2015a). Alineación iusteórica de las fuentes del derecho comercial. *Revista de Derecho Privado*, *53*.

Perilla, J. (2015b). Construcción antiformalista del consumidor medio. *Revista de Derecho Privado*, *54*.

Perilla, J. (2015c). Contrato solemne para parejas del mismo sexo en Colombia. *Revista de Derecho Público*, *35*.

Perilla, J. (2016a). Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho. En Y. Caballero (Ed.), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-41). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Perilla, J. (2016b). El monismo impuro desde el bloque de constitucionalidad colombiano. En: *Barajar y dar de nuevo: trabajos sobre temas de derecho, de sociología y de historia jurídicas* (pp. 395-411). Salvador de Bahía, Brasíl: Editora Dois de Julho.

Perilla, J. (2017a). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica.* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Perilla, J. (2017b). *Derecho de sucesiones (2ª Ed.).* Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Robert, I., Clapham, C. y Herbst, J. (2007). *Los estados fallidos o fracasados: un debate inconcluso y sospechoso.* Bogotá: Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.

Schor, M. (2006). Constitucionalism through the looking glass of Latin America. *Texas International Law Journal*, *41(1),* 1-38.

Schor, M. (2011). Un ensayo sobre el surgimiento de cortes constitucionales: los casos de México y Colombia. *Revista de Economía Institucional, 13(24), 85-109.*

Sentencia T-025 de 2004. Acción de tutela. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa. Corte Constitucional.

Sentencia T-826 de 2004. Acción de tutela. M.P. Rodrigo Uprimny Yepes. Corte Constitucional.

Sentencia T-560 de 2010. Acción de tutela. M.P. Nilson Pinilla Pinilla.

Sentencia T-974 de 2010. Acción de tutela. M.P. Jorge Pretelt Chaljub.

Sentencia T-694 de 2011. Acción de tutela. M.P. Humberto Sierra Porto.

Sentencia C-605 de 2012. Acción de inconstitucionalidad. M.P. Maria Victoria Calle Correa.

Sentencia C-765 de 2012. Acción de inconstitucionalidad. M.P. Nilson Pinilla Pinilla.

Sentencia T-495 de 2012. Acción de tutela. M.P. Jorge Pretelt Chaljub.

Sentencia T-139 de 2013. Acción de tutela. M.P. Luis Ernesto Vargas Silva.

Sentencia T-598 de 2013. Acción de tutela. M.P. Jorge Pretelt Chaljub.

Sentencia T-933 de 2013. Acción de tutela. M.P. Jorge Pretelt Chaljub.

Sentencia T-318 de 2014. Acción de tutela. M.P. Alberto Rojas Ríos.

Sentencia T-850 de 2014. Acción de tutela. M.P. Martha Victoria Sáchica Méndez.

Sentencia T-465 de 2015. Acción de tutela. M.P. Jorge Pretelt Chaljub.

Sentencia T-476 de 2015. Acción de tutela. M.E.P. Myriam Ávila Roldán.

Sentencia T-478 de 2015. Acción de tutela. M.P. Gloria Ortiz Delgado.

Sentencia T-528 de 2015. Acción de tutela. M.P. María Victoria Calle Correa.

Sentencia T-523 de 2016. Acción de tutela. M.P. Gloria Ortiz Delgado.

Sentencia T-581 de 2016. Acción de tutela. M.P. Alberto Rojas Ríos.

Sentencia T-679 de 2016. Acción de tutela. M.P. Jorge Iván Palacio.

Vallejo, F. (2016). El proceso de consulta previa en los fallos de la Corte Constitucional de Colombia. *Estudios constitucionales*, *14(2),* 143-181.

Capítulo III

DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ONU[1]

Carlos Parra Dussan[2]

Introducción

Las personas con discapacidad históricamente han sido consideradas como beneficiarias de asistencia social, pero ahora son reconocidas bajo el derecho internacional como sujetos de derecho, con una reivindicación del derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades.

Así la Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las Personas con Discapacidad 1993, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales 1994 y la misma

[1] Este artículo es resultado del proyecto de investigación "Segunda Fase de la Revisión de la legislación colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" desarrollado por el Grupo de Derechos Humanos (De Las Casas) de la Universidad Sergio Arboleda.

[2] Carlos Parra Dussan. Doctor en derechos fundamentales, Universidad Carlos III de Madrid, España; especialista en derecho constitucional del Centro de Estudios Constitucionales de Madrid, España; abogado de la Universidad del Rosario. Actualmente Director del Grupo de Investigación en Derechos Humanos (De Las Casas) de la Universidad Sergio Arboleda y Comisionado de Naciones Unidas para la discapacidad. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: carlos.parrad@usa.edu.co

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, todas ellas incorporan medidas que testifican el crecimiento de la toma de conciencia y la comprensión del derecho de las personas con discapacidad a la educación.

De esta manera, el reconocimiento de la inclusión como la clave para lograr la educación se ha fortalecido en los últimos 30 años y se ha consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante, que contiene una referencia sobre el concepto de educación inclusiva de calidad.

La Meta del Desarrollo Sostenible número 4 también busca la calidad inclusiva y educación equitativa. Así la educación inclusiva es primordial para lograr educación de alta calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, así como para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas. En realidad, el ámbito educativo, social y económico de es un gran campo de gran logro por alcanzar incluyendo las personas con discapacidad.

Así, la pregunta de investigación es ¿Cuáles son los principales retos para la educación en materia de discapacidad, con la aprobación e implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como nuevo paradigma de protección?

La hipótesis de la investigación, es la necesidad de ajustar la legislación colombiana en materia de discapacidad, desde la perspectiva de los desarrollos conceptuales nacionales e internacionales reguladores de la acción en política social, siendo un requerimiento del país para avanzar en la garantía del goce efectivo de los derechos de esta población, elaborar nuevas políticas públicas de discapacidad en Colombia.

El artículo plantea los retos de la Convención de Discapacidad de Naciones Unidas, razón por la cual realizo un estudio del artículo 24 sobre educación inclusiva de este instrumento internacional y del Comentario General número 4 del Comité de Seguimiento. El presente trabajo se realizó con una metodología de estudio exploratorio- descriptivo, teniendo en cuenta que los estudios en el área jurídica que hacen referencia a la discapacidad son relativamente novedosos en Colombia.

Barreras que impiden la educación inclusiva

A pesar del progreso logrado sobre la conceptualización de la educación inclusiva, en el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad existe preocupación sobre los desafíos profundos que todavía persisten, que no permiten que se cumpla en su totalidad con los retos de la educación inclusiva.

Es claro que a muchos millones de personas con discapacidad se les sigue negando el derecho a la educación, y para otros tantos, la educación está solamente disponible en entornos en los que se les aísla y separa de sus iguales y reciben una educación de inferior calidad.

El Comentario General número 4 del Comité de Seguimiento a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, en el párrafo 4 señala que las:

Barreras que impiden el acceso a la educación inclusiva a las personas con discapacidad pueden atribuirse a diferentes factores, incluyendo:

a) El fracaso en comprender e implementar el modelo de los derechos humanos de la discapacidad, en el que las barreras dentro de la comunidad y la sociedad, en lugar de los impedimentos personales, excluyen a las personas con discapacidad.
b) La persistente discriminación hacia las personas con discapacidad, agravada por el aislamiento de aquellas personas que todavía viven en instituciones residenciales y por las bajas expectativas sobre aquellos que lo hacen en entornos ordinarios, permitiendo que los prejuicios y el miedo crezcan y permanezcan sin ser combatidos.
c) La falta de conocimiento sobre la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad, y la diversidad, incluso en relación con la competitividad en el aprendizaje para todos; la falta de capacidad para llegar a todos los padres y la capacidad de brindar respuestas apropiadas para apoyar las necesidades, llevan a miedos fuera de lugar y estereotipos, como el de que la inclusión conlleva un deterioro de la calidad de la educación o que repercute de manera negativa en los otros.
d) La carencia de datos desglosados e investigaciones, necesarias para el desarrollo de programas y rendición de cuentas, impidiendo el

desarrollo de políticas efectivas e intervenciones que promuevan la educación inclusiva y de calidad.

e) La falta de voluntad política, conocimiento técnico y capacidad para implementar el derecho a la educación inclusiva, incluyendo la insuficiente formación del cuerpo docente.

f) Mecanismos de financiación inapropiados e inadecuados para proporcionar incentivos y acomodaciones razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad, coordinación interministerial, apoyo y sostenibilidad.

g) Ausencia de recursos y mecanismos legales y para reclamar la reparación en situaciones en las que las personas con discapacidad han sido vulneradas.

De otro lado, el Comité reconoce que algunos grupos están en condiciones de mayor riesgo de exclusión educativa que otros, como: personas con discapacidad intelectual o discapacidades múltiples, personas sordas, personas con autismo o personas con discapacidad en situaciones de emergencia humanitaria.

Por último el Comentario General número 4 sobre Educación Inclusiva, establece en el párrafo 7 que de manera consistente con el artículo 4 párrafo 3 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, que los Estados Partes deben consultar con e implicar activamente a las personas con discapacidad, incluyendo niños con discapacidad, a través de sus organizaciones representativas, en todos los aspectos de la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de políticas de educación inclusiva.

La educación inclusiva como derecho humano fundamental

En el párrafo 10 del Comentario general número 4 del Comité de Seguimiento a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, se establece que la Educación Inclusiva ha de ser entendida como:

a) Un derecho humano fundamental para todos los estudiantes. En particular, la educación es un derecho del que aprende, y no, en el caso de los niños, el derecho de un padre o un cuidador. En este

sentido, las responsabilidades de los padres están subordinadas a los derechos del niño.

b) Un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes, respeta su dignidad inherente y autonomía, reconoce las necesidades individuales y su capacidad para ser incluidos de manera efectiva y contribuir en la sociedad.

c) Un medio de realización de otros derechos humanos. Es el principal medio a través del cual las personas con discapacidad pueden liberarse de la pobreza, obtener los medios para participar de forma plena en sus comunidades y estar a salvo de la explotación y acoso[3]. Es también el principal medio a través del cual lograr sociedades inclusivas.

d) El resultado de un compromiso proactivo y continuado para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, junto con cambios en la cultura, política y práctica en las escuelas para dar cabida e incluir de manera efectiva a todos los estudiantes.

Como se observa, el Comentario General número 4 eleva la educación a derecho fundamental, siendo la mayor categoría de los derechos o al menos los de mayor protección.

Recordemos que en la cclasificación de los derechos, encontramos derechos civiles y políticos, derechos económicos sociales y culturales y los derechos colectivos; pues bien, la educación inclusiva se encuentra en la primer categoría, es decir, en la de los derechos civiles y políticos, que también se denomina de derechos fundamentales.

Diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión

El mismo Comentario General número 4 del Comité de Seguimiento a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, en su párrafo 11 señala la importancia de reconocer las diferencias existentes entre exclusión, segregación, integración e inclusión.

La exclusión ocurre cuando a los estudiantes, bien de forma directa o indirecta, se les dificulta o impide el acceso a la educación, en cualquiera de sus formas.

La segregación se da cuando la educación de estudiantes con discapacidad se proporciona en entornos separados diseñados o empleados para dar

respuesta a una o varias deficiencias, en condiciones de aislamiento de los estudiantes sin discapacidad.

La integración es el proceso de vincular a las personas con discapacidad en los centros educativos ordinarios existentes, siempre que el estudiante con discapacidad pueda adaptarse a los requisitos y demandas existentes en este tipo de entornos.

La inclusión implica un proceso de reforma sistemática afrontando cambios y modificaciones en el contexto, enseñando métodos, enfoques, estructuras y estrategias en educación para superar las barreras con una visión centrada en proporcionar a todos los estudiantes del grupo de edad correspondiente, una experiencia de aprendizaje igualitario y participativo y un entorno que se ajuste lo mejor posible a sus necesidades y preferencias.

Agrupar estudiantes con discapacidad dentro de clases ordinarias sin acompañar estos cambios estructurales en la organización, el currículo o las estrategias de enseñanza-aprendizaje, no constituye un proceso de inclusión propiamente dicho. Además, la integración no garantiza automáticamente el paso desde la segregación a la inclusión.

Características de la educación inclusiva

El párrafo 12 del Comentario General número 4 del Comité de Naciones Unidas para la Discapacidad de Naciones Unidas, señala que las características fundamentales de la educación inclusiva son:

a) Enfoque global de sistemas: los Ministerios de Educación deben asegurar que todos los recursos se invierten hacia el avance de la educación inclusiva y hacia la introducción e incorporación de los cambios necesarios en la cultura institucional, políticas y prácticas.
b) Entorno educativo global: el liderazgo comprometido de las instituciones educativas es esencial para introducir e incorporar la cultura, políticas y prácticas necesarias para lograr la educación inclusiva en todos los niveles: enseñanza en clase y relaciones, reuniones de juntas, supervisión de docentes, servicios de orientación y cuidado médico, viajes escolares, distribuciones presupuestarias y cualquier interacción, cuando corresponda, con los padres de estudiantes con y sin discapacidad, la comunidad, o con un público más amplio.

c) Enfoque personal global: se da el reconocimiento a la capacidad de aprender de todas las personas y se establecen altas expectativas para todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes con discapacidad. La inclusión educativa ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque implica la provisión de apoyos y adaptaciones razonables, además de intervención y atención temprana de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial. El foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes y sus aspiraciones más que en el contenido cuando se planifican las actividades de enseñanza. Se compromete a acabar con la segregación dentro de entornos educativos, asegurando una enseñanza inclusiva en el aula, mediante entornos de aprendizaje accesibles con los apoyos apropiados. El sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada, más que esperar que sea el estudiante el que ha de ajustarse al sistema.

d) Profesores de apoyo: todos los profesores y otro personal de los centros recibe educación y formación, proporcionándoseles los valores clave y las competencias para acomodar entornos de aprendizaje inclusivo, lo que incluye profesores con discapacidad. La cultura inclusiva proporciona un entorno accesible y de apoyo que promueve el trabajo colaborativo, la interacción y resolución de problemas.

e) Respeto y valoración de la diversidad: todos los miembros de la comunidad de aprendizaje son bienvenidos sin distinción, con respeto a sus diversidad, por condiciones entre otras de discapacidad, raza, color, sexo, lenguaje, cultura lingüística, religión, ideología y opinión, nacional, étnica, origen indígena o social, pobreza, nacimiento u otro estatus. Todos los estudiantes deben sentirse valorados, respetados, incluidos y escuchados. Han de proveerse medidas para prevenir el abuso y el bullying. La inclusión asume un enfoque individualizado a los estudiantes.

f) Entornos de aprendizaje amistosos: los entornos de aprendizaje inclusivos deben crear un entorno accesible donde todos se sientan seguros, apoyados, estimulados y libres para expresarse, con un fuerte énfasis en la participación e implicación de los propios estudiantes en la construcción de una comunidad escolar positiva. Se otorga reconocimien-

to al grupo de pares en el aprendizaje, la construcción de relaciones positivas, las amistades y la aceptación.

g) Transiciones efectivas: los estudiantes con discapacidad reciben el apoyo para asegurar su transición efectiva desde el aprendizaje escolar hasta la formación profesional y superior y, finalmente, hasta su incorporación a entornos laborales. Las capacidades y la confianza de los estudiantes se desarrollan y reciben adaptaciones razonables y equitativas respecto a los procesos de evaluación y examen, además de la certificación de sus capacidades y logros en igualdad de condiciones que los demás.

h) Reconocimiento de las asociaciones. Las asociaciones de docentes, de estudiantes y las federaciones y organizaciones de personas con discapacidad, los consejos escolares, asociaciones de padres y maestros, y otros grupos de apoyo escolar, tanto formal como informal, son alentadas a incrementar su comprensión y conocimiento de la discapacidad. La participación de los padres/cuidadores y de la comunidad ha de ser vista como activos con recursos y fortalezas para contribuir. Seguimiento: como proceso continuo, la educación inclusiva debe ser monitorizada y evaluada de manera regular para asegurar que la segregación o integración no está sucediendo de manera formal o informal. El seguimiento, de acuerdo con el artículo 33, ha de incorporar a personas con discapacidad, incluyendo a niños y personas con necesidades de apoyo intensas, a través de las organizaciones de personas con discapacidad, además de padres o cuidadores de niños con discapacidad, cuando sea necesario. Los indicadores de inclusión de la discapacidad se desarrollan y utilizan en consonancia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Contenido normativo del artículo 24 de la convención

De acuerdo con el artículo 24, párrafo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad de Naciones Unidas, los Estados Partes deben asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad a través de un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, incluyendo el nivel pre-escolar, primaria, secundaria y educación superior, formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, actividades sociales y extracurriculares, debiendo ser así para todos los es-

tudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, sin discriminación y en los mismos términos y condiciones que el resto.

La educación inclusiva requiere una transformación profunda de los sistemas educativos en legislación, política y los mecanismos de financiación, administración, diseño, entrega y seguimiento de la educación.

La educación como elemento de desarrollo humano.

El artículo 24 párrafo 1 (a) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas reitera, en línea con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Comité sobre los Derechos del Niño, que la educación debe ser dirigida para el desarrollo pleno del potencial humano y el sentido de la dignidad y la autovalía, fortaleciendo el respeto por los derechos y diversidad humana.

La educación inclusiva debe apuntar a la promoción del respeto mutuo y al valor de todas las personas, así como a la construcción de entornos educativos en los que el enfoque de aprendizaje, la cultura organizativa de las instituciones educativas y el propio currículo reflejen el valor de la diversidad.

La educación debe centrarse en el desarrollo de los talentos.

De acuerdo con el artículo 24, párrafo 1(b) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, la educación debe orientarse al desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como de sus capacidades mentales, físicas y de comunicación en todo su potencial.

La educación de las personas con discapacidad a menudo se centra en un enfoque del déficit, en su deficiencia real o aparente, limitando sus oportunidades debido a asunciones predefinidas y negativas sobre su potencial. Los estados parte deben apoyar la creación de oportunidades de construir las fortalezas y talentos únicos de cada persona con discapacidad.

La educación debe garantizar la participación.

Según el artículo 24, párrafo 1(c de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas), los objetivos de la edu-

cación deben ser dirigidos para permitir participar efectiva y plenamente a las personas con discapacidad en una sociedad libre.

Los Estados Partes deben reconocer que el apoyo individual y los ajustes razonables son aspectos prioritarios y deben ser gratuitos en todos los niveles de la educación obligatoria.

1. Se prohíbe la exclusión de las personas con discapacidad a la educación

El mismo artículo 24 en el párrafo 2(a) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, prohíbe la exclusión de las personas con discapacidad del sistema general de educación, incluyendo cualquier disposición legislativa o reglamentaria que limiten su inclusión sobre la base de su deficiencia o su "grado" como, por ejemplo, condicionando su inclusión "*en función del potencial de la persona*", o alegando una carga desproporcionada para evadir así la obligación de realizar los ajustes razonables.

La exclusión directa sería como clasificar a determinados estudiantes como "*no-educables*", y por lo tanto no elegibles para el acceso a la educación.

La exclusión indirecta consistiría en el requerimiento de pasar un test común como condición de acceso a un entorno educativo sin los apoyos y ajustes razonables.

En la línea del artículo 4(b) de la Convención sobre los Derechos d las Personas con Discapacidad, toda legislación y política debe ser revisada para asegurar que no sea discriminatoria con las personas con discapacidad y viole el artículo 24 y, en su caso, derogada o reformada de manera sistemática en un periodo limitado.

Educación inclusiva y gratuita.

El artículo 24 en el párrafo 2(b) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, exige que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, y asegurar una transición cómoda entre ambas etapas de manera igualitaria en comparación con sus iguales en la comunidad donde viven.

El Comité de Seguimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, señala, basándose en la interpretación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que, para cumplir con esta obligación, el sistema educativo debe comprender las cuatro siguientes características interrelacionadas.

Disponibilidad: los programas y las instituciones educativas públicas y privadas deben estar disponibles en la suficiente cantidad y calidad. Los Estados Partes deben garantizar una amplia disponibilidad de plazas educativas para estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la comunidad.

Accesibilidad: de manera consistente con el artículo 9 de la Convención, y con el comentario general número 2 del Comité, los programas e instituciones educativas deben ser accesibles para todos, sin discriminación. Todo el sistema educativo debe ser accesible, incluyendo los edificios, la comunicación e información, comprendiendo sistemas ambientales o asistencia de frecuencia modulada, currículo, materiales educativos, métodos de enseñanza, evaluación y servicios de apoyo y lenguaje.

Aceptabilidad: es la obligación de diseñar e implementar todas las facilidades, bienes y servicios vinculados con la educación, tomando en cuenta y respetando las necesidades, las culturas, visiones y lenguajes de las personas con discapacidad. La forma y el fondo de la educación proporcionada deben ser aceptables para todos. Los Estados Partes han de adoptar.

Adaptabilidad: El Comité alienta a los Estados Partes para que apliquen el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

A su vez el DUA es un conjunto de principios, proporcionando a los docentes y otros profesionales una estructura para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la instrucción para cubrir las necesidades diversas de todos los estudiantes. Reconoce que cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender: crear un entorno de clase de compromiso; mantener altas expectativas para todos los estudiantes, al tiempo que se permiten diferentes maneras de cubrir dichas expectativas; empoderar a los docentes para que piensen de forma diferente acerca de su proceso de enseñanza; y poner la atención en los resultados educativos para todos, incluyendo los de aquellos con discapacidad.

Los currículos deben concebirse, designarse y aplicarse para cubrir y ajustarse a las necesidades de cada estudiante, y proporcionar las respuestas educativas apropiadas. Las evaluaciones estandarizadas deben ser sustituidas por diferentes formas.

Educación en su comunidad.

El artículo 24 en el párrafo 2(b) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, también requiere que las personas con discapacidad puedan acudir a las escuelas primarias y secundarias dentro de las comunidades en las que viven. Los estudiantes no deben ser enviados fuera de su entorno. El entorno educativo debe estar al alcance físico de las personas con discapacidad, incluyendo el transporte seguro y protegido, o accesible a través de la tecnología de la información y la comunicación.

Derecho a ajustes razonables.

El artículo 24 en el párrafo 2(c) exige que los Estados Partes proporcionen ajustes razonables personalizados a los estudiantes para permitirles el acceso a la educación en las mismas condiciones que los demás.

La "razonabilidad", es entendida como el resultado de una prueba contextual que implica el análisis de la relevancia y la eficacia de un ajuste, y la meta esperada de la lucha contra la discriminación. La disponibilidad de recursos y las consecuencias financieras se reconocen cuando se evalúa una carga desproporcionada.

El párrafo 30 del Comentario General número 4 del Comité de Seguimiento a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas,, establece que la negación de los ajustes razonables constituye un acto de discriminación y la obligación de proporcionarlos es de aplicación inmediata y no está sujeta a la implementación progresiva.

Derecho a la educación con apoyos.

El artículo 24 en el párrafo 2(d) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, afirma que los estudiantes con discapacidad tienen derecho al apoyo que requieran para facilitar su

educación efectiva y permitirles desarrollar todo su potencial en igualdad de condiciones que los demás.

El apoyo en términos de disponibilidad general de servicios e instalaciones dentro del sistema educativo debe asegurar que los estudiantes con discapacidad sean capaces de alcanzar su potencial en las máximas cotas posibles, incluyendo, por ejemplo, la provisión de personal docente lo suficientemente capacitado y apoyado, orientadores escolares, psicólogos y otros profesionales relevantes de la salud y los servicios sociales, así como el acceso a becas y recursos financieros.

Apoyo continuo y personalizado.

El artículo 24 en el párrafo 2(3) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, refiere que el apoyo continuo y personalizado se facilite directamente. El Comité enfatiza la necesidad de proveer planes educativos individualizados que pueden identificar los ajustes razonables y el apoyo específico necesitado por un estudiante, incluyendo la provisión de ayudas asistidas compensatorias, materiales específicos de aprendizaje en formatos alternativos/accesibles, y ayudas para la comunicación y tecnologías asistidas y de la información.

Entornos inclusivos.

El artículo 24, párrafo 4, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, exige a los estados parte tomar las medidas apropiadas para que el personal administrativo, docente y no docente, disponga de las habilidades para trabajar eficazmente en entornos de educación inclusiva y esté cualificado en lengua de signos y/o Braille y habilidades para la orientación y la movilidad.

Educación superior inclusiva.

Por último, el artículo 24, párrafo 5 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, los Estados Partes deben garantizar que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación superior, formación profesional, educación adulta y aprendizaje a lo largo de la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones que los demás.

De esta manera, los ajustes razonables han de ser proporcionados para asegurar que las personas con discapacidad no se enfrenten a la discriminación. Los Estados Partes deben considerar tomar medidas de acción positiva en educación terciaria en favor de los estudiantes con discapacidad.

Conclusiones

A muchas personas con discapacidad se les sigue negando el derecho a la educación, y para otros, la educación está solamente disponible en entornos aislados y segregados.

El derecho a la educación inclusiva es un derecho humano fundamental para todos los estudiantes.

El Comentario General número 4 del Comité de Seguimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, en su párrafo 11 señala la importancia de reconocer las diferencias existentes entre exclusión, segregación, integración e inclusión.

El párrafo 12 del Comentario General número 4 del Comité de Naciones Unidas para la Discapacidad, señala que las características fundamentales de la educación inclusiva son: el enfoque global de sistemas, entorno educativo global, profesores de apoyo, transiciones efectivas entre otras.

De acuerdo con el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, los Estados Partes deben asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad a través de un sistema de educación inclusiva a todos los niveles.

Referencias

Comité de Naciones Unidas para el Seguimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. (2016). *Comentario General número 4, Derecho a la Educación Inclusiva*. Recuperado de http://rededucacioninclusiva.org/situacion-en-la-region/informes-y-documentos/comentario-general-n-4-sobre-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2013). *Estudio Temático sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a la Educación*. Recuperado de http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10350.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño (CRC)*. Recuperado de https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx

Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT)*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110467_archivo_pdf.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498

Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html

Parra, C. (2010) Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73 -86.

Parra, C. (2011). *Educación inclusiva en Colombia: Un derecho para todos*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Parra, C. (2012). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, *5*(1), 139 -150.

Capítulo IV

BAJO LA MIRADA COMPRENSIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Gloria Paulina Góngora Herrera[1]

La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias"
Mel Ainscow, 2001.

Introducción

La Constitución de Colombia de 1991, en su marco jurídico político, indica que Colombia es un Estado Social de Derecho, visto éste como un sistema que propone garantizar los derechos fundamentales de todos los miembros de la sociedad. Este sería uno de los motivos principales por los cuales cada uno de los integrantes de la población colombiana está invitado a relacionarse de otras maneras con su entorno, teniendo como base los valores, la vida y el bien común, generando miradas hacia lo colectivo y promoviendo la participación ciudadana.

[1] Psicóloga Social y terapeuta transgeneracional psicogenealógica. Estudiante de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria. Conocimientos en diseño e implementación de cursos virtuales en Elearning. Docente universitaria. Capacitada para la investigación, implementación y coordinación de proyectos de intervención en comunidades de jóvenes y adultos. Experiencia en dirección y gestión de proyectos de acompañamiento tutorial, vocacional y académicos dirigidos a población estudiantil universitaria y escolar. Correo electrónico: paogongora0412@gmail.com

Desde sus inicios, la Constitución Política de 1991 se gestó como un impulso abierto, silente y a la vez bullicioso, por aquellos que no tenían voz por considerarse poco preparados e inmaduros, jóvenes, quienes, en búsqueda de tejer nuevas formas de convivir, lograron ser escuchados y reconocidos. Este reconocimiento se puede considerar, entonces, como un primer paso hacia la construcción de lo que, hoy en día, llamamos inclusión.

Basta conocer la historia de la Constitución de 1991 y leer algunos de sus apartes para contagiarse de una sensación donde vale reconocerse y legitimarse como iguales. En su capítulo 1- artículos 13 declara:

> Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Desde entonces, libertad, oportunidad y equidad son los adjetivos que fundamentan las leyes colombianas. En especial, al hablar de educación, la Constitución en su capítulo 2 - artículo 67 señala: la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La Ley 115 de 1993, por su parte, se fundamenta en los principios constitucionales sobre el derecho a la educación, y frente a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Concebida como un organismo vivo que se engrana e interrelaciona con todos los miembros de la sociedad, para así funcionar como un sistema participativo acorde con las necesidades e intereses de sus participantes.

Estas directrices, en el ámbito nacional, se fundamentan en disposiciones internacionales que, tras años de reflexión, y ante una transición que inicialmente buscaba la mejoría de los mal llamados deficientes, resultó fundamentando el derecho a la educación en términos de inclusión, equidad, calidad y participación entre otros. Así entonces, quien desee ingresar a estudiar tendrá el derecho de ser admitido y será la escuela y el sistema quienes se adapten a sus características y no al contrario.

Bien lo aclara la política de educación inclusiva colombiana (2013):

> La educación inclusiva tiene como objetivo la reducción de la desigualdad e injusticia social, los mayores retos se encuentran en instituciones de educación superior pues hasta ahora empieza a transitarse este camino y donde desde el reconocimiento de la diversidad se desean abrir espacios de multiculturalidad. (p. 33)

Este capítulo tiene como objetivo presentar un alcance de la educación inclusiva, cómo se conecta con la Constitución Colombiana de 1991, y así permita visualizar la educación como derecho. A la vez, pretende generar una serie de reflexiones sobre el papel de cada uno de los actores del sistema educativo en lo que tiene que ver con accesibilidad, calidad y adaptabilidad.

El capítulo se desarrolló bajo una revisión documental de normas jurídicas, artículos académicos y de una serie de publicaciones, informes, memorias de encuentros, declaraciones mundiales de organismos internacionales como Unicef, OEI, Prelac, ONU. Contiene además una gran parte de reflexiones personales de la autora, quien dentro de su experiencia de vida y sin conocer a fondo estas posturas ideológicas de inclusión, ha participado en acciones que desean romper las barreras y jerarquías que contienen el sistema educativo.

La constitución y el derecho a la educación.

El preámbulo de la Constitución de 1991, habla sobre fortalecer la unión de la Nación y asegurar la convivencia, la paz y la libertad, basado en un estado social de derecho, donde los derechos fundamentales son vistos como garantías y deberes.

Introduce cambios significativos como (a) el de reemplazar la democracia representativa por la democracia participativa, (b) el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, (c) la libertad de credo e idioma, (d) la existencia de la Fiscalía General de la Nación y del sistema judicial acusatorio, (e) en pro de darle herramientas a la ciudadanía, crea la Defensoría del Pueblo, la Acción de Tutela y el Derecho de Petición, (f) crea el Consejo Superior de la Judicatura para administrar la rama judicial, (g) crea la Corte Constitucional como apoderada de analizar y revisar la constitucionalidad. Pero, más allá de esto, es la Corte quien ha sido la encargada de comprenderla, encaminarla a la realidad nacional y verla madurar en el ámbito social.

Cambios que desean romper una carta política que promovía la desigualdad, el autoritarismo, la censura y la persecución entre otros. Intenciones que se ven reflejadas en la continua conjugación de la palabra libertad. Un pequeño ejemplo: al revisar el titulo 2 capítulo I, se proclama el derecho a la libertad de: ser, decidir, escoger, recibir, constituir y participar.

La educación se coloca en tono con estas modificaciones y se le da una especial mirada contemplándola como herramienta para impulsar la transformación social del país. Así entonces, la carta jurídica promueve el derecho al acceso a la educación: "Es deber del Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación (artículo 64). Se indica que es un derecho: "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de cultura" (artículo 67). Dando una mirada a los que antes eran desvalidos: "La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado" (artículo 68). E incluso para que sea promotora de entornos ambientales sanos: "Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines" (artículo 79).

> Tres años más tarde la Ley 115 se promulga determinando a 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 de sus deberes" (artículo 1).

Para entender el respaldo legislativo y constitucional que posee el derecho de la educación en Colombia, en términos de equidad, participación y calidad, se realizará, a continuación, un ejercicio que tiene como fin relacionar éstos principios como fundamentos transversales en las disposiciones de la Ley 115, apoyando así, una educación para todos y todas en términos de inclusión.

En cuanto a la equidad, la ley 115 la toma en cuenta como parte de sus fines.

La educación se desarrollará teniendo en cuenta los siguientes fines. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a

los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (artículo 5).

La participación también es tomada referenciándola como objetivos comunes de todos los niveles. Así lo dice el artículo 13 numeral c.

"Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.

Por otra parte, en la educación media, específicamente cuando se refiere a sus objetivos específicos "de la educación media académica, son objetivos específicos de la educación media académica: f) El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social" (artículo 30).

Así mismo, en cuanto a la educación para adultos, la define como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor y la cual tendrá dentro de sus finalidades "Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria" (artículo 51, numeral d).

Finalmente, cuando habla de educación para grupos étnicos, refiriéndose, además, a interculturalidad, "la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos" (artículo 55). Donde, los principios y fines se orientan a la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística flexibilidad y participación comunitaria.

La ley 115 ahora también habla de calidad, colocándola dentro de sus disposiciones preliminares, cuando en el artículo 4 así lo dice.

Calidad y cubrimiento del servicio: corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales garantizar su cubrimiento.

Haciendo énfasis en las maneras por las cuales la educación para la rehabilitación social, debe prestar un servicio de calidad contando con el apoyo del Estado. (artículo 70). Y, como lo menciona el artículo 80, implementa el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación para garantizar el cumplimiento de los fines de educación en términos de calidad:

> De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo (artículo 80).

La educación como derecho queda respaldada a nivel mundial con lo determinado en los derechos fundamentales del hombre; en Colombia, por medio de la Constitución Política de Colombia y la Ley 115 entre otros. Sin embargo, el pasar del papel a la realidad ha sido una tarea larga e incluso compleja; se deben superar barreras ideológicas, sociales, económicas y culturales. Como respaldo a esta transición ha comenzado a escucharse fuertemente el término *educación inclusiva*, el cual goza actualmente por un gran reconocimiento de organismos internacionales. Sin embargo, concretar su significado, comprenderle tener claras sus implicaciones políticas y prácticas es una tarea por hacer por parte de los sistemas, las instituciones y los docentes.

Aprendizajes desde y entre la diversidad

Antecedentes e historia de la educación inclusiva.

El termino educación inclusiva aparece a partir del año 2010, en parte originario de la evolución conceptual que marcó la discapacidad en el aspecto educativo. Los pasos determinantes en este proceso, permitieron que cada vez más los estudiantes se reconocieran como seres humanos lejanos de moldes homogéneos y se observaran como sujetos únicos, conferidos de particularidades, quienes, por medio de la interacción educativa, enriquecen las dinámicas y conversaciones en las aulas de clase y en los diferentes nichos sociales.

Se conoce que en la antigüedad las personas en condición de discapacidad eran un blanco de rechazo, abandono y exclusión; su llegada a una familia se veía como un castigo y, por lo tanto, no eran incluidas en la sociedad y mucho menos participaban en espacios educativos. Al respecto Sandoval (2007), afirma:

> A lo largo de la historia podríamos reconocer diferentes paradigmas de la discapacidad. Un modelo tradicional, en el cual las personas con discapacidad son concebidas como objetos de caridad o lástima y un modelo de considerar al discapacitado, como una persona que padece una enfermedad, este enfoque se caracteriza por el asistencialismo y la beneficencia. (p. 44)

Debido a estas miradas, las capacidades de estas personas eran subvaloradas o, simplemente, no existían. Al estigmatizarlas como subnormales no tenían cabida en la sociedad y sus familias eran quienes debían "soportarlas".

Para el año 1838 se adelantan investigaciones que demuestra que, a pesar sus debilidades mentales, a los "deficientes" se les podía enseñar. Este significa el primer paso para la creación de escuelas para la atención de personas con discapacidad. A la par, Abad de L. Epeé creó el lenguaje de señas para personas sordas, Samuel Heinecke desarrolló una metodología oral para comunicarse de manera verbal y Luis Braille concibió la escritura en puntos de alto relieve para lectura y escritura de ciegos. (Parra, 2011)

Estos avances son significativos, en cuanto al comienzo de acciones en pro de la atención, y dan muestra de cómo el estado y la educación pueden hacerse participes en la intervención de estos grupos de personas siendo no sólo una responsabilidad de las familias. Sin embargo, para esta época, la discapacidad se continúa viendo como una enfermedad y las acciones ejecutadas una manera para lograr su mejoría.

Continúa un periodo en el cual se hace clasificación de las personas según el grado de deficiencia que tuviera su discapacidad, abriendo a la vez una discusión, a finales del siglo XIX y principios del XX, frente a si eran los médicos o los psicólogos quienes debían hacerse cargo de la educación de los *deficientes*. Esta fase se conoce como Pedagogía terapéutica.

En 1917, surge la determinada *educación especial* y con ella un reconocimiento por brindar educación especializada a las personas con discapacidad. Se preparan docentes para este fin y se dota con recursos materiales

para facilitar los procesos. Sin embargo, estos esfuerzos no fueron suficientes ya que los centros especiales que les atendían no se adaptaban a las necesidades de los estudiantes ni a sus edades cronológicas, por lo cual se aumentó la segregación y marginación.

Deben pasar más de cincuenta años (1969) para que, a través del término *normalización*, se materialice la intención de concebir ambientes plenos de dignidad, concretando entonces acciones que validen los derechos que corresponden a las personas con discapacidad. Esto se reafirma con el informe *Warnock*, elaborado por directriz del Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos dirigidos por Mary Warnock filosofa y escritora inglesa miembro de la comisión británica. El documento contiene doce sugerencias conceptuales que promocionan el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la eliminación de la clasificación de minusvalías, esperando con esto, retirar las rotulaciones hasta ese momento vigentes buscando mejorar la autoestima y encauzar el desarrollo de capacidades en las personas con discapacidad para garantizar su participación activa en la sociedad y el cumplimiento de su necesidad particular de educación. Aguilar (1990) nos dice:

> De todos los temas planteados, tanto por la urgencia en la atención que habría que ofrecer, como por las obvias limitaciones presupuestarias, se señalan tres prioridades todas al mismo nivel que el comité propuso como inmediatas: un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para los niños con NEE menores de 5 años, y la educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años. (pp. 12-24).

La integración, y el término *Necesidades Educativas Especiales (NEE),* abre espacios en las comunidades educativas para que, en la interacción cotidiana, los estudiantes en condición de discapacidad aprendan y, así, se preparen para ejercer un rol más significativo que el que hasta este momento han desarrollado en la sociedad. Se promueven entonces sus habilidades, la comprensión de las diferencias individuales, y se hace representativa la función de los educadores especiales. (Parra, 2011)

La educación integrativa permitió cambiar la visión de la discapacidad como enfermedad y permitió atender grupos o personas categorizadas en función de las denominadas necesidades especiales o en situación de marginalidad y pobreza. Es decir, se generó un panorama donde debían existir lineamientos, políticas y manejos educativos exclusivos para estos grupos.

Este ejercicio, que deseaba ser incluyente, resultó, por el contrario, ser excluyente; originó segregación cultural, educativa y curricular, y llegó a limitar las posibilidades de democratizar las oportunidades, de formación en términos de procesos y resultados de calidad.

Educación para todos: un primer momento para aterrizar en educación inclusiva.

La Declaración Mundial de Educación para todos, surge en la Conferencia Mundial de Educación para todos realizada en Jomtien -Tailandia en 1990. Esta tiene como finalidad intervenir en tres problemas fundamentales: el limitado acceso a la educación, la restricción de la educación básica, en acciones encaminadas únicamente a la alfabetización y el cálculo, y, finalmente, los altos riesgos de exclusión existentes.

Desde esta fecha, se organizaron varios encuentros internacionales que buscaban evaluar los logros y direccionar esfuerzos para revisar y proponer estrategias propias de la declaración: 1) la declaración de Salamanca de 1994, en la cual se coloca de manifiesto que todos los países tienen dentro de sus poblaciones personas con discapacidad que deben atender, por lo que es recomendable implementar estrategias unificadas que permitan reformar la escuela ordinaria. 2) Ammán - Jordania 1996. Se reunieron cerca de 250 dirigentes de 73 países, entre los cuales se encontraban ministros de educación. 3) En el año 2000 en Dakar - Senegal el Foro Mundial de la Educación recomendó tener en cuentas necesidades de poblaciones que habitan áreas remotas, que están atravesando una condición de salud particular, que presentan problemas de aprendizaje, o que están inmersos en conflicto.

Finalmente llega la educación inclusiva, la cual surge al querer abandonar el término integración y sustituirlo por inclusión, para mejorar así la experiencia en la integración escolar. El cambio se origina para ofrecer mayor claridad y redimensionar el significado de esta política en la práctica, pues, a pesar de que los términos integración y NEE fueron bastante esperanzadores en su momento, sin quererlo, en la práctica, resultaron ser excluyentes. Las comunidades educativas se dedicaron a brindar apoyos a grupos caracterizados por la discapacidad o por altas capacidades de aprendizaje, atenciones que generaron aislamiento de y hacia los estudiantes *regulares*, ocasionando ambientes de aprendizaje segregados.

La integración y la inclusión, hoy en día, causan confusión. Así lo manifiesta Guijarro (2008):

> Se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando en realidad se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos que, como se ha visto, son muy numerosas. (pp.6 -7)

La Educación inclusiva dispone que todos los niños y niñas aprendan de manera conjunta, sin que sus condiciones personales, sociales o culturales sean una limitación. Al contrario, se observa como un beneficio pues acarrea que la escuela se adapte a las necesidades de cada quien. (UNESCO, 2010).

La invitación es a comprender que, lejos de las políticas que genere el término, la inclusión invita a los maestros, instituciones y al sistema educativo en general, a contemplarle como construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, y no sólo una acción ni un conjunto de acciones (Naicker 1996; Giné, 1998; Arnaiz, 1997).

Educación inclusiva: lo qué es, sus retos y por qué vale la pena implementarla

Definición educación inclusiva.

La UNESCO, ha determinado que la educación inclusiva sugiere reorientar las dinámicas especiales que se presentan en las escuelas y los conocimientos de los expertos, para responder a las necesidades de los estudiantes y así mejorar el sistema educativo.

En el año 2005, mediante el documento *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos*, manifiesta:

> Para la UNESCO la inclusión es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p.13)

La educación inclusiva, se convierte en la oportunidad para que la educación sea efectiva como derecho humano, cumpliendo su finalidad en términos de equidad y diversidad, permitiendo que los sujetos que acceden a ella no encuentren barreras y logren permanecer en armonía. Entonces, si lo soñamos, toda institución educativa será el lugar de inspiración y co-inspiración de los estudiantes, donde no solo aprenderán conceptos del saber-saber; estarán inmersos en un convivir que marcará su trayectoria de vida, donde todos y todas son iguales en dignidad y oportunidades, y donde las distinciones personales, sociales y religiosas serán un elemento para empoderamiento de su identidad.

Ahora la educación no solo debe brindar un lugar, atención de calidad y recursos para incluir a las personas en situación de discapacidad; sino para todo aquel que tiene derecho a ella, llámese infante, niño, niña, joven, adulto o adulto mayor, ya no existirán cuidados especiales. La escuela se transformará en un escenario de iguales condiciones para todos y todas, donde la discapacidad es un perteneciente más, y será vista desde sus fortalezas antes que desde sus limitaciones. Parra (2011), dice: "El modelo social de la discapacidad, es asumido por la educación inclusiva, cambiando el eje de la atención al contexto social que rodea a la persona y de qué manera éste contribuye a su exclusión de la plena participación" (p.146).

Y entonces, desde la búsqueda de darle un lugar en la sociedad y en la escuela a los llamados desvalidos, pasando por los hallazgos de Tirado, los recursos humanos y estratégicos que trae consigo la educación especial, el informe de *Warnock*, y las llamadas necesidades educativas especiales, que por fin rompen con la intención de sanar la discapacidad reemplazándole por la noción de incluir y aprender de las capacidades particulares de esta población; atravesando Jomtien en Tailandia, donde se materializan políticas internacionales que promueven la educación para todos y todas; aterrizamos en la llamada educación inclusiva.

Ahora los sujetos tienen derecho a ser diferentes, ya no estarán expuestos a moldearse de acuerdo a como al sistema lo indique y las instituciones estarán en una transformación constante para atender esta diversidad. La inclusión implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) aprenden a vivir con las diferencias, además a aprender de las diferencias (Ainscow, 2011).

Alcances.

A continuación, se describirán los alcances que menciona Carlos Parra en el documento *Educación inclusiva un modelo de diversidad humana* (2011):

> a) Interacción que genera respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación, se refiere a que, sin importar los valores culturales, raza, sexo, edad y condición de oportunidades se deben generar escenarios en igualdad de oportunidades sociales.
> b) Inclusión como valor político, todas aquellas acciones educativas que brinden reconocimiento a las minorías, donde las vías de acceso a la educación, son una estrategia encaminada al progreso.
> c) Factores externos al estudiante, dar una mirada al estudiante como un sujeto inmerso en espacios sociales y políticos variados.

Los desafíos que trae consigo la educación inclusiva sugieren un proceso de transformación: la inclusión coloca a los métodos y sistemas educativos tradicionales en una constante y creciente presión, pues ahora éstos deben adecuarse a las demandas de igualdad y equidad (Gordon, 1997, pp. 68-81).

Esta transformación es una tarea de toda la comunidad educativa. El primer, y tal vez principal cambio al cual deben enfrentarse, es el de ampliar la mirada, re-conociéndose como seres particulares y únicos, especialmente, las instituciones y profesorado que generarán estrategias y mecanismos que conduzcan a procesos de formación inclusivos. El Estado brindará su respaldo por medio de políticas claras y alcanzables y la sociedad reconocerá esta trasmutación como una manera de convivir en equidad. Así lo menciona Naicker (1996):

> De tal modo que, la forma real que tome la Educación Inclusiva, dependerá de los recursos humanos, del estado de desarrollo del sistema educativo relacionado por la formación pedagógica, de las facilidades físicas, de los recursos fiscales; hasta tal punto de que el concepto se ha debatido y se ha relacionado con la dignidad humana (s.p.)

S.M. Naicker y C. García Pastor (1996), han investigado sobre las condiciones de educación inclusiva en su país, Sudáfrica. Sugieren que las instituciones de educación, para adelantar un plan de trabajo, deberán tener en cuenta:

> a) Una mirada de orden legal a principios y valores como: el derecho a la igualdad, protección a la discriminación, respeto a la diversidad, igualdad de beneficios.

b) La financiación de los sectores privados y públicos que resulta ser pobre ante las necesidades del sistema.
c) Las diferentes posturas ideológicas no acordes con el desarrollo de espacios de educación inclusiva.
d) La falta de consensos, documentación y socialización de los mismos que refiera iniciativas, prácticas y logros en los diferentes sectores educativos.
e) Los ajustes en el sistema institucional educativo que requiere el proceso y las implicaciones que estos conllevan en cuanto a: plan de estudios, formación docente, infraestructura de aulas, horarios de trabajo, contratación de personal capacitado, sensibilización del personal docente y administrativo entre otras.

¿Por qué es importante su implementación?

Uno de los riesgos que enfrentan estas políticas, es que se reduzcan a quedar en el papel como melódicas ensoñaciones que promueven un mundo mejor. Es por esto que es importante reconocer su trascendencia en los ámbitos educativos y en la sociedad como tal.

En búsqueda de una sociedad en iguales condiciones, la historia de la humanidad visualiza los derechos fundamentales como la mejor herramienta para este fin. Guijarro (2008). El concepto de educación, visto como derecho fundamental, es sinónimo de la no exclusión, pues propone que debe estar al alcance de todos y todas como medio para lograr el desarrollo de manera personal o grupal.

Para ello, no es suficiente condicionar la educación a la obligatoriedad y gratuidad; se requiere que se dinamicen un conjunto de dinámicas inspiradas en el respeto a la diferencia y que promuevan las potencialidades de cada persona, dentro de similares estándares de calidad, evitando así que el ejercicio de inclusión se reduzca a instituciones o sistemas educativos separados para determinados grupos de personas que reciban un servicio y trato incompatible con la dignidad humana.

Así lo manifestó la UNESCO (2007), en la reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe celebrada en Chile:

> Concebir la educación como derecho, y no como mero servicio o mercancía, implica que el Estado tiene la obligación de respetar, garantizar, proteger y promover este derecho porque su violación vulnera el ejercicio de otros

> derechos humanos [...] Para que el derecho a una educación de calidad sea garantizado con justicia tiene que haber un goce equitativo del mismo, protegiendo de forma especial los derechos de los grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad.

Garantizar que la población en general, acceda fácilmente a escuelas inclusivas con altos estándares de calidad, no depende únicamente de los estamentos encargados de administrar educación; se requiere de una sociedad con equidad social, siendo necesaria la implementación de políticas intersectoriales que, de manera transversal e integral, aborden los factores internos y externos que amenazan los espacios educativos en términos de discriminación e igualdad.

En términos de educación, Guijaro en la conferencia internacional de educación "La educación inclusiva el camino hacia el futuro" dice:

> La calidad de la educación, desde la perspectiva de la inclusión, implica un equilibrio entre excelencia y equidad. Es decir, no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de estudiantes aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida. (p. 10)

Así entonces, en términos de educación, la equidad se refiere, a que cada estudiante podrá participar de las oportunidades educativas que brinde el sistema, aprendiendo en términos de excelencia, logrando así no multiplicar las condiciones de desigualdad de las cuales, tal vez, proviene y generando una mirada más esperanzadora sobre su futuro. Deberá contar, entonces, con ayudas y recursos de acuerdo a sus necesidades, y no necesariamente a las concernientes a las políticas de equidad, que en muchas ocasiones están basadas en enfoques asistencialistas, compensatorios y focalizados. (UNESCO, 2007). Las políticas en términos sociales deben accionar un carácter más preventivo, que permitan generar dinámicas de intervención para que en la familia se brinde un cuidado adecuado en la primera infancia.

Es un medio para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes.

Para que la educación inclusiva, cumpla con su objetivo se requiere que existan transformaciones que permeen el sistema y, por ende, las instituciones y las comunidades que a él pertenecen. Entonces, los docentes se relacionarán con los estudiantes de manera cercana logrando conocerlos y brindando

una mirada sensible y afectuosa, reconociendo sus particularidades antes que sus limitaciones. Para esto, contará con una mayor competencia profesional, la cual se basa en una actitud flexible, una formación adecuada, y una constante actualización de temáticas relacionadas con inclusión. Trabajará de manera colaborativa con padres y estudiantes, y contarán con proyectos educativos más amplios y flexibles vinculados a un currículo pertinente y equilibrado en cuanto al tipo de aprendizajes que promueve. (García 2005). Contará a la vez, con condiciones laborales adecuadas, espacios de co-inspiración con sus colegas y el apoyo institucional y estatal.

Contrario al sistema tradicional, el docente ya no será un transmisor de información. Se moverá desde la curiosidad, del cómo interactuar con esos sujetos capaces de construir conocimiento: los estudiantes, facilitando espacios donde la diferencia sea una oportunidad de aprender mutuamente. Durante la Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, la UNESCO 2007 manifestó:

> Se necesita un docente que se atreva a asumir riesgos y esté abierto al cambio, que busque nuevas formas de enseñanza y reflexione de forma crítica sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. (p. 49)

Es un medio para aprender a vivir juntos y construir la propia identidad.

Las transformaciones humanas son resultado de la convivencia. El relacionarnos desde la equidad y dignidad permite que se generen sociedades inclusivas, pacíficas y respetuosas. Cuando en la escuela se crean ambientes de aprendizaje basados en el pluralismo, se visualiza al otro desde la comprensión, se aprende a vivir juntos, se aprende a ser desde la autonomía y responsabilidad.

En el año 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI "la educación encierra un tesoro", le recomendó a la UNESCO:

Educar "en y para la diversidad" es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia.

Es un medio para mejorar la eficiencia y la relación costo-beneficio de los sistemas educativos.

En la historia de la educación inclusiva, a comienzos de siglo XX, se contó, con una etapa en la cual los estudiantes en condición de discapacidad eran atendidos en escuelas especializadas desvinculadas al sistema regular de la época. A pesar de los múltiples esfuerzos esta situación hoy continua, generando además de un retroceso, una mala práctica en la utilización de recursos. Resulta ser más beneficioso en términos económicos que las instituciones amplíen su cobertura para la población, sin importar su condición social, cultural, étnica, religiosa o de discapacidad. Así lo indica Peters (2003), en el documento preparado para el grupo de discapacidad del Banco Mundial:

> Un estudio de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), realizado en 1994, estimó que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela común puede resultar de 7 a 9 veces menos costosa que su escolarización en escuelas especiales. (p. 9)

Si las instituciones se visualizan como territorios posibles, para la ejecución de la educación desde sus cuatro pilares fundamentales, estaremos frente a contextos con cobertura amplia y continúa para la atención total de la población, adecuados bajo parámetros de calidad, sin acceso restringido y bajo dinámicas flexibles y adaptables, a los sujetos participantes y los cambios sociales en los cuales están inmersos. Donde el docente cede su protagonismo para estructurar clases innovadoras, con participación activa de sus estudiantes quienes, a la vez, se convierten en maestros. Así entonces se podrá concebir la educación como un derecho conectado a su vez a dinámicas sociales plenas de equidad.

¿Y cómo va Colombia? educación superior inclusiva en Colombia

Colombia, por su parte, con la finalidad de brindar mayor trazabilidad, establece por medio del Ministerio de Educación Nacional (MEN) los lineamientos de política de educación superior inclusiva, relacionándola con la capacidad para potencializar y valorar la diversidad, promoviendo el respeto por ser diferente, y aprendiendo a convivir con los demás. Especialmente en educación superior, el llamado es a que el sistema sea quien se adapte y transforme para que la población estudiantil diversa que ingresa, permanezca y se gradué.

Es así como el MEN, en el (2013), presenta el documento que contiene los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, teniendo en cuenta que: "En educación superior, no son sólo los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil" (p. 20).

El documento se basa en cómo la educación inclusiva transciende la dicotomía tradicional entre inclusión y exclusión, no pretende determinar quiénes son considerados incluidos o excluidos. "El único criterio existente trasciende esa dicotomía al posicionar el paradigma como garante de los Derechos Humanos y el principio según el cual entender y respetar la diversidad está estrictamente relacionado con una educación para todas y todos". (p 23)

La educación inclusiva debe entonces colocarse a tono con los fundamentos del derecho a la educación. Esto quiere decir que ya no es suficiente con que exista infraestructura suficiente o equipos apropiados para estudiantes categorizados. Específicamente, en el caso de la educación superior, debe reflexionarse sobre la transversalidad que tiene el concepto en el currículo, en la práctica docente, en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, en las expectativas de los jóvenes y en los entornos en los cuales se encuentran inmersos.

La política de educación superior inclusiva se convierte en una oportunidad para que las Instituciones de Educación Superior (IES), revisen si su currículo es un conjunto abarrotado de contenidos descontextualizados de la realidad social, o si la práctica docente está basada en relaciones verticales entre profesor – estudiante, donde este último se convierte en un receptor de información, sin tener en cuenta sus conversaciones culturales y sociales.

Al respecto Acevedo (2013), nos comenta:

El Ministerio de Educación Nacional dentro de sus lineamientos tiene:

> 1) Revisar en profundidad los currículos para que respondan mejor a la diversidad en los perfiles de los estudiantes, a la necesidad de darle al estudiante su propio espacio de aprendizaje y desarrollo, y apoyarlo través de múltiples estrategias pedagógicas que potencien sus propios objetivos y proyectos.
>
> 2) fortalecer un perfil docente que sepa congeniar (a) apertura intelectual, pluralismo de ideas y capacidad de comprensión/crítica de la sociedad; (b) manejo sólido y evidenciado de las áreas de conocimiento/disciplinas; (c) competencias para saber comprometer al estudiante como protagonista en los procesos de aprendizaje y mostrarle la relevancia de lo que se enseña

> y (d) disposición a la búsqueda de respuestas frente a problemas y desafíos sociales apelando a la investigación en un sentido plural y a la generación de evidencias para sustentar un desarrollo inclusivo. (s.f)

El documento entonces tiene como objetivo, orientar a las IES en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y, en particular, de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo.

La educación inclusiva, contempla una educación con estándares de calidad al alcance de todos y todas, sin embargo, debido al contexto colombiano, lleno de pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las inequidades en las regiones, es necesario priorizar en cinco grupos, los cuales, por la historia del país y por razones políticas y sociales, han venido presentando situaciones de exclusión. Según los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, estos son (p. 43):

> a) Personas en situación de discapacidad o con talentos especiales, teniendo como referencia el artículo segundo de la Ley estatutaria 1618 de 27 de febrero de 2013 expedida por el Congreso de la República.
> b) Grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rom.
> c) Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011.
> d) Población desmovilizada en proceso de reintegración.
> e) Población habitante de frontera.

¿Y cómo hacerlo realidad?

Los apartes anteriores han descrito los fundamentos teóricos de la educación inclusiva, sin embargo, tal vez, el mayor reto es que todos los partícipes de la educación se apropien de ella como filosofía de su quehacer y así logren articular acciones entre diferentes grupos sociales, para avanzar en hechos reales y tangibles.

Uno de los primeros pasos podría ser cómo las políticas de educación inclusiva, además de cambiar la mirada de la diferencia dentro de la escuela, se percate de las barreras que algunos grupos pueden encontrar, cuando ingresan a las instituciones, previendo y planeando los recursos requeridos para garantizar su permanencia y bienestar en la vida universitaria.

Parte de las posibles estrategias que las IES pueden utilizar para hacer frente son según Parra (2011):

> f) Implementación de filosofías institucionales basadas en la aceptación de principios de igualdad.
> g) Reconocimiento del derecho que poseen los estudiantes frente a obtener una educación de calidad y a un trato digno y respetuoso.
> h) Promoción de la integración social a las personas en alguna condición que pueda generar exclusión.
> i) Formación a docentes que orienten, la implementación de estructuras más flexibles, mecanismos que mejoren la adaptación al cambio y dinámicas de autoevaluación como un proceso continuo y enriquecedor.
> j) Desarrollo de sistemas de evaluación acordes a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Pero, para llegar a realizar un análisis más coherente con las políticas actuales, tal vez el primer paso es conocer a profundidad cuáles son las características de la educación inclusiva en Colombia, y así, delinear las intenciones del Ministerio de Educación Nacional para su desarrollo. Para el año 2012, el Viceministerio de Educación adelanta una revisión documental de los artículos escritos por Mel Ainscow - Profesor de la Universidad de Machester, Artemi Sakellariadis - Directora del Centro de estudios de educación inclusivas en Bristol y Clementina Acedo - Directora *Bureau of Education* de la UNESCO. Determinan:

Gráfico No 1 - Características de la educación inclusiva en Colombia -

Fuente: Elaboración propia. Lineamientos política de educación superior inclusiva – (MEN 2013).

- Participación: la educación vista como una política que tiene el papel de promover en la sociedad la justicia e igualdad de oportunidades. Así lo menciona Opertti 2008: "la educación no es solo la responsable de sentar las bases empíricas y conceptuales para forjar una ciudadanía democrática, sino que además se constituye como una política social clave para promover justicia social" (pp. 1-16).
- Diversidad: la raza humana de por si es diversa. Sin embargo, este principio natural ha sido malinterpretado trayendo consigo clasificaciones adversas entre normalidad y anormalidad. Por el contrario, la diversidad invita a rescatar la riqueza de identidades y particularidades de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico. (Blanco 2008).
- Interculturalidad: la interculturalidad, vista como un conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales "conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto" (Marin s.f.). Con base en estos diálogos cada persona reconocerá el valor de su cultura y apreciará la riqueza de sus pares, transformando su mirada hacia el patrimonio cultural del grupo social al que pertenece.
- Equidad: hablar de equidad en educación tiene referencia directa a enfoque diferencial, el cual se entiende como: educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques "asistencialistas, compensatorios y focalizados" (Blanco, 2008. p.10).
- El término *equidad* refiere educar desde la diversidad, de forma tal que quien accede a las aulas, sin importar las características particulares que posea, contará con un sistema que genera condiciones de accesibilidad, adaptación y asequibilidad.
- Pertinencia: según los lineamientos para la acreditación Institucional del Consejo Nacional de Acreditación (CNA–2006): "Una IES es pertinente cuando responde a las necesidades del medio de manera proactiva, es decir cuando se busca transformar el contexto en el que opera" (p. 30), la proactividad, en este caso, se refiere a las acciones de intervención temprana de carácter preventivo que planeen las instituciones para optimizar las condiciones de permanencia en la vida universitaria.
- Calidad: en educación se habla constantemente de calidad. Esta puede relacionarse, en términos generales, a las más óptimas condiciones que posee el sistema educativo. Para Colombia, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE y el CNA, refiere a "condiciones óptimas" aspectos como: cualificación docente, desarrollo de la investigación y relevancia de la proyección social en las instituciones, en paralelo con los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación. El CNA

> en el 2013 precisó: "el concepto de calidad aplicado a las Instituciones de Educación Superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución que se trate". Es decir, a pesar de que existen unos lineamientos establecidos cada institución se encuentra en la libertad de fijar un servicio que se ajuste al tipo de población educativa que atienda y a sus principios institucionales.

Sin embargo, para ser más precisos en términos de inclusión, la calidad se verá como todas las acciones inmersas en educación que redundan directamente en el mejoramiento personal y formativo de los estudiantes y por ende en las condiciones de vida en las cuales se encuentre inmerso. Es decir, la calidad atraviesa todos insumos, procesos y estrategias de enseñanza y se materializa, a través de las herramientas que utiliza el maestro en su interacción con los estudiantes (Giraldo y Abad, 2007).

Para que las IES logren implementar en sus sistemas mecanismos que den cuenta de la apropiación de estas características deben, en primer lugar, reconocer la realidad de todas y todos los estudiantes, los contextos culturales de los cuales provienen, sus intenciones al desarrollar el programa académico, hábitos y formas de relacionarse.

La política de educación superior inclusiva menciona otros cinco retos que las IES requieren tener en cuenta (pp. 51-59):

Generar procesos académicos inclusivos.

La Ley 115 de 1994, respalda los procesos académicos dentro de la integralidad cuando hace referencia al currículo. Así lo menciona en el Capítulo 2 - artículo 76:

> Concepto de Currículo. Un 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. (p. 16)

Se recomienda además que se caractericen por: (a) Interdisciplinariedad, la cual permita tener una mirada más analítica sobre la realidad social y así integrar saberes. (b) Articulación de estrategias y acciones que permitan desaprender comportamientos violentos y pensar en una sociedad diversa. (c)

Relación entre la misión y proyecto institucional, sustentados en educación inclusiva con flexibilidad pedagógica y didácticas flexibles. (d) Propiciador de diálogos de saberes que permiten visibilizar el conocimiento de comunidades específicas. (e) Evaluación permanente, flexiva y participativa. (f) Programas de acompañamiento, apoyo pedagógico y adecuación a la infraestructura que permita el acceso y permanencia de los estudiantes.

Contar con profesores inclusivos.

Los docentes, entonces, se identificarán por generar procesos pedagógicos que estén al alcance de todos y todas, siendo entonces la diversidad un reto para su función y, promoviendo en el aula la interculturalidad y equidad.

Además de participar en el desarrollo de currículos, debe ser auto reflexivo en su labor, debe utilizar la diversidad como parte del proceso educativo y debe planear clases con relación al contexto y con la utilización de material de apoyo creativo.

Promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva.

Este reto, se basa en lo descrito en los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado por el CNA (2013) como factor 29:

> El programa promueve la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo, creativo e innovador que favorece en el estudiante una aproximación crítica y permanente al estado del arte en el área de conocimiento del programa y a potenciar un pensamiento autónomo que le permita la formulación de problemas de conocimiento y de alternativas de solución, así como la identificación de oportunidades. (p. 40)

Así entonces los espacios de enfoque de educación inclusiva contaran con:

- Intercambio de saberes de forma interdisciplinar y con enfoque intercultural.
- Interconexión e intercambio con lo nacional e internacional.
- El conocimiento visto con carácter plural.
- Apropiación social de los saberes.

Construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva.

Se debe contar con la existencia de unidades administrativas que estén articuladas al PEI y actúen de manera transversal en la institución. Así, se evitará que sólo los departamentos de bienestar se hagan cargo de las acciones encaminadas para educación inclusiva. La estructura de la unidad debe tener en cuenta las particularidades del enfoque y adecuar a los procesos administrativos las seis características de educación inclusiva, promoviendo además la capacitación y actualización del talento humano en torno a estas temáticas.

Diseño de una política institucional inclusiva.

Para lo cual debería existir una firme voluntad política, más que la disposición de cumplimiento de una ley. Diseñar y ejecutar una política institucional se convertirá en un pilar del plan estratégico institucional, que permita, a largo plazo, que la institución se ajuste a las particularidades de los estudiantes y brinde escenarios de participación, generando formación integral, pero, a la vez, apostándole a la implementación de estrategias que permitan aumentar los índices de permanencia y graduación de las poblaciones estudiantiles universitarias.

Según los Lineamientos de Política de Educación Superior inclusiva (2013), las políticas institucionales se reconocerán por: (a) Identificar las barreras que impidan el ejercicio de una educación inclusiva efectiva. (b) Caracterización de estudiantes que están en riesgo, que podrían estar en riesgo de desertar o/y ser excluidos, (c) Participación activa de toda la comunidad. (d) Programas de acompañamiento en las diferentes unidades que permitan reducir barreras a mediano y largo plazo.

La descripción de esta política permite que las IES se sientan motivadas por revisar las dinámicas que están acompañando sus funciones, y se pregunten como pueden generar políticas inclusivas que benefician a toda la comunidad universitaria. Así, por ejemplo, se puede describir parte de la experiencia de la Universidad de Antioquia (UdeA), la cual, para el proceso de admisión ha tenido en cuenta las necesidades de la población con discapacidad auditiva y visual generando un formato de examen que se adapta a sus particularidades y a la vez un acompañamiento que permite

que los postulantes se familiaricen con la prueba y sientan que es posible ingresar a la Universidad en igualdad de condiciones que la población regular. Estas acciones hacen parte del programa de permanencia con inclusión, el cual se encuentran articulando una propuesta de acompañamiento que tiene como objetivo disminuir las barreras para la formación integral y la participación activa de todos sus estudiantes. Son muchas las experiencias que podrían contarse por parte de instituciones de educación superior, sin embargo, ésta concretamente es la que, en parte, motivó la elaboración de este documento.

La autora de este escrito, sin saberlo, hace más de una década se ha venido involucrando en acciones que contribuyen a la práctica de inclusión en la escuela, un primer momento cuando decidió atender las palabras de un maestro amigo quien le hablo de la educación como sinónimo de esperanza y de cómo, por medio de su fundación "Piccolino", deseaba encauzar una lucha sin armas que comenzó con veinte lápices y veinte cuadernos. en una zona de "invasión" del norte de Bogotá. Una escuela inclusiva que quiso enseñar el amor por el estudio por medio de la mirada comprensiva a todos y todas sus participantes sin importar su condición social, edad, credo o etnia, pero eso hace parte de otra historia.

Conclusiones

La Constitución Política de 1991, se fundamenta en convivencia, paz y libertad, donde, Colombia, siendo un Estado Social de Derecho, se basa en los derechos fundamentales del hombre. La carta política es el garante de la participación ciudadana en igualdad de oportunidades. La educación, entonces, aparece como la herramienta de transformación social que busca la formación integral de los sujetos en términos de equidad, participación, interculturalidad y calidad.

La Educación inclusiva (EI), no es lo mismo ni es responsabilidad de la educación especial. Dispone que el aprendizaje sea entre, con y para todos y todas. La inclusión es un proceso que desea abordar los escenarios educativos desde la diversidad y la participación, siendo por lo tanto responsabilidad del sistema educativo en su conjunto y de la sociedad en común. Uno de los alcances de la EI, es conseguir el respeto por las diferencias individuales y así, convivir en escenarios con igualdad de con-

diciones. Parte de los retos están centrados en el desconocimiento de las organizaciones en temáticas de inclusión y la existencia de posturas no acordes con éstas; por lo tanto, existe poca disposición y poca financiación que facilite su desarrollo.

Vale la pena implementar la Educación Inclusiva, en primer lugar, porque permite ejercer el derecho de la educación como un medio para mejorar la calidad de vida; en segundo lugar, promueve el desarrollo profesional idóneo de los docentes e impulsa a replantear la relación maestro - estudiante. Se aprende desde un convivir con escenarios plenos para educar desde la diversidad, y todo lo anterior redunda directamente en el costo- beneficio, ya que las escuelas especializadas desaparecen y esto es más beneficioso en términos no solo sociales, sino a la vez económicos.

Desde el 2013, la política de educación superior inclusiva invita a las IES a reflexionar sobre inclusión de manera transversal en sus currículos, practicas docentes, metodologías de enseñanza y aprendizaje y frente a la mirada y re-conocimiento de sus estudiantes. Se caracteriza por contener: participación, interculturalidad, calidad, diversidad, pertinencia y equidad; buscan mejorar la formación integral por parte de las instituciones, quienes a su vez deberán gestionar cambios en las filosofías y metodologías institucionales reconociendo la inclusión como parte de la educación y dando una revisión detallada de su población para así lograr la integración.

Existen cinco retos que las IES deben tener en cuenta para lograr acoplarse a las políticas de EI: 1) Generar procesos académicos inclusivos, pensando en una población diversa que requiere educarse desde la interdisciplinariedad con esquemas de evaluación flexibles y la implementación de programas de acompañamiento. 2) Existencia de profesores inclusivos, los cuales serán multiplicadores de procesos al alcance de todos y todas, sumados a relaciones cercanas con los estudiantes. 3) Promover la investigación como una forma de intercambiar saberes, conectándose con temáticas de la realidad del país y disfrutando la pluralidad para lograr la apropiación de saberes. 4) La implementación de estructuras administrativas que estén articuladas con la inclusión. 5) El Diseño de una política institucional que identifique cómo puede hacer de la inclusión parte del convivir de toda la comunidad educativa.

Referencias

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *UNESCO, 48a Reunión de la conferencia internacional de educación, Ginebra, Confinted, 48(2),* 5-14.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe -[CEPAL]. (2005). *Panorama social de América Latina* 2005. Santiago de Chile: Autor.

Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República de Colombia. Corte Constitucional.

Delors, J., y et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO a la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo X*XI. Madrid: Santillana Ediciones Unesco

Escudero, J. (2012). La educación inclusiva una cuestión de derecho. *Education Siglo XXI, 30(2),* 109-128.

Giraldo, U., Abad, D., y Díaz, E. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. *CNA, Documentos académicos, 1-20*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf

Jiménez, R. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior.* San Jóse: Fundación Justicia y Género.

Lopera, J.D. (2015). Los retos de la inclusión en la educación superior para el abordaje de las diversidades: experiencias de la universidad de Antioquia [Presentación en power point].

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario oficial. No. 41.214. Congreso de la República de Colombia, febrero de 1994.

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (2013). Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Bogotá, Colombia: Autor.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social, 1,* 139-150.

Organización de Estados Iberoamericanos-[OEI]. (2000). Para la educación la ciencia y la cultura. *Foro consultivo internacional sobre educación para todos.* Dakar, Senegal: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -[UNESCO]. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* [Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)]. Buenos Aires, Argentina: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -[UNESCO]. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres [*Conferencia internacional de educación, celebrada del25 al 28 de noviembre*]. Confinted, 48 (2). Ginebra: Autor.

Naicker, S., y García, C. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista electrónica de Investigación y evaluación Educativa, 4(1).*

Capítulo V

LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA TAREA PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Myriam Cecilia Molina Bernal[1]

Introducción

Pensar en una Educación Para Todos (EPT) como lo enuncia la UNESCO (2010), implica cambiar antiguos paradigmas y fortalecer construcciones colectivas en las que se involucran las necesidades y fortalezas particulares de los estudiantes en situación de discapacidad, en pro de una cultura que promueva el respeto a la diferencia y el derecho a la educación, proceso indispensable para el desarrollo económico, social y cultural de una sociedad.

Dentro de este contexto, el docente se ve enfrentado a interactuar con diferentes historias que traen consigo sus estudiantes y forman parte de esa realidad que, en gran medida, altera el proceso pedagógico del aula. Es así como experiencias de abandono, violencia familiar, desplazamiento forzado, situaciones de discapacidad, drogadicción, entre otras, se convierten en un continuo, que caracteriza una comunidad cada vez más diversa.

[1] Magister en Educación y Especialista en Docencia e Investigación Universitario de la Universidad Sergio Arboleda. Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: myriammolina427@gmail.com

Frente a ello se ha evolucionado en la creación de políticas que favorecen la atención educativa para estos grupos vulnerables; pero, vale la pena reflexionar acerca de la calidad de acompañamiento que se le está ofreciendo al docente para que asuma esta labor de una manera eficiente, de manera que éste responda adecuadamente a las necesidades particulares de sus estudiantes.

Es frecuente encontrar, sobre todo en el sector educativo público, colegios que han tenido que asumir la educación inclusiva, entendida ésta como una práctica educativa que no sólo incluye a los estudiantes con necesidades educativas derivadas de una situación de discapacidad, sino a todos los grupos vulnerables, como un reto impuesto por la ley y un deber ser; y que nunca han recibido capacitación a tiempo sobre estrategias pedagógicas y didácticas que involucran un proceso de inclusión, lo que ha generado inseguridad en el gremio docente. De ahí que se empiecen a realizar prácticas pedagógicas excluyentes en las que los estudiantes con necesidades educativas especiales han sido los menos favorecidos.

Desde esta perspectiva, el propósito de este capítulo es reflexionar sobre la importancia de generar una cultura de investigación frente a los procesos de educación inclusiva, particularizando en la importancia de que el docente en ejercicio continúe su formación. Este ha de ser un proceso de construcción pedagógico hacia el conocimiento, la búsqueda de posiciones epistemológicas y metodológicas que alimenten una cultura en y para la diversidad, apoyados en la ciencia y los saberes educativos.

Para ello, se tocarán tres aspectos fundamentales: la educación inclusiva, la formación docente y la cultura de la diversidad en la educación inclusiva. En el tópico de la educación inclusiva se abordarán elementos de construcción para una cultura de educación inclusiva y el marco legislativo que la fortalece.

En la formación docente, se puntualizará en las dinámicas realizadas por los docentes en ejercicio dentro de un contexto de educación inclusiva, analizando su rol como docente incluyente. Más adelante se reflexionará sobre la cultura de la diversidad y la importancia que la investigación cumple en la educación inclusiva.

Por último, se exponen las conclusiones, en las que queda implícito que, sólo creando una cultura de formación docente de una manera continuada,

se lograrán construir proyectos, hacer procesos de enseñanza-aprendizaje y gestión educativa institucional que tengan en cuenta las poblaciones vulnerables, para que, desde sus necesidades, se construyan transversalmente metodologías, estrategias y adecuaciones curriculares que den cuenta de esa educación inclusiva de calidad.

Fundamentos conceptuales de la educación inclusiva

En este apartado se propone, en primera instancia, conocer los fundamentos conceptuales que han definido a la educación inclusiva en Colombia, y por otro, resaltar las políticas legales que han fundamentado la propuesta.

Construyendo una cultura para la educación inclusiva.

La Educación para todos los niños/as desde la primera infancia, es fundamental en el desarrollo de la personalidad, en la formación de valores y la adquisición de estrategias que utilizará a lo largo de su vida. Por ello, es importante garantizar una educación en la que no haya ninguna distinción por razón de procedencia, color, sexo, lengua, religión, necesidad educativa, origen social, ni cualquier otra condición especial.

Así mismo, se parte de que el mundo educativo necesita dar un paso más allá en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las poblaciones, en situación de alta vulnerabilidad. La propuesta es dejar de lado las condiciones educativas especiales de los estudiantes, y centrarse en las habilidades de todos los alumnos que se encuentren en el aula. Así, el fin es ofrecer a cada uno la respuesta educativa que necesite para desarrollar al máximo su potencial individual. Es así como se deja atrás el término de *necesidades educativas especiales* para atender las *necesidades educativas personales* de cada alumno.

En ese sentido Beltrán et al. (2009) opinan que la educación inclusiva se debe ver como:

> Una práctica educativa que no sólo incluye a los estudiantes con necesidades educativas derivadas de una situación de discapacidad, sino a todos los grupos vulnerables. Esto implica brindar una enseñanza con igualdad de oportunidades para todos. Esta perspectiva ha traído consigo la aparición del concepto de inclusión, que aplicado a la institución educativa es definido como un estilo de vida escolar en el que el respeto, la aceptación, la participación y el trabajo solidario sean una construcción permanente al interior de dicha institución. (p. 156)

Desde esta perspectiva la educación inclusiva le ofrece calidad al sistema educativo, pues supone que cada comunidad debe tener en cuenta las necesidades de todos sus estudiantes, en un proceso para aprender a vivir con las diferencias humanas. Al respecto Zubillaga, citado por Barrera, (2013) afirma:

> La necesidad de que todos los estudiantes de una comunidad educativa aprendan juntos, con independencia de sus condiciones sociales, personales, culturales o vinculadas a una discapacidad. Todos en una misma aula, todos bajo un mismo currículum flexible, capaz de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. (p. 67)

Es así como, gracias a la educación inclusiva, los estudiantes aprenden de la diversidad y así estarán mejor preparados para asumir una actitud incluyente en cualquier escenario que frecuenten, ello promueve una cultura de tolerancia y comprensión frente a la discapacidad.

En esa medida, es importante comprender que este capítulo nace con el fin de brindar una atención a las necesidades educativas personales de todos los estudiantes sin hacer ninguna rotulación especial (discapacidad intelectual, discapacidad sensorial, entre otras), se preocupa por la función social de la educación que pretende favorecer el desarrollo de todos los niños y niñas de acuerdo con sus características personales, sociales y culturales.

Por último, es primordial anotar que, para construir una cultura de educación inclusiva se propone un aula abierta a la diversidad, que exija cada día un mayor compromiso por parte de los docentes y demande una formación especial basada en un currículo flexible. Este salto cultural y educativo requiere un docente que trabaje en colaboración con otros profesores y profesionales, que visualice las dificultades de aprendizaje de los alumnos como oportunidades para mejorar su práctica educativa.

Marco legislativo.

Con el ánimo de reflexionar alrededor de la educación inclusiva en Colombia, resulta conveniente, analizar políticas educativas que a nivel mundial han jugado un papel importante marcando la pauta en estos procesos educativos y direccionando el marco legal.

En primera instancia se cita el Movimiento de Educación para Todos, celebrado en el año de 1990 con el fin de abordar tres problemáticas esen-

ciales: el acceso a la educación, educación restringida a la alfabetización y al cálculo, y exclusión de la educación para minorías vulnerables, entre quienes se destacaba la población con necesidades educativas especiales.

Así fue como los países convocados propusieron tener una visión ampliada del aprendizaje, acordaron universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo. Ello, produjo altas exigencias en materia de educación para poblaciones vulnerables, pues se trataba de que la educación sea un derecho de todos y es allí donde nace precisamente la educación inclusiva.

En este sentido, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje se enfatizó en garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación; para lo cual es de suma importancia, eliminar las desigualdades y discriminaciones en los grupos menos favorecidos.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas, para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje, de procedencia social y cultural. Así, ya no es el estudiante quien se adapta al sistema educativo; sino que el currículo se ajusta a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Por otro lado, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) propuso crear una estrategia global de educación, de políticas sociales y económicas que involucraran la atención a la diversidad. Entonces, se empezó a hablar de sistemas educativos regulares que dieran respuesta al respeto por la diferencia y a la equiparación de oportunidades para todos.

En este encuentro quedó plasmado el derecho que cada niño tiene a recibir educación; en palabras textuales de la convención: "Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto" (UNESCO, 1994, p.5). El principio rector de esta política, es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Años más tarde, se dio lugar al Foro Mundial sobre Educación en Dakar (UNESCO, 2000), donde se integró seis marcos de acción del mundo frente a los compromisos colectivos de una Educación para Todos. Allí, se enfatizó aún más en los procesos de exclusión que opacan el verdadero sentido

de la educación inclusiva y se sostuvo la importancia de trabajar por una educación para todos, basada en el respeto por el derecho fundamental a la educación.

Teniendo como base esta mirada mundial frente al concepto de Educación Inclusiva, la UNESCO considera que, éste, es un trabajo de reestructuración del sistema educativo, donde cobra gran importancia el apoyo de entidades especializadas en el manejo de población vulnerable y que, sólo así, se puede encontrar una verdadera educación de calidad que responda a las necesidades de los alumnos (UNESCO, 1994).

Ahora bien, en Colombia, desde la Constitución Política del año 1991, se busca proteger los derechos de los ciudadanos menos favorecidos. Como lo expresa Lemaitre (2009, p. 24), la Corte Constitucional ha desarrollado una doctrina de la dignidad humana basada en los principios liberales de la democracia y es así como empieza un cambio trascendental en el marco legal del país.

De ahí que en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se resalte el derecho a la educación. Siendo así evidente que la educación contribuye a alcanzar el pleno desarrollo del estudiante en su comunidad y se le debe respetar ese derecho fundamental sin importar si tiene o no una necesidad educativa personal.

Así lo manifiesta Parra (2010) en su libro de educación inclusiva:

> La igualdad de oportunidades educativas supone que cada cual tenga la posibilidad de satisfacer los deseos de recibir una educación compatible con sus capacidades, a fin de lograr la preparación más adecuada para alcanzar las metas que cada ser humano se proponga en una sociedad. (p. 101)

Por consiguiente, el derecho a la educación privilegia la participación de todos y todas, garantizando el acceso, la permanencia y la igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo.

Por su parte, la Ley General de Educación de 1994, desde el artículo 46 hasta el 48 describe la prestación de servicios para las personas con necesidades educativas especiales, ya sea en el ámbito formal o no formal, y los requerimientos para su integración social y académica. Dispone así, que las instituciones educativas que atiendan población vulnerable tengan la posibilidad de implementar métodos y prácticas que permitan la participación de todos los estudiantes sin distinción alguna.

Para Parra (2010) esta ley está en concordancia con el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, en la medida en que se puntualiza en la igualdad frente a las personas que se encuentran en una situación de indefensión y afirma que ellas merecen un trato especial y por tanto es un derecho fundamental que no puede ser vulnerado.

Ahora bien, es claro que, bajo la Ley general del 94, la educación de las personas en situación de discapacidad se encaminó a crear programas especiales para ellos, en instituciones especiales que estuvieran adecuadas a las necesidades de esta población. Si bien se mejoraban las condiciones de atención educativa, aún existía una brecha muy grande entre lo que significaba educación inclusiva.

En ese sentido, Vernor Muñoz (citado por Parra, 2010), piensa que es un problema no diferenciar entre la educación inclusiva y la integradora, pues el manejo de cada una de ellas, es diferente. Por un lado, la educación integradora busca suplir las necesidades de los estudiantes, pero en instituciones segregadoras, y por otro, la educación inclusiva propone que todos los niños y niñas, independiente de sus condiciones, aprendan juntos en aulas regulares.

Más adelante en 1996, el Decreto 2082 (reglamentario de la Ley 115) define la atención educativa para personas con limitaciones (sensoriales, mentales, psíquicas) o talentos excepcionales (superdotados) en instituciones públicas y privadas. En él se especifica que el Estado, la comunidad y las instituciones educativas deben utilizar mecanismos de integración, que permitan el acceso y la permanencia de la población con limitaciones al sector educativo o laboral (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación de Bogotá, 2004).

Partiendo de este decreto, se puede observar que se da un paso más en cuanto al derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. Se empieza a hablar de adecuaciones curriculares que deben estar consignadas en los Proyectos Educativos Institucionales, flexibilizaciones administrativas y utilización de recursos que promuevan la accesibilidad de los estudiantes a la educación.

Por medio de esta ley se define el acceso de las personas con necesidades educativas especiales al sistema educativo, el establecimiento de metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos especiales y la

obligatoriedad por parte de las instituciones educativas de contar con los medios para garantizar una adecuada prestación del servicio (Congreso de la República de Colombia, 1997).

Para Soto (2007), esta ley se constituye en el más grande de los esfuerzos legislativos, que estructura el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, por cuanto:

> Brinda acceso de la persona al servicio educativo estatal o privado, en cualquier nivel de formación sin discriminación alguna (artículo 11); establecimiento de metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual, según el tipo de limitación de las personas (artículo 12); obligatoriedad de las instituciones educativas de cualquier nivel de contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa (p. 80).

Siendo así, se supone que las instituciones de educación están en la obligación de implementar metodologías, adecuar materiales, capacitar a los docentes y en general, crear entornos adecuados que garanticen una educación inclusiva.

Posteriormente, el decreto 1509 de 1998, se centra en la necesidad de implementar acciones que promuevan el acceso de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior (Congreso de la República de Colombia, 2016). Para que ello suceda, se debe implementar la obligación de acceso a un número considerable de personas en situación de discapacidad; brindando, además, facilidades para el pago de la carrera; así como, acompañamiento de instituciones especializadas en el ingreso a la universidad. Por ejemplo, en el caso de estudiantes con limitación visual recibir apoyo del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) o el Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC), de acuerdo a las necesidades y al apoyo requerido.

Así mismo, plantea que, al interior de las instituciones de rehabilitación, se cuente con una alta preparación y con un equipo tecnológico idóneo, que le permita al estudiante en situación de discapacidad habilitarse en las capacidades necesarias y las competencias académicas que lo preparen para la vida en la universidad.

De la misma manera, hace hincapié en la importancia de financiar los recursos a través del Ministerio de Educación Nacional, de tal forma, que los estudiantes puedan subsidiar todos los recursos necesarios para cumplir satisfactoriamente con su desempeño en el aula universitaria.

Para finalizar, está el decreto 366 de 2009 que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva; el cual debe aplicarse en los establecimientos educativos estatales (MEN, 2009). Aquí, nuevamente se enfatiza en los derechos fundamentales; afirma que todas las poblaciones que presentan barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad, tienen derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente. (MEN, 2009, D. 366).

En cuanto a la organización de la prestación del servicio educativo, refiere que las instituciones educativas deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y necesidades educativas de los estudiantes. Así mismo, los docentes deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos, didácticos, flexibles y pertinentes para la atención de estos estudiantes.

Por otro lado, afirma que las Secretarias de Educación organizarán la oferta de acuerdo con la condición de discapacidad, de capacidad o talento excepcional que requiera el sujeto que demande el servicio educativo, y asignará el personal de apoyo pedagógico a los establecimientos de educación, de acuerdo a la condición que presenten los estudiantes matriculados.

Finalmente, uno de los puntos más importantes de este decreto es que, se ofrecerá apoyo a los programas de formación permanente de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al plan territorial de capacitación.

Formación docente para la educación inclusiva

En un proceso de educación inclusiva participan los alumnos, los docentes, el equipo de apoyo, la familia y la comunidad; los resultados que se puedan obtener dependen, en gran medida, del trabajo que se haga con cada uno de ellos. Es así, como se observa en los diferentes casos de inclusión, que uno de los factores identificados como barreras es la escaza formación docente.

Por tal motivo, se plantea la formación de maestros incluyentes como el eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión. Para ello se puntualiza en la formación de docentes en ejercicio; particularmente, en la dinámica inclusiva y se define el rol del docente incluyente.

Formación de docentes en ejercicio.

La formación de docentes en ejercicio, está en uno de los mayores momentos de transformación; hay cambios significativos movidos por la exigencia en calidad educativa, lo cual, conlleva a modificar las funciones, roles y tareas asignadas al profesor, exigiéndole a éste nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales.

Ante tal exigencia, los docentes se sienten cada vez más preocupados por el rol que desempeñan frente a los procesos de inclusión, pues, se les abandona y no se les ofrece orientación con respecto a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, tampoco sobre las estrategias de enseñanza en la formación de necesidades educativas especiales.

En esa medida, es importante que las instituciones educativas se preocupen por la formación de docentes, bajo nuevas propuestas curriculares que se construyan sobre la base del desarrollo de competencias profesionales, expresadas en actitudes, conocimientos, metodologías y estrategias, que permitan al profesor dar atención de calidad a la diversidad educativa en la educación regular. Como señala Ortiz, (2007) cuando se refiere a la formación de docentes:

> Los nuevos enfoques y políticas educativas del ámbito internacional y nacional abogan por la constitución o transformación de las escuelas en lugares en que todos los alumnos y alumnas aprendan juntos. Preparar para que eso sea posible, dando una educación de calidad, es un importante elemento que debe ser considerado en el desafío del diseño e implementación de los nuevos currículos de formación de profesores. (p. 46)

Así, construir una escuela sin exclusiones requiere que las instituciones educativas, construyan nuevos enfoques basados en una cultura de la diversidad, en formación para el trabajo interdisciplinario y colaborativo, en fomentar conocimientos teórico-prácticos en relación con la atención de la

diversidad, su origen, la adaptación del currículo, evaluación diferenciada, la educación en valores, el reconocimiento del otro, la tolerancia y las necesidades educativas especiales.

Es por ello, que en la actualidad los docentes se ven enfrentados a un gran número de necesidades educativas personales o individuales, y ello hace que se llegue a estados de estrés por la falta de conocimiento en el manejo de dicha población. No existe un programa de formación que los oriente en la diversificación educativa, los docentes tienen que asumir los casos sin tan siquiera conocer y manejar diagnósticos clínicos.

De ahí que, en un estudio realizado por Valdés y Monereo (2012), a dichas situaciones de conflicto que experimenta el docente se les denomina incidentes críticos, lo cual responde a tres componentes muy relacionados:

a) Representaciones sobre el rol profesional y concepciones sobre la enseñanza y Aprendizaje.
b) Representaciones sobre las estrategias de enseñanza.
c) Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia.

Desde esta mirada, un docente de aula regular que no ha tenido la experiencia de interactuar con una persona en situación de discapacidad y, menos aún, de planear estrategias pedagógicas que le permitan generar procesos de aprendizaje, se llega a un estado de negación, inconformismo o muchas veces sobreprotección hacia el estudiante y se deja de lado el verdadero rol del docente.

Según este estudio, los docentes expresaron ausencia de material apropiado para trabajar con el alumno con necesidades educativas especiales, falta de asesoría y capacitación, gran demanda de estudiantes; lo que dificulta el proceso de inclusión y muchas veces problemas en el manejo comportamental del alumno en situación de discapacidad; esto es para los casos de los estudiantes que presentan autismo u otros síndromes asociados.

Por otra parte, en la investigación realizada por Gómez y Guerra (2012) se indaga los perfiles teóricos sobre el aprendizaje y enseñanza, que sostienen profesores en servicio y lo comparan con estudiantes de pedagogía, a través, de un cuestionario de dilemas. En el documento, se logró concluir con respecto a los docentes en ejercicio, que existe un bajo impacto en la formación continua, en las concepciones del aprendizaje y la enseñanza.

Las investigadoras analizan que, para generar cambios en los procesos educativos, no basta con instancias de desarrollo profesional aisladas de la práctica docente, sino que es importante integrar los programas de formación con lo que ocurre al interior de las instituciones educativas. Además, manifiestan la necesidad de generar cambios estructurales en las condiciones de trabajo de los profesores, que les permita generar la reflexión necesaria para modificar sus concepciones de aprendizaje y, por tanto, sus propias prácticas de enseñanza.

Desde esta perspectiva la formación de docentes en ejercicio se ha convertido en una necesidad sentida no sólo por parte de las Secretarías de Educación, sino también de las mismas instituciones donde se observa que llegan proyectos de capacitación, pero muchas veces sin tener en cuenta la cultura institucional, la verdadera demanda de los docentes y sus necesidades para enfrentar el día a día con sus estudiantes.

Es así como los docentes evidencian un alto nivel de preocupación por la población con necesidades educativas especiales lo cual hace que las estrategias que buscan por mejorar las condiciones de estos niños y niñas, sean eficaces para todos los estudiantes. Pues, al utilizar didácticas inclusivas para que los estudiantes en situación especial accedan al conocimiento, ello hace que dichas estrategias sirvan para todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva Jordan (2009) señala:

> Las prácticas de inclusión eficaces y la enseñanza, dependen en parte de las creencias de los profesores sobre la naturaleza de la discapacidad, y sobre sus funciones y responsabilidades en el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Los maestros de primaria que creen que los estudiantes con necesidades especiales son su responsabilidad tienden a ser más eficaces en general con todos sus estudiantes. (p. 2)

En ese sentido, la formación continua de los docentes, busca la transformación en las prácticas pedagógicas bajo una nueva cultura educativa, que acepta la diversidad, para lo cual es necesario la reflexión, la experimentación, el aprendizaje continuo y el trabajo en equipo.

Esta nueva cultura, no sólo exige un maestro conocedor del plan de estudios y de cómo enseñarlo, también del estilo de aprendizaje de sus estudiantes y sus características particulares. Para lograrlo, Ramírez (2011) sugiere desarrollar competencias mediante unos programas efectivos de pre-

paración de maestros, a través del proceso de inducción a la profesión y por medio de experiencias de desarrollo profesional que capaciten a los maestros para enfrentarse con éxito a los retos de la escuela actual y los nuevos avances de las ciencias cognitivas, que permiten comprender algunas cuestiones de corte biológico.

Frente a ello, se debe tener en cuenta tanto las acciones de enseñanza realizadas por los docentes, como los espacios naturales en donde se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, Vélez (2013) sugiere tres elementos didácticos para la elaboración del programa; ellos son, las estrategias, los recursos o materiales, y los ambientes de aprendizaje.

Para la autora, las estrategias que utilizan los docentes, deben estar soportadas, en el conocimiento pedagógico de cada uno de sus estudiantes, en una caracterización de sus procesos de aprendizaje y en las barreras existentes para dichos procesos. Los recursos utilizados deben ser fuente de motivación para el aprendizaje y participación de todos, teniendo en cuenta particularidades y capacidades. Los ambientes de aprendizaje deben apuntar a disminuir, minimizar o abolir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en el contexto escolar.

Con base en las anteriores investigaciones, en posible asegurar que el docente es eje central en la Educación Inclusiva y por ello es indispensable que cuente con recursos o materiales especializados para el trabajo en el aula y tenga un respaldo institucional para su consecución y la cualificación de sí mismo.

La formación del docente en el contexto de la educación inclusiva.

Los modelos de formación docente, según Flórez (2009), "han intentado responder a las exigencias y avances que en materia educativa se han realizado y se basan en una filosofía de hombre-mundo como ideal o aspiración social" (p. 63). Así, han respondido de manera paralela y separada a los procesos de formación, y de acuerdo a las características del alumno que se tengan, en educación especial o educación regular.

Esta disyuntiva, hace que el docente sea visto como un profesional que carece de los conocimientos básicos para construir un currículo flexible que le permita brindar una educación de calidad a todos sus alumnos. Por otra

parte, se afirma que no está apto para asumir innovaciones pedagógicas basadas en el desarrollo de competencias más que en la adquisición de conocimientos.

Es por ello que las nuevas políticas educativas han presionado fuertemente en la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, a modo de promover comunidades educativas inclusivas. Así, se plantea que los docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje e involucrarse con temas relacionados como las necesidades educativas especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión.

De ahí, que sea fundamental la formación docente bajo una base pedagógica sólida que le permita al profesional desarrollar sus competencias como docente incluyente. Cómo lo propone Valcarcel, citado por García (2005), existen cuatro metas en la formación del docente inclusivo:

a) Mejorar el conocimiento de los profesores.
b) Cambiar las concepciones y prácticas docentes.
c) Formar al profesor como diseñador de proyectos e investigador.
d) Desarrollar actitudes y prácticas docentes más incluyentes.

Además, de las anteriores metas, se debe preparar al maestro en un sentido más humano de la vida, de la comprensión del ser y de su relación con la naturaleza, en la adquisición de competencias que le permitan al maestro hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas, que lo lleven a reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada estudiante elabora, y al desarrollo de metodologías de enseñanza, evaluación, adecuación y flexibilización curricular. Desde esta perspectiva, Infante (2010) afirma que:

> La formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones y una forma de resignificar el concepto de inclusión. Al respecto, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. (p. 296)

Lo anterior, refleja la necesidad de formar a los maestros desde varios ángulos para que apoyen de la mejor manera a sus alumnos; esto puede proporcionarse desde programas de educación continua. En ese sentido, desde la Secretaría de Educación, se debería direccionar dichos programas y tra-

bajar en pro de lograr una calidad educativa que tenga en cuenta el acceso y la permanencia del estudiante en el aula, pero que, también, tenga en cuenta la calidad del acompañamiento que está recibiendo el docente.

De acuerdo a ello, Parra (2010) sostiene que, cuando los profesores concluyen sus estudios y se integran a la práctica docente, experimentan una etapa de iniciación donde deben realizar la transición de estudiantes a docentes, y también desarrollar su esquema de acción en el aula. Esta etapa puede generar tensiones, por lo que es importante que reciban un apoyo externo que les permita desarrollar sus actividades docentes sin dificultad.

Pero, lo que se encuentra en la práctica, es que, una vez se llega al magisterio, no existen programas de formación específicos para brindar atención a poblaciones vulnerables. Ni siquiera el colegio brinda una inducción para que el docente conozca el proyecto educativo institucional, sino que simplemente se le recibe y se le indica el lugar en que queda el aula.

En esa misma línea, Valdés y Monereo (2012) demuestran cómo "un nuevo escenario educativo- diverso y tendiente a lo inclusivo- enfrenta al docente a una serie de situaciones inesperadas y desconocidas, y para las cuales suele no contar con las herramientas necesarias que le permitan responder eficazmente" (p. 196). Es por ello que plantean tres aspectos importantes en la formación docente: las representaciones sobre el rol profesional, las estrategias de enseñanza y los sentimientos asociados a la docencia.

Estas tres propuestas deben enmarcar el quehacer del docente, pues no se puede separar el sentir del pensar y del actuar; el docente es, antes que todo, un ser humano que se ve afectado por los cambios y por lo tanto se debe trabajar en el manejo de sus sentimientos, en las estrategias pedagógicas que le permitan vislumbrar las necesidades educativas de sus estudiantes y en su rol como docente profesional e investigador.

Desde una perspectiva incluyente, Ortíz Velíz (2007) propone que las universidades encargadas de formar docentes deberían tener dentro de sus programas educativos algunos objetivos que le permitan a los docentes en formación desarrollar competencias como:

a) Formación para el trabajo interdisciplinario y colaborativo con otros profesores, profesionales, padres y comunidad en general.

b) Formación en y para la práctica, de modo que se vean incluidos en procesos de acción –reflexión– cambio.
c) Docentes con capacidad de revisar y aprender de su práctica y utilizar dicha estrategia en su quehacer docente.
d) Conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención de la diversidad, su origen, la adaptación del currículo, evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a discapacidad, situaciones sociales o culturales.
e) Conocimientos en metodologías y estrategias diversas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la diversidad.
f) Es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades de los alumnos y no los alumnos que deben adecuarse a las condiciones de la escuela.

Por su parte, para Forlín (2009), la preparación de los maestros de primaria de escuelas regulares claramente han tenido que sufrir un cambio muy significativo en los últimos años, por ello enfatiza en la importancia de preparar a los profesores para diversas poblaciones estudiantiles, además de ofrecer el acompañamiento oportuno y continuo en los procesos de Inclusión con la población que esté manejando.

En conclusión, la ausencia de formación docente frente a la heterogeneidad de las aulas, causa que los docentes no encuentren en general su rol, ni desarrollen sus potencialidades y manifiesten actitudes y comportamientos de sospecha, rechazo e indiferencia, frente a las transformaciones educativas curriculares que se le proponen.

El papel del docente inclusivo.

Para liderar procesos de educación inclusiva, es importante que el docente de aula regular comprenda que tiene bajo su responsabilidad algunas tareas primordiales como son promover políticas inclusivas en su colegio, impulsar la diversificación curricular, desarrollar y promover tanto la evaluación psicopedagógica como la terapéutica, para así alentar una nueva cultura en la aceptación de la diferencia.

De ahí, que Rendón (2011), en su conferencia sobre formación de docentes para la Inclusión, destaca en primera instancia la responsabilidad que implica la educación inclusiva y subraya las siguientes funciones que deben cumplir los profesores del aula inclusiva:

a) Renovación constante del compromiso ético de la profesión.
b) Trabajar por generar experiencias educativas que propicien la inclusión de los educandos en el sistema social.
c) Afrontar la realidad escolar desde una mirada renovada de la escuela como espacio de formación comunitaria.
d) Innovar e investigar.

En ese sentido, el docente inclusivo ha de sentirse comprometido con la educación de todos sus alumnos, debe tomar decisiones metodológicas y organizativas, mantener una actitud favorable hacia su grupo, conocer a los niños y niñas (sus dificultades, pero también sus habilidades), planificar su plan de estudios para responder a la diversidad y cooperar con la familia en la auto-aceptación de las dificultades de su hijo.

De otro lado, el docente incluyente se ha de convertir en un mediador de procesos educativos, por ello, es usual encontrarlo en diferentes contextos liderando actividades colaborativas en beneficio de sus estudiantes y por qué no de la misma institución educativa. Es por ello que, ese intercambio de experiencias con otros colegas y la reflexión de la práctica docente, es una de las herramientas fundamentales en la inclusión.

De ahí que muchos de ellos interiorizan los componentes que, desde una educación inclusiva, se deben tener en cuenta para ajustarlos al proyecto educativo institucional y de esa manera lograr una coherencia entre la cultura institucional y las políticas educativas.

Por otro lado, el docente está llamado a formarse continuamente frente a la tan bien denominada innovación educativa, para lo cual requiere una base teórica sólida que pueda llevar a la práctica. De este modo, los profesores deben contar con los conocimientos tanto teóricos como prácticos, que les permitan atender a la gran variedad de necesidades educativas de sus alumnos. Para Parra (2010), lo anterior se convierte en un punto a tratar, pues el papel y las actitudes del profesor dentro de la inclusión son importantes, sus creencias, rutinas y prácticas, inciden de forma directa en sus alumnos.

Así, el papel del docente no sólo se remite a la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación; además, está llamado a analizar crí-

ticamente los propios sistemas de inclusión y los supuestos culturales que subyacen la dinámica de institución educativa.

Es por ello que, el docente requiere que su formación en inclusión educativa considere los aportes de otras disciplinas y no sólo de la educación especial. La diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinar.

Finalmente, el docente incluyente requiere tener un posicionamiento contextualizado del fenómeno educativo, donde prima su rol como investigador, así lo expresan Ibarra y Arana (2016):

> Se debe comenzar por asumir su orientación hacia la apropiación de una cultura científica del contexto en el que se encuentra inmerso. Desde este enfoque, las funciones y responsabilidades de los profesores e investigadores están también relacionadas con la cultura de la investigación en este campo específico, las competencias investigativas en cuanto a actitudes, valores, interés por la generación y el aporte social del conocimiento, de manera tal que se fortalezca en el día a día sus habilidades para explicar y dar respuesta a las demandas de su entorno, necesitando de la colaboración de todos los que intervienen en el proceso de formación. (p. 6)

Como lo expresan los autores, la comunidad educativa necesita avanzar en este campo. La educación en Colombia, requiere docentes que se involucren en sus entornos escolares y hagan investigación desde esa realidad. Solo a través de la construcción de proyectos colectivos se puede evolucionar en los procesos de educación inclusiva del país.

La cultura de la diversidad en la educación inclusiva

Este apartado pretende dar a conocer cómo se ha visualizado la "diferencia" dentro de la sociedad, rescatando la importancia de hablar de una cultura de la diversidad, la cual exige que sea la comunidad educativa quien evolucione en sus comportamientos y actitudes con respecto a las poblaciones más vulnerables para que se pueda llegar a una verdadera inclusión. Así mismo, rescata la importancia que tiene la cultura de la investigación en la evolución de la educación inclusiva y de la sociedad colombiana actual.

Cultura de la diversidad.

En palabras de Ortega (2014):

> La diversidad que caracteriza a la sociedad y al sistema educativo se refiere a la variedad de personas diferentes que responden a varios factores, por ejemplo: la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el contexto, la capacidad física, psíquica o sensorial, la situación afectiva, entre otras.

Si bien, es cierto que mundialmente se reconocen los derechos de estos grupos minoritarios, de manera inconsciente se excluyen a estas personas cuando se realizan señalamientos y rotulaciones innecesarias en detrimento de un respeto por la diferencia o la condición especial.

Particularmente, en Colombia aún se escuchan frases que inspiran procesos de integración más no de inclusión, pensamientos segregadores en donde prima la *normalidad* y se desconoce la gran variedad de condiciones especiales que se encuentran en los espacios académicos.

Se piensa, en un primer momento, que la presencia de estos estudiantes en los espacios académicos influirá negativamente en los estándares evaluativos y que ello perjudicará enormemente a la institución; que ellos deben recibir atención de personal calificado para su atención, porque quizás los docentes no han sido preparados para ello y que los niveles de exigencia del grupo bajarán por la presencia de los estudiantes en condiciones especiales.

Por su parte, López (citado por Rosano, 2007), reconoce la diversidad como una cualidad propia de la vida, para el autor eso es lo normal, aquí la diversidad no es sinónimo de desigualdad, sino respeto por todos los colectivos sociales segregados, por condiciones de género, de etnia, socio-culturales, religiosas, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo, de orientación sexual, entre otros.

En este contexto, la cultura de la diversidad no consiste en que las comunidades minoritarias se deban integrar a las condiciones que le imponga la cultura y la sociedad, sino todo lo contrario. Una cultura de la diversidad, exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos, actitudes y flexibilice sus planes de estudio. De ahí que es importante no utilizarla para justificar las desigualdades sociales. Todas las personas son diferentes desde la igualdad de su humanidad, son diferentes culturalmente, pero iguales, en

su dignidad de seres humanos, en su derecho de acceso a la educación y a construir continuamente la sociedad.

Para finalizar es importante rescatar los aportes de Rosano (2007):

> Es, pues, requisito previo, indispensable, que vayamos cambiando nuestra forma de ver la escuela y la sociedad en este sentido si queremos caminar hacia la inclusión. La diversidad, las diferentes formas de ser, de pensar, de estar en el mundo, son valores que enriquecen a la sociedad y también a la escuela. (p. 9)

De ahí, que solo es posible construir una cultura de la diversidad donde la escuela se prepare en competencias que involucren el ser, el pensar y el actuar de una manera coherente. Para ello, debe recurrir a las políticas ya establecidas y a gestionar los apoyos administrativos que se requieren en la inclusión. Debe trabajar con el colectivo de docentes, con los padres de familia, con los estudiantes, administrativos y personal de servicios generales, porque ha de entenderse la educación inclusiva como un proceso que involucra a todos los miembros del currículo.

La cultura de la investigación en la educación inclusiva.

Como se ha dicho en apartados anteriores, la formación docente es una exigencia que trae consigo la educación inclusiva. En primera instancia, el docente se encuentra en un proceso permanente de construcción pedagógica que lo lleva a asumir una actitud transformadora de la realidad.

De ahí que, en su práctica diaria, detecta la necesidad de construirse como investigador, se siente parte de una dinámica escolar que le exige estar a la vanguardia de los aspectos de actualidad que le competen en su quehacer, y es desde la investigación que puede abordar las problemáticas pedagógicas para darles una posible solución.

Es así, como la formación de docentes en el contexto de la educación inclusiva requiere el uso metodológico de la investigación cualitativa por cuanto esta ofrece orientaciones hacia la comprensión de las dinámicas pedagógicas que se dan en los procesos de Inclusión. Tal como lo expresa Rodríguez (2009), el enfoque cualitativo se centra en la búsqueda de significados y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que se investiga (p. 47).

Desde este enfoque, cobra gran sentido la vivencia del contexto natural, el estudio de la cultura, los valores, las creencias y los sentimientos; es por ello que desde allí realiza grandes aportes a la propuesta de investigación. Así mismo, esta investigación de carácter pedagógico, se encuentra en un posicionamiento claro frente al uso de una investigación de tipo social.

En ese sentido, es importante traer a colación la cultura de la investigación, proceso por el cual se va formando un pensamiento crítico, que estimula un aprendizaje para la solución de problemas con responsabilidad social. De esa manera, "la cultura investigativa se produce como parte de los aprendizajes colectivos, del intercambio de experiencias en el hacer, que permite perder el temor, el alejamiento a la investigación científica" (Arana, 2016, p. 11).

Desde este punto de vista, es clara la relación que existe entre la cultura de la educación y la educación formativa, ya que, una está intrínseca en la otra. No se puede crear una cultura de la investigación sin que ella misma sea formativa. Desde allí se visualizan los procesos educativos, que se fundamentan en una investigación de carácter social como lo es la educación inclusiva.

Ahora bien, en una investigación de carácter social, se reflexiona sobre las prácticas, las relaciones entre la docencia y la investigación desde un carácter formativo, con el objetivo de trabajar alrededor de una cultura de la educación. Partiendo de ello, es importante tener en cuenta el rol del educador, como profesional reflexivo que lidera espacios de investigación y que, sin duda, en la actualidad está llamado a exigir rigor y calidad en sus investigaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, es indispensable que el docente investigador considere que la rigurosidad de un estudio permite adquirir un compromiso de igualdad entre los diferentes actores del proceso educativo. En palabras de Cornejo y Salas (2011), "el estimular la acción investigativa bajo ciertos parámetros de construcción, permite al otro poder mirar el proceso y comprender los pasos tomados en este proceso para llegar al resultado final" (p. 17).

Así mismo, las autoras destacan que, para que las investigaciones en ciencias sociales sean de calidad, es indispensable comunicar y divulgar las reflexiones acerca de cómo la investigación ha incorporado procedimientos metodológicos y cómo la práctica investigativa se representa epistemológicamente.

Además de los aspectos anteriores, en la investigación: la formación del docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual implementada por Molina (2016), es importante que en la investigación social educativa se tenga en cuenta el proceso de validez previa; puntualmente, esta investigación se soporta en las políticas educativas que han sido muy claras, pero desafortunadamente, no se han dado a conocer antes de empezar procesos de inclusión.

Por otro lado, al realizar procesos de investigación, el docente logra reflexionar sobre la pertinencia de la misma. En ese sentido, sus avances estarán encaminados a lograr una educación de calidad que busque una formación desde una perspectiva curricular y colaborativa, más cercana a la práctica, en la cual se forme como un docente capaz de atender las necesidades educativas, que busque estrategias y recursos de integración e inclusión, con competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula.

Ahora bien, para materializar estos procesos en la práctica, es necesario que el docente investigador asuma su rol protagónico; y ello le permita generar procesos de transformación y de elaboración conceptual de su propia práctica. El docente investigador que relaciona la teoría con la práctica, deja de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso y adquirir una autonomía intelectual.

Desde su reflexión en la práctica pedagógica, el docente desarrolla capacidades investigativas, logra competencia y autonomía profesional, genera diálogo, discusión crítica y participativa; pone en cuestión la enseñanza impartida por sí mismo, estudia su propio modo de enseñar, permite que otros profesores observen su práctica, e intercambia experiencias.

En este punto, es de gran importancia señalar el papel didáctico en el quehacer del profesor investigador, quien lidera procesos de educación inclusiva, para lo cual es necesario puntualizar sobre las premisas teóricas de algunos métodos de enseñanza que hacen parte de la formación docente.

Para finalizar, se subraya la importancia de la investigación en la formación del docente inclusivo. Como señala Restrepo Gómez (2009), quien aporta tres tipos de investigación de aula:

> El primero se refiere a la investigación-acción pedagógica, que permite al maestro reflexionar sobre su propia práctica con miras a examinarla crítica-

> mente y transformarla con el propósito de mejorarla. El segundo tipo tiene que ver con la investigación del maestro sobre los estudiantes y su propia práctica, con el propósito de diseñar y aplicar estrategias dirigidas a mejorar sus logros. Y el tercer enfoque o tipo de investigación de aula es la investigación con los estudiantes, mediante la cual el maestro acompaña los procesos investigativos de estos, o sea, la investigación formativa, cuyo propósito es aprender a investigar investigando (p. 103).

En cuanto al último tipo de investigación de aula, es importante analizar el papel que cumple la investigación en el aprendizaje y del conocimiento, problema que, según Restrepo, sitúa la investigación social en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa.

Conclusiones

La educación inclusiva le ofrece calidad al sistema educativo, pues supone que cada comunidad debe tener en cuenta las necesidades de todos sus estudiantes en un proceso para aprender a vivir con las diferencias humanas.

La educación inclusiva es un aula abierta a la diversidad, que exige cada día un mayor compromiso por parte de los docentes, y demanda una formación especial basada en un currículo flexible.

Es importante, que las instituciones educativas se preocupen por la formación de docentes bajo nuevas propuestas curriculares, que se construyan sobre la base del desarrollo de competencias profesionales, expresadas en actitudes, conocimientos, metodologías y estrategias que permitan al profesor dar atención de calidad a la diversidad educativa en la educación regular.

Construir una escuela sin exclusiones, requiere que las Instituciones Educativas, construyan nuevos enfoques basados en una cultura de la diversidad, en formación para el trabajo interdisciplinario y colaborativo, en fomentar conocimientos teórico-prácticos en relación con la atención de la diversidad, su origen, la adaptación del currículo, evaluación diferenciada y las necesidades educativas especiales.

La formación del docente se debe centrar en la adquisición de competencias que le permitan al maestro hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas, que lo lleven a reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada estudiante elabora; y al desarrollo de metodologías de enseñanza, evaluación, adecuación y flexibilización curricular.

El papel del docente no sólo se remite a la elaboración de herramientas técnicas, que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación; además, está siendo llamado a analizar críticamente los propios sistemas de inclusión y los supuestos culturales que subyacen la dinámica de institución educativa.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación de Bogotá. (2004a). *Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo: ingreso, evaluación y promoción* (Cuaderno de trabajo pp. 18-28). Bogotá: Giro Publicidad.

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación de Bogotá. (2004b). *Modalidad educativa de atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva. En colegios distritales* (Cuaderno de trabajo pp. 17-30). Bogotá: Secretaria de Educación Distrital.

Arana, M, et al. (2016). *Cultura de la investigación y gestión educativa*. Bogotá, Colombia: Escuela Militar de Cadetes General José Maria Córdova y Universidad Sergio Arboleda.

Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L. y Villa, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía, 19(47),* 153-162.

Córdova, J. y Llaja, C. (2011). *Programa fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular (FORTCADACU) para mejorar la calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo* (Tesis doctoral). Perú: Universidad César Vallejo.

Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación cualitativa. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, *10(2),* 12-34. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144

Decreto 1509 de 1998. Por el cual se reglamenta partialmente el Decreto-ley 369 de 1994 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 43.357. Congreso de la República de Colombia, agosto de 1998.

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 con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Diario Oficial No. 47.258. Presidencia de la República, febrero de 2009.

García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

Gisbert, J., y et al. (1991). *Educación especial*. Madrid, España: Cincel Kapelusz.

Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Revista Estudios Pedagógicos, 26 (1),* 287-297.

Ley 361 de 1997. Por lo cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 42.978. Congreso de la República de Colombia.

Lemaitre, J. (2009). *El derecho como conjuro: fetichismo legal, violencia y movimientos sociales.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.

López, D. (2006). *El derecho de los jueces*. Bogotá: Legis.

Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación [online], 34(70), 109-128*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1010-2914.

Molina, M. (2016). Formación docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual (Tesis de maestría). Universidad Sergio Arboleda.

Ortíz, J., Barrera, M., Rojas, M., y Vela, L. (1997). *La integración escolar del excepcional: un reto para la institución educativa y el maestro*. Bogotá, Colombia: Nuevas Ediciones Ltda.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - [UNESCO]. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos.Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*. [Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Celebrada del5 al 9 de marzo de 1990]. Jomtien, Tailandia: Autor. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -[UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: Autor. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - [UNESCO]. (2000). *Foro mundial sobre la educación*. Dakar: Autor. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf

Perilla, J. (2015a). Alineación iusteórica de las fuentes del derecho comercial. *Revista de Derecho Privado. Universidad de los Andes, 53*. Recuperado de https://

derechoprivado.uniandes.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=559%3Aalineacion-iusteorica-de-las-fuentes-del-derecho-comercial&catid=55%3A53&Itemid=149&lang=es

Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*. *Universidad de Antioquia*, *21 (53)*, 103-112.

Rodríguez, D. (2009). *Metodología de la investigación.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Rosano, S. (2008). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de http://hdl.handle.net/10334/34.

Zubillaga, A. (2010). *La accesibilidad como elemento del proceso educativo: análisis del modelo de accesibilidad de la Universidad Complutense de Madrid para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Capítulo VI

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UN RETO PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Claudia Cecilia Castro Cortés[1]
Orlando Gutiérrez Ramos.[2]

Introducción

Si bien, en Colombia la educación es un derecho que se piensa como propio y dispuesto para todos sus ciudadanos a partir de lo que expresa la norma de normas desde la última década de los noventa, también se debe asumir que este veredicto a pesar de su reconocimiento, se ha visto reflejado de manera tímida una vez dirige y acentúa su discurso hacia el ámbito de la *educación para todos*

[1] Docente e Investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster y Especialista en Docencia e Investigación Universitaria; Especialista en Docencia de las Matemáticas. Licenciada en Matemáticas. Formadora de profesores en educación inicial y continuada con experiencia de 15 años. Líneas de investigación: Educación Inclusiva; Didáctica y Educación Matemática. miembro del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA). Correo electrónico: claudia.castro@usa.edu.co

[2] Licenciado en Filosofía y Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Mg. En Investigación y Docencia Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Docente de humanidades e investigación, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A. Facultad de Derecho Ciencias Sociales y Humanas. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: edggutierrez@udca.edu.co

o su común referido *educación inclusiva*, que como primer referente esencial, asume el reconocimiento por la diversidad. Égida que, a partir de lo anterior, se asienta y le compete a la apuesta formativa que como instituciones de índole superior se tiene. Es desde aquí que se permite, entonces, reconocer algunos de los planteamientos teóricos y legales para su directa aplicación en el contexto y luego dirigir su disertación hacía la invitación que implica llegar a repensar la práctica pedagógica desde el conocimiento, y no desde la reacción, si, llegado el caso, se diera una situación particular. Así pues, este capítulo tiene como eje propender por una reflexión pedagógica sobre el tema. Esto último, incluye un planteamiento sucinto desde tres principios base, *formación docente*, *investigación sobre procesos de inclusión* y *aprendizaje para todos*, siendo el primero de estos pilares, la esencia discursiva de estas líneas; los dos restantes, fruto de una próxima apuesta reflexiva e investigativa. El trazado hasta ahora delimitado busca entonces, abrirse tanto al compromiso, reflexión y apuesta institucional al servicio del sentido inclusivo nacional.

Preámbulo para un referente conceptual inclusivo

Las bases para una educación inclusiva superior en Colombia, normativamente, comenzaron a visualizarse gracias al manifiesto de igualdad que expresó la Constitución Política Nacional (CPN) de 1991, en sus artículos 13 y 67. Este referente ha venido siendo uno de los bastiones más significativos y fomentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que, a su vez, se encuentra apoyado en la Declaración mundial sobre educación para todos en Jomtien (Tailandia, 1990). Estos oficios en sus agregados, inclinan su manifiesto, para que las instituciones de educación básica, media y superior, asuman entre sus aspectos formativos el reto de llevar más allá de la vaga acepción semántica, el sentido propio de lo que implica asumir la puesta en marcha hacia un desafío por la educación inclusiva. Aspectos que, en líneas generales, refiere a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con algún tipo de condición, ya sea por hacer parte de grupos discriminados, marginados o de manifiesta debilidad física y/o cultural, tal como lo expresan planteamientos asiduos o puntuales a partir de los señalamientos que hacen Castro (2016) y Castro y Torres (2015). El segundo referido, antes en mención, continúa la exposición aduciendo lo siguiente:

> A partir del siglo pasado, se da un cambio en la educación que atiende la diferencia, pero aún concebida en los límites de lo normal y se empieza a

> pensar una educación inclusiva. (…). En este sentido, las universidades deben garantizar que el individuo acceda a la formación que requiere en cualquier momento y lugar, según sus necesidades particulares, y cuando precisa de ella. (p. 813)

Mientras que el primero por su parte, ubica su razonamiento en las necesidades educativas diversas en el contexto colombiano, a partir del proceso de inclusión del estudiantado vulnerado, desconocido o poco tenido en cuenta y desde lo señalado en la política pública nacional, esta es pues, la razón de ser de la cita a continuación:

> (…) poco a poco empezaron a llegar a las Instituciones de Educación Superior (IES) estudiantes graduados del bachillerato con diversas condiciones para adelantar sus estudios superiores. Ante esta situación desde hace más de una década, varias de las IES han ido construyendo estrategias y procedimientos que permiten la inclusión de dichos estudiantes a los programas de pregrado y posgrado, con el propósito de darle la posibilidad a esta población de continuar sus estudios, velando de esta manera por el derecho a la educación de todas las personas, sin importar su condición, raza o credo, tal como reza el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. (Castro, 2016, p. 16-17)

Así pues, la educación en general hasta la fecha, se ha ido gradualmente alejando de los postulados masificadores y poco autorreflexivos, acerca de lo que implica y tiende la actividad formativa social no excluyente. Este asumido, se convierte en el andamiaje a desarrollar líneas abajo. Pues, por una parte, el problema en mención no solo se interpreta como la manifestación de dificultades percibidas, sino que al mismo tiempo se convierte en horizonte de reflexión esencial de una educación por hacerse. Esta realidad educativa actual, deja a un lado el simple alcance modal y desvirtuado por lo inclusivo, y pasa a convertirse en uno de los principales desafíos tanto del Estado como de las instituciones acerca de lo que significa el acceso a la educación y la realización de una práctica pedagógica que reconoce la diversidad.

Algunos planteamientos teóricos y legales acerca de la Inclusión

Encaminarse hacia una Educación Inclusiva Superior (EIS), presupone tener en mente dos aspectos fundamentales al momento de acercarse a este documento. Uno, el referente conceptual básico que se ha querido señalar líneas arriba y que, por ahora, se convierte en la primera representación que hace parte del subtítulo de este apartado, asunto que, sin su breve

indicación, sería improcedente para su directa aplicación en el contexto. Y dos, la importancia que se le debe dar a la formación docente como un acto de preparación institucional y no meramente instintivo o reaccionario, una vez pueda darse una situación particular que nos involucre. Esta descripción sería incompleta, si no hay incluso un compromiso de pensar la práctica pedagógica, no desde las buenas intenciones, sino desde el conocimiento de estar preparados y dispuestos. Sin embargo, antes de llegar a presentar esto último, es perentorio indicar su ordenamiento legal, no solo como cierre lógico de este acápite, sino también como posterior desarrollo del segundo contenido en intención discursiva para este caso.

Toda IES que quiera aceptar el desafío de la educación inclusiva, asienta su punto de partida en una normatividad legal y, por ende, no le son ajenas las políticas de inclusión a ninguno de los miembros que hacen parte de la comunidad académica. En palabras de Castro y Torres (2015), siguiendo el documento (CONPES 3660, 2010, p.15) y presente en el MEN (2013), el panorama acerca de los más recientes Lineamientos en Política de Educación Superior Inclusiva se fundamenta gracias a que, en el año 2007, se publicaron los resultados de la investigación sobre la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la educación superior, desarrollada en convenio entre el MEN y la Universidad Nacional de Colombia. Este estudio demostró que:

> "existe poco reconocimiento de la población diversa en las instituciones, lo que se expresa en la escasa existencia de principios y políticas específicas dirigidas a estas poblaciones en los estatutos, proyectos educativos, planes de desarrollo y reglamentos, y en el mínimo desarrollo de programas específicos para estos estudiantes, en las dimensiones financiera, académica o de bienestar". (p. 814)

Desde allí, que un trabajo en conjunto entre universidad y normatividad en aras de posicionar a la EIS, tenga como referente mínimo un apoyo histórico y conocimiento acerca de las políticas nacionales existentes y a su servicio. En este sentido, vale la pena reconocer que las personas con alguna condición de discapacidad han pasado a través de la historia de ser totalmente excluidas a recibir atención del Estado.

Autores como Castro y Torres (2014), y Parra (2010) entre otros, presentan un recorrido histórico que deja en evidencia el proceso que se ha desarrollado en relación con el acceso a la educación de personas en condición

de discapacidad, fenómeno que se viene dando desde el siglo XVIII con la creación en Francia de la primera escuela para la atención a la *educación de los débiles mentales*, en la que se visibilizó por primera vez esta población y posteriormente con eventos como: el surgimiento de la *pedagogía terapéutica* en 1905; la Reunión de Jomtien en 1990, que plantea el movimiento de la Educación para Todos; la declaración de Salamanca en 1994, que acoge a nivel mundial un enfoque de educación integradora; y más recientemente, en el 2015, y gracias en parte al Foro Mundial sobre la Educación, es que se propone una escuela que atienda a todos, ya sea que presenten o no necesidades. A partir de estos y otros eventos, se han generado políticas que varios países han acogido con el propósito de garantizar por el derecho a la educación.

Para el caso de Colombia, país que se ha acogido a las disposiciones internacionales de una educación para todos, ha promulgado entre otras políticas las siguientes:

a) Constitución Política (1991): artículo 67.- define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en todos sus niveles, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y a personas que requieran rehabilitación social.

b) Ley General de Educación (1994): artículo 46.- Integración con el Servicio Educativo: la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Artículo 48.- Aulas Especializadas: El Gobierno Nacional y las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones.

c) Plan Decenal de Educación (2006-2016): Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad: basadas en los principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género. Derechos, protección, promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales: para la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables. (p. 27)

   Orientar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas de formación de maestros que sean coherentes con las necesidades de atención integral, y pertinentes a los contextos locales, a partir del reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la inclusión. (p. 78).

Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva (2013): tiene como propósito abordar el tema de la educación inclusiva desde una base conceptual sólida, la cual permite definir estrategias y acciones de política pública pertinentes, en el marco de una educación de calidad […] presenta la educación inclusiva como una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión; permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma. (p. 13)

Hasta aquí, el punto de referencia sobre el cual se asientan estas líneas reflexivas. De aquí en adelante, la disertación girará en torno a uno de los tres pilares esenciales e inherentes, no solo al reconocimiento del fenómeno inclusivo, sino a su directa implementación en el contexto de las IES.

Formación Docente. Principio esencial en la Educación Inclusiva.

Cada día que pasa, se va evidenciando con mayor frecuencia la preocupación por la formación del hombre. Sencillamente, porque desde el momento de la incorporación, el acompañamiento y la consolidación que se alcance, es que se logra el producto social de una comunidad determinada por su propio contexto. Este punto de vista particular, se asemeja bastante al sentir pedagógico que inició con la *Paideia Griega* y que se entendía como aquella educación del hombre sobre la base de unas normas que coincidían con la esencialidad humana; vínculo entre la naturaleza y el individuo. Sin embargo, este modelo se encuentra ligado al concepto *philantropía* asumido como convivencia en el contexto de la naturaleza social. Es decir, lo propio de lo humano o la humanidad del hombre. Sólo cuando este proceso de formación se hace, es que se alcanza en sí su esencia. En otras palabras: *"solo la educación agudiza las facultades"*. Este señalado, prosiguió en el tiempo y tuvo su culmen con la cavilación kantiana y cuya máxima reza: *"únicamente por la educación el hombre podrá llegar a ser hombre"* (Kant, 2003, p.31). E incluso, en la actualidad la manifestación educativa bajo estas miradas aún continúa dejando estela, siendo la apuesta freireana un ejemplo más de los muchos ejemplos significativos y oportunos para lo que nos compete proseguir.

Alrededor de esto, es pertinente acoplar a las bases de una EIS el tema de la calidad, talante que se aplica hoy con mayor relevancia una vez se logra

evidenciar verdaderos procesos productivos al servicio de la sociedad, por medio del alcance de lo que significa la formación humana desde lo humano y hacia lo humano. Por ende, vincular el reconocimiento de la diversidad la IES, como ya se ha indicado, no es una problemática nueva ni mucho menos original. Sin embargo, si es un deber prioritario e inevitable del hombre comprometido con la formación de otro hombre. Para lo cual, *educación*, *inclusión* y *sociedad,* han dejado de erigirse como barreras inalcanzables y se han convertido en las nuevas coordenadas que marcan el rumbo; siendo el principal derrotero endógeno la CPN de 1991 y que, a su vez, no riñe con lo hasta ahora señalado de manera exógena.

Lo anterior, gracias a su devenir histórico-conceptual, reflejado en 1978 en el informe encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, y conocido bajo el nombre de *Warnock* que años después, fue publicado[3]. Estos señalamientos, marcan la importancia indiscutida e indiscutible que hoy más que nunca, nada de lo humano puede ser ajeno al hombre y esto involucra un trabajo cooperativo, solidario, comprometido y autónomo por parte de políticos y la comunidad educativa. Donde el conjunto de procesos direccionados hacia la formación en franca consonancia con la reflexión y el fortalecimiento de saberes ayuda a entender que para:

> (…) comprender la enseñanza en la diversidad se debe partir de asumir las diversas formas de reconocer la realidad y operar con ella para mirarse cara a cara, encontrando las estrategias que nos acerquen para lograr ser protagonistas del cambio social que nos involucre a todos. *Porque la exclusión sí es cada vez más inclusiva*. (Arellano, 2005, p. 334).

En esta línea de ideas y aterrizando el planteamiento inclusivo a las IES, es importante entablar un diálogo conjunto entre compromiso administrativo, adecuación de la planta física y principios inclusivos: *formación docente, investigación sobre procesos de inclusión* y *aprendizaje para todos*. Todo un modo de vida educativo e indivisible a partir de la cohesión existente entre *cómo se piensa la práctica*, *cómo se presenta* y *cómo se hace*. No obstante, de estos aspectos mencionados, solo se hará referencia de aquí en adelante, al primero de los

[3] El documento popularizó una concepción distinta de la educación especial. El comité comenzó sus trabajos poco después de la entrada en vigor de la Ley de Educación (para niños y niñas deficientes) de 1970 en este país. Según dicha ley toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluido en el marco de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debía ser considerado no educable.

tres principios del objeto de pensar que nos compete; pues es el proceso de *formación docente*, el puente que permite la comunicación entre incorporación y consolidación, ya que el acompañamiento inclusivo se solidifica desde la práctica pedagógica con conocimiento y no desde la reacción, llegado el caso se diera una situación particular. Razón de ser de la siguiente cita:

> A principios del siglo XX en países europeos se inicia una preocupación por los niños con alguna condición específica y que no asistían a la escuela regular. Esto implicó el surgimiento de la educación especial; respecto a la formación profesoral, Parra (2010), afirma que, con el surgimiento de la educación especial, se generó la necesidad de tener profesores preparados, programas para mejorar el aprendizaje, materiales específicos y centros especializados; es decir, profesores dedicados exclusivamente a este tipo de población. (Castro, Torres y Gil, 2014, p. 19)

No obstante, para acceder a la formación e incluso transformación de llegar a repensar la propia práctica de enseñanza, es menester no perder el horizonte de la identificación de lo que significa la inclusión y hacer énfasis a lo que ésta implica, al tiempo que se convierte en un llamado acerca del sentido sobre el cual las IES deben fortalecer cuando se realizan procesos de formación en esta línea:

> (…) una etapa de sensibilización a toda la comunidad –docentes, estudiantes, administrativos–; adecuaciones curriculares que hagan posible la flexibilidad; adaptación de materiales educativos; adecuaciones físicas en las instalaciones educativas; estrategias pedagógicas para el diseño de actividades didácticas. (Castro, Torres y Gil, 2014, p. 16)

Así pues, la preparación y disposición docente es fundamental una vez empieza a escucharse el eco de la EIS, pues son ellos quienes aportan elementos para la consolidación de un proceso que permita realizar el acompañamiento pedagógico pertinente en las aulas inclusivas de las instituciones educativas. Esta posibilidad, como ya se dijo, es un aspecto de sentido que involucra a todos y cada uno de los integrantes de dicho ámbito formativo. Es de subrayar la importancia de esta aseveración, a partir de los señalamientos que ofrece Escandón y Teutli (como se citó en Castro, 2016):

> Vale la pena destacar que una IES, que es considerada como inclusiva y que reconoce la diversidad, se distingue porque: i. Conoce las políticas de inclusión. ii. Realiza acciones relacionadas con procesos de sensibilización con la comunidad. iii. Cuenta con una planeación estratégica respecto al

> acceso, permanencia y graduación de estudiantes con NED. iv. Garantiza la participación de todos los estudiantes en el currículo. v. Cuenta con personal especializado que orienta a la comunidad respecto del manejo de las necesidades específicas de estudiantes con NED. vi. Cuenta con un centro de apoyo y recursos para estudiantes con NED. vii. Cuenta con grupos de investigación trabajando en pro de la diversidad. viii. Programa espacios para la formación permanente del profesorado. (p. 18)

Con estas cortas citas, lo que se quiere mostrar es que históricamente, a la vez que se han desarrollado acciones respecto a la atención de estudiantes diversos, estas se encuentran asociadas con la formación del profesorado. Quizás, por esta razón, plantearse algunas reflexiones respecto al concepto de una EIS y la preparación de la comunidad educativa, puede ser tan importante como la misma solución de los problemas, derivados de la convivencia inclusiva-laboral. Esto, al asumirse el fenómeno de la educación inclusiva, como una actividad social de inquietud permanente que permite reconocer y abrirse a grupos desconocidos, marginados, alejados y/u ocultos en el ámbito educativo. Y es precisamente, en el centro de este conjunto humano, formado bajo la luz de pertenencia pedagógica, que comienza a incubarse el compromiso por una realidad educativa superior, que camina por la senda del reto social que se le presenta. Es así como lo evidencia el sentir de este otro pensador:

> La educación debe ser dimensionada como experiencia que competa y responsabilice a todos fundamentalmente mediante un esfuerzo público, colectivo y privado, la posibilidad de formar ciudadanos que sean protagonistas en el desarrollo de un proyecto educativo, creativo, futurista, solidario, articulado, democrático y eficaz. (Garay, 2003, p. 163)

La exposición hasta el momento resalta que la EIS, que entre otras cosas es un producto de la cultura, no puede llamarse tal, si no puede afrontar los problemas que el mismo fenómeno le plantea. De hecho, esta apuesta formativa, bien podrían complementarse a través de lo descrito a continuación:

> a. En el Plan Decenal de Educación 1996-2005, se puede evidenciar como objetivo (numeral 5, literal c): "superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo" (p. 9)
>
> b. En el Plan Decenal de Educación 2006-2016, en relación con la formación de los docentes de educación superior, señala: "Fortalecer la calidad de la educación superior con la implementación de propuestas para la formación

> de los docentes universitarios que enfaticen en lo pedagógico, didáctico, epistemológico, ético e investigativo como producción de conocimiento, desde lo disciplinar y profesional" (p. 117)

Finalmente, después de exponer la importancia que tiene la *formación docente* al momento de potenciarla sobre la educación inclusiva, se puede ir cerrando la intención discursiva, con una pequeña, pero muy trascendental cavilación, respeto por el quehacer pedagógico que se desarrolla cuando se planea, gestiona, evalúa y reflexiona sobre el ejercicio docente en relación con el reconocimiento de la diversidad que se tiene en cada una de las aulas. Tener conocimiento, obliga llevarlo a la acción; y, por ende, esto compromete a *repensar la práctica de enseñanza al practicar la práctica*, que, por ahora, palabras más, palabras menos, se devela como el modo particular de la acción formativa de seres-en-desarrollo bajo la luz de una formación docente, integral e inclusiva en clara disonancia con la segregación, exclusión o masificación cuando se presente la oportunidad de demostrar lo aprendido en el aula de clase. Aspecto que se encuentra íntimamente ligado con la *reflexión sobre la práctica* que realizan los profesionales según Schön (1998), y que Gutiérrez, (2015) siguiendo al autor, presenta como:

> *"Conversación reflexiva"*. Dicha concepción teórica, plantea desde Schön (1998), la interacción entre la "práctica reflexiva" y la "reflexión sobre la práctica". Componentes que conducen a lo que el autor denomina como "reflexión desde la acción". Estas mediaciones conceptuales, permiten establecer el proceso como se construye el modo-de-Ser y el Ser del-hacer del "profesional reflexivo", una vez se entabla diálogo directo entre ser, hacer y llegar a comprender. Ahora bien, admitir lo anterior, es reflexionar durante la acción de la práctica. Para tal efecto, es importante tener en mente los siguientes cuestionamientos: ¿Qué se entiende por acción? Y ¿qué se entiende por práctica? Pues es precisamente desde estos interrogantes, que se erige el concepto reflexión. En cuanto a la primera inquietud, el pensador dice que actuar es un ejercicio constante y deliberado, abierto a repetidas posibilidades (sucesos) de hacer. Respecto a la segunda, enfatiza que una vez puestas en movimiento las acciones, éstas tienen que ser ejercitadas y al mismo tiempo organizadas por el conocimiento enseñable, Es decir, su sentido no es otro que evidenciar una "práctica con especificidad" caracterizada por el sentido de la acción educativa que permite acciones concretas en el desarrollo de las personas. (p. 838)

Este breve capítulo, es una posibilidad de llegar a examinar la forma cómo, hasta el momento, se ha venido representando el quehacer docente,

al tiempo que se trata de entender, desde allí, el desarrollo de su propia práctica. Ya que, como lo indica Gutiérrez (2014), "aquello que nos define, igualmente nos catapulta ante la posibilidad de reflexionar, fortalecer y transformar nuestro actual oficio, tanto en sus aciertos como en sus pifias". (p. 43). Por último, *repensar la práctica* con sentido inclusivo, ha de ayudar a la comprensión de las diferencias, valorar la razón de las discrepancias y convencerse de que todo lo hasta aquí dicho, forma parte de la realidad humana que se está viviendo.

Conclusiones

Es bajo este horizonte, que la formación del ser humano en Colombia, actualmente se considera como un proceso abierto, reconocido y encaminado hacia el trasegar académico de aquello que resaltan lineamientos inclusivos y firmados tales como el de la UNESCO (1994) y el Foro Mundial sobre Educación (2015), entre otros documentos. Es así, donde toda persona deseosa de cursar estudios superiores bien puede perfilarse e inscribirse en cualquier IES, para pensarse como inspirador y reflejo del impacto que es capaz de generar y producir la educación como una acción, tanto de transformación social como de compromiso personal, que tiene cabida, acogida y acompañamiento en el trasegar del reto pedagógico que se decide afrontar. No obstante, cuando se hace énfasis en este ideal, se ha de fijar la mirada, a partir de la construcción dialogal y unísona que existe en la comunidad académica, comprometida con el ordenamiento político, y dispuesta a las implicaciones que ofrece dicho desafío.

Esta es, pues, no solo una apuesta discursiva y teórica que se encuentra adscrita y que cumple al llamado escritural de la reflexión-investigativa docente, y presente en este capítulo, sino que también es una invitación a pensarse como *docente inclusivo*, reformador de su propia *práctica de enseñanza*, y desde allí, ser transformador social del proceso de construcción formativo que día a día se va forjando y materializando. Por ende, qué mejor que salir entonces a la búsqueda de aquella población objeto de este discurso, para que sea su voz y su presencia el brillo concomitante de instituciones superiores que trabajen por la protección de los derechos Humanos, aspecto que en Colombia ya se divisa, pero que, sin lugar a duda, está por posicionarse.

Referencias

Arellano, A. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona, España: Anthropos.

Botto, S. (2005). Algunas reflexiones a propósito de la relación entre el docente, el alumno y el conocimiento. En: *La educación en tiempos débiles e inciertos*. (pp. 329-342). Barcelona, España: Anthropos.

Castro, C., Torres, E., y Gil, D. (2014). El compromiso de la Escuela y la Universidad por la educación matemática inclusiva. En: *Cuadernos de la maestría en docencia e investigación universitaria. Tomo I.* (pp.15-27). Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Castro, C., y Torres, E. (2015). Experiencias de educación inclusiva en instituciones de educación superior de la ciudad de Bogotá. En: *Memorias del 3er. Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje* (pp. 811-822). Cartagena D.T., Colombia: U.D.C.A.

Castro, C. (2016). Proceso de inclusión en el aula universitaria. En Y. Caballero (Ed.), *Escenarios pedagógicos: flexibilización curricular y empoderamiento del conocimiento.* (pp.15-32). Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República de Colombia Corte Constitucional. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf

Departamento Nacional de Planeación [DNP] (2010). *Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social* (CONPES 3660, 2010). Bogotá D.C.,Colombia: Autor. Recuperado de http://www.convergenciacnoa.org/images/Documentospdf/legislacion/CONPES%203660.pdf

Escandón, M., y Teutli, F. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el programa de escuelas de calidad.* México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Garay, S. (2003). Educación de ciudadanos como protagonistas. Talleres del milenio, PNUD. *Revista Orientaciones Universitarias, 34.* Bogotá, Colombia:Pontificia Universidad Javeriana.

Gutiérrez, E. (2015). El Silencio como proceso formativo en la práctica educativa. En: *Memorias del 3er Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje.* (pp. 837-848). Cartagena, D.T., Colombia: U.D.C.A.

Gutiérrez, E. (2014). La Investigación. Una mirada desde Sherlock Holmes. En Suárez, C. (Ed.), *Cuadernos de la maestría en docencia e investigación universitaria. Tomo 1,* (pp. 33-43). Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario oficial. No. 41.214. Congreso de la República de Colombia, febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (1997). *Plan decenal de educación 1996-2005*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-121191.html

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. *(s.f). Compendio General. Pacto social por la educación. (*Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016). Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (2013). *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -[UNESCO]. (2015). *Foro Mundial sobre Educación*. Incheon, República de Corea: Autor. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245S.pdf

Parra, C. (2010). *Educación Inclusiva en Colombia. Un derecho para todos*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidos.

Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales -[UDCA]. (2010). *Misión, Facultad de Derecho,* Bogotá, Colombia: Autor.

PARTE II

EXPERIENCIAS TENDIENTES A LA TRANSFORMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Capítulo VII

POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL DE LA UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Angy Carolina Villamil Duarte[1]
Sandra Liliana Joaqui Galindo[2]
Sergio Andrés Parra Franco[3]
Claudia Cecilia Castro Cortés[4]

[1] Médica, Especialista en Terapéuticas Alternativas y en Docencia e Investigación Universitaria, Magíster en Docencia e Investigación Universitaria. Docente de carrera Universidad del Rosario. Correo electrónico: angyc03@hotmail.com

[2] Fisioterapeuta, Especialista en Higiene y Salud Ocupacional y en Docencia e Investigación Universitaria, Magíster en Salud y Seguridad en el Trabajo y en Docencia e Investigación Universitaria. Coordinadora de proyectos para colectivos. Correo electrónico: liliana.joaqui@gmail.com

[3] Ingeniero Industrial, Especialista y Magister en Docencia e Investigación Universitaria, profesor de planta del Magisterio y docente de Administración de Empresas en Uniminuto. Correo electrónico: ing.sergioparra@hotmail.com

[4] Docente e Investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster y Especialista en Docencia e Investigación Universitaria; Especialista en Docencia de las Matemáticas. Licenciada en Matemáticas. Formadora de profesores en educación inicial y continuada con experiencia de 15 años. Líneas de investigación: Educación Inclusiva; Didáctica y Educación Matemática. miembro del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA). Correo electrónico: claudia.castro@usa.edu.co

Introducción

La educación inclusiva fundamentada sobre un enfoque de derechos y el respeto a la diversidad, busca ser una estrategia para fortalecer la inclusión social por medio del diseño y desarrollo de prácticas educativas, como respuesta a las condiciones socio-culturales, políticas e individuales inherentes de las personas.

Desde el año 1978, según el Informe de *Warnock*, se empieza a utilizar el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), donde algunos de sus planteamientos conceptuales se basan en: *a) ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable, b) la educación es un derecho y c) no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben educación especial, y los no deficientes que reciben simplemente educación* (énfasis propio)[5].

Para 1990, en la primera "Conferencia Mundial de la Educación para Todos" (UNESCO, 1990), se reafirma que la educación es un Derecho Humano, y por consiguiente, es necesario fomentar la equidad, mejorar los entornos y universalizar el aprendizaje.

Posterior a esta, surge la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y con la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, establecida por la Naciones Unidas en el año 2006, y ratificada por Colombia en el año 2009, se determina el derecho a la educación en los diferentes niveles de enseñanza.

En concordancia con lo anterior, Colombia, además de ratificar los acuerdos establecidos por la UNESCO, establece la educación como derecho fundamental, la cual debe garantizarse en todos los niveles educativos, con oportunidades para su desarrollo. Es así que, en los últimos años, y dando respuesta a los aspectos curriculares, el Gobierno Nacional elaboró los "Lineamientos Políticas de Educación Superior Inclusiva", cuyo objetivo es que los procesos educativos al interior de las IES, ejecuten un proyecto institucional, sustentado en la educación inclusiva, con programas

[5] Cabe anotar, que el término de NEE, es utilizado en las décadas de los 80 y 90, cuyo objetivo era atender a estudiantes en condición de discapacidad cuyas acciones se enfocan a la integración de la población con medidas transitorias. (MEN, 2013), no obstante, dicho concepto tiene una evolución conceptual y teórica; actualmente se hace referencia al término de educación inclusiva, el cual está fundamentado sobre el modelo biopsicosocial y un enfoque de derechos.

con flexibilidad pedagógica en sus formas de enseñanza y de aprendizaje. (MEN, 2013. p. 48).

Para el año 2011, Colombia, por medio del Ministerio de Educación Nacional (MEN), trasciende del concepto de NEE al postulado de Necesidades Educativas Diversas (NED), fundamentado sobre los conceptos de diversidad y el enfoque poblacional, entendiendo que todos somos diferentes, con capacidades y habilidades particulares; sin embargo, el término de necesidad, perpetúa el concepto de exclusión y se analiza desde la deficiencia. (MEN, 2013 p.39). El paradigma de las NED es el punto de partida para el desarrollo de la educación inclusiva.

Es así como, el Gobierno Colombiano a través del MEN, ha identificado la importancia de la educación inclusiva como eje de acción para lograr la inclusión social, este reconocimiento implica cambio en los paradigmas educativos y el establecimiento de lineamientos de política pública y formación de todos los actores que se encuentran inmersos en el proceso. Dando, respuesta a este cambio, se diseñó el Plan Sectorial 2010-2014 y los Lineamientos Política de educación inclusiva propuestos por el MEN en 2013.

Los lineamientos fundamentados en los principios de integralidad y flexibilidad, establecen un primer cambio con respecto al Plan sectorial, el cual elimina el término NED a *Barreras para el aprendizaje y la participación, propios del sistema*.

La educación inclusiva no debe limitarse al ingreso de un estudiante con discapacidad, en entornos improvisados, sin recursos y medios necesarios para su desarrollo. La inclusión se relaciona, según Barton (2008), con los procesos de incrementar y mantener la participación de todos los actores de la sociedad, buscando los principios de justicia social, equidad e igualdad de oportunidades.

Sin desconocer los esfuerzos realizados por el Gobierno Nacional, existe una brecha entre lo teórico y lo práctico. Por un lado, se encuentran lineamientos de índole internacional y nacional, y por otro, la apropiación de éstos dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES). Si bien es cierto que en Colombia se han diseñado políticas de carácter gubernamental, son varias las razones que no permiten que los procesos se apropien de una

manera eficiente. Según Serrano y Camargo (2011), la educación inclusiva se ha incorporado a las agendas políticas de orden gubernamental e institucional; no obstante, se presentan barreras para la implementación de dichas políticas, las cuales están mediadas por *instituciones educativas* (falta de estrategias de apoyo, escasa asignación presupuestal, insuficiente dotación de recursos didácticos especializados, escaza formación docente e inadecuadas instalaciones físicas), *representantes y entes gubernamentales* (actitudes negativas, por algunos padres y compañeros de personas con discapacidad y por directivos y docentes ante procesos de inclusión) y *personas con discapacidad* (costos en la educación superior, falta de capacitación docente y actitudes de docentes y compañeros).

Según Cobos y Moreno (2014), otros factores evidenciados son las concepciones existentes a la discapacidad y la falta de estadísticas claras dentro de las IES, lo cual dificulta caracterizaciones e identificación de necesidades. Bernal (2013), en su estudio "Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales" plantea procesos específicos que se deben tener en cuenta para lograr una educación superior inclusiva, estableciendo que, dentro de las IES, se deben llevar a cabo procesos de toma de conciencia en las comunidades universitarias, replicar experiencias exitosas, aplicar el índice de inclusión escolar, derivar planes de mejoramiento, minimizar las barreras y potenciar los facilitadores. De igual modo, se reitera la importancia de la formación docente para el desarrollo de nuevas estrategias basadas en los principios de participación y equidad.

Por su parte, Cobos y Moreno (2014), explican que tres de las universidades objeto de su estudio, conocen los lineamientos de educación inclusiva, sin embargo, estas cumplen parcialmente las políticas, lo anterior se debe a que dentro de las instituciones "no se acatan de forma íntegra" ya que cada comunidad cuenta con dinámicas propias y no se logra responder a las necesidades y se argumenta que "en virtud de que las IES tienen autonomía universitaria, y no están obligados a aceptar una fuerza política que debe ser ejecutada". De lo anterior, se puede inferir que una de las tensiones existentes entre las políticas establecidas por el Gobierno Nacional y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las IES, radica en la desarticulación existente

entre lo establecido por el gobierno y la falta de políticas claras y coherentes que deben ser desarrolladas por cada institución y ajustadas a las necesidades propias de la comunidad universitaria.

Si bien es cierto que, en la comunidad educativa, convergen diferentes actores, se puede establecer tres de estos, para la apropiación de los lineamientos de educación inclusiva, a) las IES, a pesar de realizar procesos de admisión e ingreso de personas con discapacidad, no tiene políticas institucionales claras y articuladas en su PEI para la inclusión, seguimiento y diseño de estrategias que eliminen barreras de accesibilidad, flexibilidad curricular y capacitación para sus docentes y en general a la comunidad universitaria; b) el profesor, quien no cuenta con las herramientas pedagógicas y/o didácticas para generar flexibilidad curricular y lograr las adaptaciones pertinentes para alcanzar las competencias técnicas y formativas en el estudiantes y, finalmente, c) el estudiante, quien enfrenta actitudes de los profesores, compañeros y familiares, lo anterior, sumado a procesos de formación que, en ocasiones, son inferiores a los definidos por la IES.

Resultado de esto, se plantea para la investigación como objetivo, caracterizar las prácticas desarrolladas en la Universidad Sergio Arboleda, en relación con los procesos de inclusión, en concordancia con los principios de integralidad y flexibilidad (propuestos por el MEN 2013) para los estudiantes en condición de discapacidad visual.

Metodología

Para el desarrollo de este capítulo, se establecieron tres fases: *la perspectiva analítica,* donde se hace la descripción del estudio del caso; la fase correspondiente a la *recolección, procesamiento y análisis de la información*, donde, se seleccionó las IES para el desarrollo del estudio, población y muestra, y finalmente las *consideraciones éticas.*

Fase I. Perspectiva analítica.

El desarrollo metodológico de este proyecto es un estudio con enfoque cualitativo, ya que surge como una "interacción entre el investigador y el investigado" (Sandoval, 1997, p. 28). El método utilizado es el estudio de Caso, cuyo objetivo "es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas

relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado" (Barrio del Castillo, (s.f). p. 2).

El estudio de caso, está relacionado con la apropiación de los lineamientos de educación inclusiva MEN (2013), que estableció el Gobierno Nacional específicamente para las IES. Partiendo de la revisión de estas políticas nacionales, se observó, una brecha entre la teoría y la práctica, dado que, si bien las IES hacen esfuerzos e intentan responder a la educación inclusiva, aún falta, que éstas, formulen políticas claras y precisas que puedan orientar este proceso.

En este sentido, la Universidad Sergio Arboleda (USA) ha estado implementando varias acciones en relación al tema y, de acuerdo a las indagaciones hechas a la comunidad universitaria, se encontró que una de las discapacidades que mayor impacta dentro y fuera del aula, es la discapacidad visual. En sus esfuerzos por brindar una educación de carácter inclusivo, la oficina de Bienestar Institucional ha implementado un programa de apoyo en inclusión con una persona especializada y líder del proceso USAPI (Proyecto de Educación Inclusiva) que tiene como propósito, brindar herramientas que den cumplimiento a la educación inclusiva.

Fase II. Procesamiento de la información.

Espacio del estudio: el estudio se desarrolló en la USA, institución de carácter privado, acreditada de alta calidad por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia.

Población: se seleccionaron los estudiantes de pregrado en condición de discapacidad visual, que hayan asistido al Proyecto Educación Inclusiva (USAPI) de la Universidad Sergio Arboleda, entre los años 2014 y 2015; y directivos, docentes y administrativos, que se relacionaron académica o administrativamente con ellos.

Muestra: el muestreo no probabilístico por conveniencia, definido por la disponibilidad de tiempo, la facilidad de acceder a una entrevista semi-estructurada y la disposición de los participantes. Se seleccionaron 2 estudiantes en condición de discapacidad visual (CDV), 2 directivos, 2 docentes y 2 administrativos, de la USA, sede Bogotá, que cumplieran las siguientes características:

- *Estudiantes en condición de discapacidad visual* (ciegos o baja visión): Vinculados a la USA, en cualquiera de los programas de pregrado.
- *Directivos*: Vinculados a la USA, quienes tuvieran a cargo, dentro de su rol laboral, acciones directivas o toma de decisiones, en el desarrollo o implementación de estatutos o políticas institucionales.
- *Docentes: vinculados a la USA, de planta o catedráticos, y que dentro de sus asignaturas, tengan o hayan tenido incluidos estudiantes en CDV.*
- *Administrativos: vinculados a la USA, con modalidad de contrato a término indefinido, fijo o contratista y que dentro de sus actividades tengan o hayan tenido acciones de vinculación, seguimiento u otro tipo de trámite con estudiantes en CDV.*

Instrumentos de recolección.

Se realizó una entrevista individual semi-estructurada, con personal directivo, administrativo, docente y estudiantil. Para esta, y de acuerdo con los referentes teóricos y conceptuales revisados, se estableció que el guion o protocolo de las entrevistas más indicado, eran los instrumentos validados en el estudio de Castro y Torres (2015), adaptados para esta investigación.

El guion se centró en indagar por los lineamientos de educación inclusiva establecidos por el Gobierno Nacional, adaptando dicho instrumento a las condiciones específicas de cada uno de los grupos (estudiantes en CDV, directivos, docentes y administrativos), para determinar su percepción sobre la aplicación de dichos lineamientos en la Universidad.

Sistematización de la información.

Las categorías se basaron en los principios de integralidad y flexibilidad, reconociendo en ellos cada una de sus características, tal como se describen a continuación:

Categorías relacionadas con el principio de integralidad.

La integralidad definida como el conjunto de estrategias seguidas por las IES, para garantizar que los estudiantes en CDV, tengan la posibilidad de acceder y permanecer, hasta la graduación dentro de un marco de calidad educativa, establecida por la Institución y el Gobierno Nacional. La figura 1, describe las categorías de análisis:

Figura 1. Categorías relacionadas con el principio de integralidad.

Fuente: Elaboración propia, basada en Lineamientos de Educación Inclusiva (MEN, 2013)

C1 (Categoría 1). Acceso: son las prácticas que han implementado la IES en la promoción de programas académicos para vincular personas en CDV.

C2. Permanencia y graduación: son las condiciones que tiene establecida la IES, para garantizar la no deserción de los estudiantes con discapacidad visual y la estancia en la Universidad hasta culminar el programa académico determinado por la obtención del título profesional.

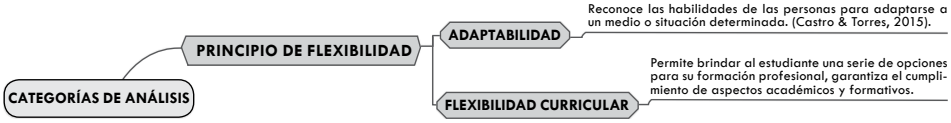
C3. Calidad: que incluyen la cualificación docente, desarrollo de investigaciones y proyección social en la Universidad, paralelo a los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación. En el contexto de esta investigación, calidad se relaciona con el desarrollo integral de la persona dentro de la sociedad, en la manera como se adapta el conocimiento a las condiciones particulares de los estudiantes que se encuentran en CDV.

C4. Pertinencia: entendida como la relación de la IES con su entorno, cómo incide en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad, y de qué manera se ve favorecida la comunidad.

Categorías relacionadas con el principio de flexibilidad.

La flexibilidad está relacionada con procesos de adaptabilidad, permite identificar las realidades del otro y, enmarcados en contextos específicos, dichos procesos responden a dinámicas, culturales, económicas y sociales, y deben ser evaluados y rediseñados de manera frecuente. La figura 2 describe las categorías de análisis:

Figura 2. Categorías relacionadas con el principio de flexibilidad.



Fuente: Elaboración propia, basada en Lineamientos de Educación Inclusiva (MEN, 2013)

C5. Adaptabilidad: se reconoce como las habilidades de las personas para adaptarse a un medio o situación determinada.

C6. Flexibilidad curricular: permite brindar al estudiante una serie de opciones para su formación profesional, garantiza el cumplimiento de aspectos académicos y formativos (procesos pedagógicos).

Análisis de datos.

Una vez, realizadas las entrevistas semiestructuradas a las personas que cumplieron con los criterios de selección, se hicieron las transcripciones de cada entrevista, y se procedió a identificar las categorías. Se continuó, con una codificación abierta, a partir de la cual se realizó el análisis de la información obtenida.

Éste análisis se contrastó con los Lineamientos–Política de educación inclusiva establecidos por el MEN (2013), a la luz de los principios de integralidad y flexibilidad, y con sus características de acceso, permanencia y graduación, calidad, pertinencia, además, de adaptabilidad y flexibilidad curricular, respectivamente, y de esta manera poder establecer la concordancia de las políticas de educación inclusiva del MEN con los hechos de la USA.

Fase III. Consideraciones éticas.

La información obtenida en las diferentes técnicas de recolección, respetó la confidencialidad y el anonimato. Así mismo, acatando el principio de circunspección, se garantizó mantener los principios éticos, de tal manera que la información sea completa y susceptible de verificación.

Resultados.

Para facilitar la comprensión de los resultados, la siguiente tabla relaciona a las personas que aceptaron ser entrevistadas. Se usa, como convención

las letras D para Directivos, A para Administrativos, P para Profesores y E para Estudiantes. Los números 1 y 2 se usaron para identificar a cada participante de acuerdo al grupo al que pertenecen. Se incluyen también, textos (en comillas y cursivas) pronunciados por los participantes.

Tabla 1. Identificación de las personas entrevistadas

Letra y número que denomina a la persona entrevistada	Descripción del cargo de la persona entrevista
D1	Decano de Facultad
D2	Vicedecana de Facultad
A1	Asistente de Oficina de Inclusión
A2	Líder de Calidad
P1	Profesor
P2	Profesor
E1	Estudiante en CDV: ciego/baja visión
E2	Estudiante en CDV: ciego/baja visión

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el principio de integralidad.

C1. Acceso.

Al indagar a D1 sobre los planes o acciones que las directivas de la Universidad establecen, se reconoce que, desde el marco legal colombiano, ya hay un direccionamiento para el ingreso e igualdad de oportunidades a la educación superior a personas con discapacidad y poblaciones vulnerables. A partir de este reconocimiento, la Universidad ha generado mecanismos para favorecer este acceso, entre los que se cuenta la creación de becas a través de convenios interinstitucionales, como el que se tiene con la fundación de Tejido Humano[6].

[6] En 2004 la Universidad Sergio Arboleda suscribió con Tejido Humano un convenio de cooperación. Donde personas con discapacidades físicas producto del conflicto armado pueden acceder a una institución que ha adecuado sus instalaciones para que cumpla con las condiciones requeridas para atender a personas con discapacidad física.

> D1. "…pero llega la Constitución del 91 y comienza a hablar ese nuevo lenguaje, fue cuando nos dimos cuenta que hay una situación del vulnerable, unas personas vulnerables, unos grupos sociales vulnerables, que están en situación de vulnerabilidad o de indefensión o de precariedad que también tienen derecho acceder a una educación superior con condiciones como cualquier estudiante y dar facilidades y comenzó la Universidad con el proyecto de Tejido Humano".

> A1. "La Universidad tiene convenios con instituciones que hacen reparación a víctimas. Están CIREC, la fundación Matamoros, Ministerio de Defensa, Tejido Humano, son instituciones que hacen reparación a víctimas desmovilizados y soldados, víctimas del conflicto que quedan con algún tipo de discapacidad la mayoría, en el Ministerio de Defensa son policías y soldados".

A2, identifica el ingreso de los estudiantes en CDV, por general proveniente de los convenios con Tejido Humano, fundación Matamoros y el Ministerio de Defensa, a través, de los cuales hay apoyo económico.

> A2. "Ellos [convenios] nos envían cierta cantidad de personas y nosotros los apoyamos, con un 70% de la matricula".

E2, confirma su ingreso a la Universidad, a través, del uno de los convenios en su caso, con la Corporación Matamoros, además, afirma el apoyo económico dado por las dos instituciones.

> E1. "…le preguntan a uno que quiere estudiar, y ya le dan la oportunidad y el apoyo, en este caso la universidad me da el 70%, la corporación el 20 y yo pago el 10%".

Otra forma de ingreso a la Universidad, la plantea D2, donde a partir de cursos libres para niños y jóvenes, se van preparando para que luego puedan continuar con la carrera profesional:

> D2. "Tenemos un alumno que está en el programa juvenil, que es como nuestro semillero, que pasará, pero le faltan como 2 años para pasar al programa profesional".

El acceso no sólo está mediado por la oportunidad de ingresar a la Universidad, sino por sus procesos administrativos que faciliten el ingreso. De acuerdo a lo anterior, el A1 refiere que, una vez el estudiante del convenio en CDV selecciona la universidad, debe inscribirse en la página *web* que es totalmente accesible a cualquier persona:

> A1. "El formulario de inscripción es accesible, es por web se puede utilizar con jaws [7] en el caso de las personas con discapacidad visual y no requiere ninguna adaptación especial".

Por su parte, A2 manifiesta que la Universidad ha ido avanzando en los procesos de inclusión, y es así que se crea el proyecto USAPI (Proyecto Universitario Sergio Arboleda para la Inclusión), dentro del cual se presentan algunos cambios para las inscripciones de los estudiantes del primer semestre de 2016. Por ejemplo, se incluye través de la página *web*, el reconocimiento de personas en condición de discapacidad, vulnerabilidad o perteneciente a las minorías.

> A2. "En el formulario de inscripción hay una pestaña que deben diligenciar todas las personas que ingresan a la Universidad, precisamente que habla sobre la inclusión… El proceso es muy sencillo, las personas en el formulario se reconocen con alguna discapacidad…"

Adicionalmente, A2 expone que, cuando el aspirante llega a presentar su entrevista, después de revisar los datos consignados en el formulario de la *web*, identifica que es una persona que se reconoce con alguna condición, se envía a Bienestar Universitario y a Decanatura de estudiantes, para continuar el proceso de reconocimiento e identificar que necesidades particulares presenta el aspirante para apoyarlo en su proceso de admisión. Aclara además, que la Universidad no proporciona un traductor o un servicio profesional específico adicional que requiera el aspirante.

> A2. "Hay una situación que es clara, la Universidad no proporciona por 0020 ejemplo un traductor o un acompañante, pues efectivamente no está en la capacidad para poder dar ese tipo de servicios"

Al preguntar en este aspecto a E1, éste reconoce que, en el momento de ingresar a la Universidad, hizo el proceso igual que todos los estudiantes, sin ser dada o solicitada ninguna información adicional sobre su discapacidad.

> E1. "…no se llenó ningún formulario que tuviera esas especificaciones, ¡No!, nunca se llenó nada adicional, sino que simplemente se pasaron los papeles común y corriente, como cuando cualquier persona se inscribe.".

[7] El *Jaws* (Job Access With Speech) es un software lector de pantalla, es decir, convierte el contenido de la pantalla en sonido y así facilitar el acceso a un ordenador sin necesidad de ver.

C2. Permanencia y graduación.

La permanencia y graduación, son definidas como las condiciones que garantizan la no deserción de los estudiantes en CDV, para que obtengan el título profesional al culminar su plan de estudios. En esta categoría entraron aspectos relacionados con infraestructura, apoyos, tanto tecnológicos como profesionales, y la relación del número de estudiantes en CDV, que ingresan a los diferentes programas académicos con el porcentaje de graduación.

Se encontró que los administrativos A1 y A2, reconocen el interés de la Universidad por mejorar las instalaciones y la preocupación en los nuevos proyectos de infraestructura, para facilitar y garantizar el desplazamiento de los estudiantes aumentando el número de rampas, señalización, el adecuado uso de los ascensores.

> A1. "…La Universidad desde que vio muchas personas con discapacidad visual y algunos convenios que adquirió para recibir exclusivamente personas con discapacidad visual, se ha interesado en hacer esos cambios…".

> A2. "…Somos de las universidades que más tenemos adaptados su estructura para la inclusión…"

Por su parte, los estudiantes manifiestan algunas inconformidades sobre la organización de los salones que, por ejemplo, no facilitan la ubicación de sillas de ruedas, también sobre la inclinación de las rampas y el uso de los ascensores aunque se reconoce el esfuerzo en la educación de la comunidad estudiantil, sobre todo en este último aspecto, y en el mejoramiento de las instalaciones en los edificios más nuevos.

> E1. "Por ejemplo el aspecto físico de aquí, por ejemplo, no cabe alguien con silla de ruedas, porque mira cómo está la disposición del salón…Pues digamos que aquí en este edificio todo está como chévere, en otros edificios que yo me he dado cuenta los ascensores son muy estrechos…"

En relación a los apoyos profesionales y tecnológicos A2, afirma que la Universidad no ofrece la posibilidad de un intérprete u otro tipo de profesional específico. A1, concuerda con esta idea, también plantea la existencia de otras herramientas como el programa *jaws*, que se encuentra instalado en un portátil que reposan en Bienestar Universitario pero, dado que algunos profesores y estudiantes no están familiarizados con el programa, no ha tenido muy buenos resultados dentro de la comunidad académica.

> A2. "Hay una situación que es clara, la Universidad no proporciona por ejemplo un traductor o un acompañante, pues efectivamente no está en la capacidad para poder dar ese tipo de servicios"

> A1. "Nosotros tenemos un portátil con el Jaws, que los estudiantes tienen acceso todo el tiempo a él, lo que pasa es que como no se ha hecho un entrenamiento como efectivo a los estudiantes…cuando tú haces un examen en el Jaws no les ha ido como muy bien…"

Dentro del grupo de profesores entrevistados, PE2, reconoce un material propio en el área de música, pero no lo utiliza porque está fuera de su área de desempeño. En el grupo de los directivos, D2, también hace referencia a la manera de acceder a la información musical por medio de la escritura de las partituras en *braille*.

> PE2. "Sí hay recursos, hay un material por ejemplo de solfeo, sé que está en braille, material de entrenamiento auditivo también, pero son materias que yo no doy".

> D2. "…ellos van a todas sus clases absolutamente todos con todos los alumnos lo único que cambia es la escritura de la partitura. Entonces tenemos un profesor especial que les dicta en braille a los invidentes."

Desde su experiencia D2, hace mención al gran apoyo que reciben por parte de la Universidad para el seguimiento de los estudiantes en CDV. A través, de un líder en Bienestar Universitario. Además, manifiesta que la institución brinda apoyo con los docentes necesarios:

> D2. "…sí, la Universidad nos apoya muchísimo con una persona en Bienestar Universitario que es la que está pendiente de esos niños o esos estudiantes"

A2, también reconoce el programa de Derecho, como el lugar donde más han ingresado y graduado estudiantes con discapacidad visual, hace la apreciación de recordar un estudiante que llego hasta el título de doctor.

> A2. "En el programa de Derecho tenemos un doctor que ha cumplido todo el ciclo, desde pregrado hasta doctorado teniendo su condición de discapacidad visual"

D2 y P2, afirman que dentro del programa de música en el grado de profesionalización no hay en el momento estudiantes con discapacidad visual. D2, además afirma que no han tenido estudiantes graduados en esta área.

> D2. "Los que tenemos son desde los cursos libres, ósea que ellos pueden durar de 8 a 10, de infantil a juvenil, y de juvenil pasan a profesional"

D1, hace una apreciación de los estudiantes con alguna discapacidad que se gradúan, manifestando que las causas de deserción no se encuentran relacionadas con la parte académica, por el contrario, estos estudiantes tienen promedios satisfactorios. Según su experiencia, la deserción se debe a condiciones de salud, principalmente por tratamientos médicos.

> D1. "…Yo calcularía que dentro de los muchachos que entran y terminan estaría en un orden de 70%, desafortunadamente un 30% se nos va, pero no por falta de voluntad del muchacho…". "…no conozco un sólo caso de esos muchachos que se haya ido de la Universidad por un tema de que rendimiento académico bajo o la Universidad lo sacara…los compañeros son muy solidarios… yo recuerdo más por temas de tratamientos médicos y eso, y no pudieron regresar…"

A1 no reconoce causas de deserción en discapacidad visual, observando que todos los estudiantes que entran en esta condición terminan sus carreras.

> A1. "Hasta ahora todos con discapacidad visual, hay varios egresados en Derecho, que continúan estudios de maestría o doctorado del porcentaje acá en la Universidad",

A2, coincide con las apreciaciones de los dos entrevistados anteriores, por un lado, afirma que conoce casos de deserción en estudiantes con discapacidad visual, pero que las causas no están relacionadas directamente con la parte académica, tal como lo expone D1.

> A2. "Fueron muchas cosas las que tuvo este muchacho, pues obviamente tenía la condición de discapacidad visual y adicionalmente, tenía problemas familiares…ésta persona que te estoy hablando efectivamente le empezó a ir mal por la unión de problemas, no por la discapacidad"

C3. Calidad.

Al preguntar a D1, qué actividades de formación de profesores promueve la institución para lograr procesos de educación inclusiva y facilitar procesos de adaptabilidad refiere:

> D1. "Pues si usted me pregunta si tenemos un proceso como tal…, no"

D2, se afirma que los profesores que están a su cargo, tenían una formación previa por el INCI, para trabajar con estudiantes en CDV:

> D2. "Nuestros tres profesores que tenemos se educaron en el INCI para enseñar a los invidentes, ellos ya venían con esa formación"

Por su parte A1, manifiesta que:

> A1. "los profesores han sido como muy recelosos al proceso, es decir, que no responden a las convocatorias para capacitaciones, no buscan asesoría, continúan llevando sus clases y procesos de evaluación sin importar el contexto sociocultural del grupo que está manejando"

Los entrevistados P1 y P2, no identifican espacios de formación para docentes, ellos afirman que su motivación particular es la responsable de buscar el apoyo de la Universidad mediante Bienestar Institucional y de hacer algunas adaptaciones empíricamente.

> P1. "En esto no, digamos en la planeación de un programa no, no ha sido así"

> P2. "nunca me dieron una formación como tal, cierto, de cómo debía abordar una clase, cómo debía ser mi pedagogía y digamos el modelo didáctico, eso fue muy empírico de mi parte"

En relación a cualificación de los docentes, P1, manifiesta que inicialmente un profesor no contempla la posibilidad de encontrar dentro de sus aulas un estudiante con una condición particular que le implique modificar la estructura de la clase propuesta, teniendo en cuenta que se parte de grupos relativamente homogéneos.

> P1. "Pues al principio uno queda completamente desarmado…, uno no piensa en un caso como esos, entonces hasta la misma forma de hablar de uno, de presentar el material, de presentar la clase, resulta ineficiente, resulta corto a la hora de comunicar el conocimiento, pues a una persona así, pues mi primera impresión o mi primer sentimiento fue como,…bueno que voy a hacer…, porque esto yo no lo sé manejar"

En algunos casos, los profesores deciden buscar apoyo en la institución para poder responder a esta necesidad, otros hacen algunas adaptaciones dentro de su currículo y otros no realizan cambio alguno en sus clases.

Por su parte P2, no reconoce espacios para la formación docente en el proceso de inclusión, sin embargo, sabe que existen:

> P2. "Pues la verdad desconozco ese aspecto, pero sé que sí existe".

E2 considera, que sus profesores si han sido entrenados para trabajar con estudiantes en CDV y que estos esfuerzos se ven reflejados en el manejo de sus clases.

> E2. "los profesores los veo capacitados, ellos nunca me han mostrado esa indiferencia, nunca he percibido de ellos como, usted no puede hacer esto o ustedes hagan este trabajo y E2 no lo haga"

Mientras que E1 tiene una percepción diferente. Al preguntar sobre este aspecto con E1, identifica diversas actitudes por parte de los docentes, de manera especial, cuando encuentran en sus aulas estudiantes con discapacidad visual, al manifestar que son más los profesores que no les interesa cambiar el estilo de sus clases que aquellos interesados en hacer procesos de inclusión.

> E1. "… las clases de Derecho son muy magistrales… hay profesores que sí le preguntan a uno…, bueno ¿usted cómo quiere el examen, oral o como lo quiere? O hay otros que uno le solicita y le dicen venga si quiere se lo hago oral o hay otros [profesores], ¡usted verá!… traiga alguien que le lea…"

Cuando se indaga sobre las líneas de investigación en educación inclusiva, tanto directivos y administrativos, no reconocen una línea como tal de investigación.

Al respecto, A1, identifica dudosamente trabajos en la facultad de Derecho de la cual se ha desarrollado parte la producción académica que existe frente al tema en la Universidad.

A2, desconoce el tema como tal, considera que hace parte del componente académico específicamente y se sale de su área.

Se pregunta a P1 y P2 el conocimiento y participación en proyectos de educación inclusiva y los dos coinciden en afirmar que no tienen información al respecto.

Al indagar sobre las actividades de formación a la comunidad, D1 establece como referente cambios en la forma para la realización de exámenes; sin embargo, no se mencionan acciones concretas de formación a la comunidad universitaria y, de acuerdo con la respuesta, no se asume como una responsabilidad del docente:

> D1. "…entonces le dice uno a la secretaria, la secretaria le dicta el examen, le lee las preguntas, se toma el tiempo que necesite, pero digamos que no…"

Se indaga sobre procesos de formación a la comunidad universitaria, en relación con los estudiantes en CDV, lo anterior, visto como estrategia o

herramienta que facilita los procesos de adaptabilidad. E1 hace mención al proceso de inducción:

> E1. "en el recorrido de las actividades pues uno tenía un monitor… de esos chicos que le ponen a organizar todo lo de la inducción, pero no era que le hubieran dicho a uno camine y le hago un tour a usted sola por toda la Universidad y aquí queda tal cosa y aquí queda tal otra… no eso nunca lo hicieron".

E1 manifiesta que la comunidad, y en general la sociedad, no es una barrera ni está formado para facilitar procesos de adaptabilidad a la persona con discapacidad visual:

> "…No son barreras ni están formados, o sea ni lo uno ni lo otro, y no están formados porque nadie en la sociedad está formado…, es más como cultura ciudadana ¿ves?, es más… si yo te voy a ti a pedir el favor independientemente que, si me conoces o no de pasar la calle y tú no, me ignoras".

Para E2, la Universidad se ha preocupado por hacer un adecuado proceso de inclusión, desde el servicio de seguridad, hasta los directivos, docentes y estudiantes:

> E2. "…entonces cada que llego están muy pendientes a abrirme la puerta, de colaborarme a pasar la tarjeta, todas estas cosas".

También afirma, que este proceso se ha dado desde el mismo momento que inicio su admisión a la Universidad, seguido de la inducción estudiantil, y posteriormente durante el desarrollo de su carrera:

> E2. "Esta universidad tiene una calidad humana muy sorprendente, lo que yo he notado mucho es eso, esa calidad humana que tiene la parte administrativa y la parte educativa de los profesores, incluso hasta los estudiantes, pues en ningún momento me he sentido como señalado, como rechazado, como dicen por ahí, la palabra "juntos, pero no revueltos "".

E2 hace mención al seguimiento que realiza su coordinadora académica semanalmente, y el apoyo que recibe, desde la oficina de Bienestar Universitario a través del proyecto USAPI.

> E2. "A mi alrededor tengo un equipo…que buscan favorecerme y ayudarme, entonces es muy chévere, si es en la parte emocional, tengo a mi coordinadora académica que es psicóloga, si es en la parte de escritura o temas así, hablo con Tatiana que es de USAPI"

A1, hace referencia al ingreso de los estudiantes en CDV a un pre-universitario, como un proceso de transición académica, para garantizar una nivelación en lecto-escritura, ya que la mayoría de los estudiantes que ingresan con discapacidad llevan un largo periodo sin estudiar.

> A1. "En este semestre cogen otra vez hábito de estudio, habilidades escriturales, todas las habilidades que se requieren directamente para le pregrado"

C4. Pertinencia.

En relación, con esta categoría D1, hace remembranza del momento en el que la institución hizo consiente la necesidad de responder a los cambios, principalmente políticos, que pretendían reconocer a las minorías. Es así que, de acuerdo a sus palabras, después de la Constitución de 1991 la Universidad identifica un contexto social al cual debe dar respuesta.

> D1. "pero llega la Constitución del 91 y comienza a hablar ese nuevo lenguaje fue cuando nos dimos cuenta hay una situación del vulnerable, unas personas vulnerables, unos grupos sociales vulnerables que están en situación de vulnerabilidad o de indefensión o de precariedad que también tienen derecho acceder a una educación superior con condiciones como cualquier estudiante y dar facilidades y comenzó la Universidad con el proyecto de tejido humano"

Por su parte, A1 reafirma la posibilidad que tienen los estudiantes en CDV de entrar a cualquiera de las carreras de la Universidad, como una forma que involucra al gobierno para, de alguna manera, reparar a las víctimas del conflicto armado, permitiendo, no solo el ingreso, sino que apoya el seguimiento de estas personas dentro de la institución para poder facilitar la culminación de sus estudios y, de este modo, puedan reingresar a la sociedad con herramientas que les permitan continuar su vida conservando su independencia.

Se indaga a D1 y D2 sobre las acciones que garanticen la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad visual, a lo cual respondieron:

> D1. "la única medida que yo tomo como docente es para el examen"

D2 hace referencia a un programa especial para los estudiantes en CDV, pero que en general son tratados igual que los demás compañeros:

> D2. "ellos van a todas sus clases absolutamente todos, con todos los alumnos lo único que cambia es la escritura de la partitura. Entonces tenemos un profesor especial que les dicta en braille a los invidentes."

Por su parte, P1 afirma que su experiencia con estudiantes en CDV le permitió aprender estrategias de enseñanza, para que el material utilizado en sus clases fuera accesible para todas las personas.

En relación con el principio de flexibilidad.

C5. Adaptabilidad.

Con respecto a esta categoría, A1, perteneciente a la oficina de inclusión, refiere que no se cuenta con procesos especiales de admisión, sin embargo, el formulario de inscripción está disponible en la página *web* de la Universidad se encuentra con el software *Jaws* para personas en CDV:

> A1. "No…, tú entras por un promedio del ICFES… entras a una entrevista con la escuela directamente donde te preguntan algunas cosas básicas de la carrera que quieres estudiar y les hacen un examen nivelatorio de inglés y matemáticas, pero no es determinante para el ingreso a la Universidad"

Para los procesos de seguimiento, se tiene establecido un proyecto de inclusión, el cual hace apoyo y acompañamiento a los estudiantes vinculados de manera voluntaria.

> A1. "hay un proyecto inclusión que hace el apoyo y el acompañamiento a los estudiantes que sí desean participar, los objetivos, cuáles son las maneras que hay en la Universidad y qué no. Si aceptan, lo que se hace es llenar como una entrevista porque son ellas las personas indicadas en identificar sus barreras, en este caso en educación y a partir de eso, la Universidad lo primero que hace es tratar de mitigarlas y ofrecerle los cuatro talleres que tiene Bienestar"

Un seguimiento específico después de cada corte es el realizado a convenios:

> A1. "seguimiento después de cada corte sólo a los convenios, ¿cómo le fue?, ¿qué tal los profesores? ¿Cómo [estuvo] la evaluación? … desde este semestre se hizo una reunión con todas las personas con discapacidad que hacen parte del proyecto, donde, se les da a conocer que talleres hay en Derecho, ¿cómo van? ¿Cómo les ha ido? y si ¿requieren alguna u otra adaptación?; sin embargo, cuando viene una vez y no vuelven yo hago un llamado o los buscó…ese es el seguimiento que se hace".

A2, también destaca el seguimiento a los estudiantes, dado por reuniones a final de cada corte, donde se escuchan, para saber cómo van y soportando esto con las notas que llevan hasta ese momento...

> A2. "entonces empezamos a involucrar los actores que tenemos dentro de la Universidad para poderlo apoyar… Decanatura de estudiantes como principal actor"

Se pregunta a P1 y P2 sobre espacios de formación para docentes, en las cuales, P1, manifiesta su asistencia a capacitaciones sobre el manejo de material y uso de programas como *Word* y *PowerPoint*, para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes con discapacidad visual:

> P1. "…espacio que en lo personal tuve, en su momento fue aquí una capacitación… me dio las orientaciones de cómo manejar el material, y como manipular las herramientas de Word y PowerPoint, precisamente para uno poderse comunicar con ellos [refiriéndose a la persona que desarrolla el programa de inclusión]".

Se indaga sobre el conocimiento de recursos que pueda utilizar en clase, en estudiantes con discapacidad visual, a lo que P1 responde:

> P1. "Sé que por parte de Bienestar Universitario hay un programa que se le instala a los estudiantes que les permite leer los documentos…pero yo específicamente para tener en un aula de clase no".

Y P2 manifiesta que la oportunidad para formarse en el tema de la inclusión es nula, su experiencia ha sido totalmente empírica, expresa que la información sobre el tema de inclusión debe ser más abierta a toda la comunidad educativa:

> P2. "Nunca me dieron una formación como tal, cierto, de cómo debía abordar una clase, cómo debía ser mi pedagogía y digamos el modelo didáctico, eso fue muy empírico de mi parte."

En cuanto a los recursos, P2 responde que estos fueron investigados por su cuenta, incluso al compartir la experiencia con el estudiante, éste le enseñó escritura en *braille*

> P2. "…esa misma persona me enseñó algunas cosas de braille, cómo escribir notación musical en braille y hacíamos muy… nos retroalimentábamos en ese aspecto, pero más que todo fueron cosas que yo investigué".

En relación a las adaptaciones, para E2, estas se han dado, sobre todo, para la presentación de evaluaciones escritas o trabajos donde, por su condición, los docentes permiten entregas de grabaciones o evoluciones de forma oral o de manera digital en el computador.

> E2. "Parciales orales, como yo no puedo escribir, entonces todo lo presento escrito en mi computador, entonces todos los trabajos los hago en mi computador"

C6. Flexibilidad curricular.

Con respecto a esta categoría, el D1 relaciona la flexibilidad curricular con la oportunidad en permisos o excusas para asistir a citas médicas:

> D1. "… uno es flexible por ese tipo de estudiantes,… hay estudiantes… que no pueden venir a clase por las citas médicas, exámenes que los pueden presentar en determinado día porque tienen control,… frente a eso uno es muy flexible y lo mismo frente al pago de derechos pecuniarios a esos estudiantes no se les cobra porque usted entiende que si está en esa situación, es consecuencia de algo."

Contrario a esta concepción, el A1 manifiesta que, actualmente, no existe dicha flexibilidad curricular; no obstante, se está iniciando con la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), al reconocer que *flexibilidad curricular* no es simplemente el cambio en la modalidad de un examen, sino que se refiere la dificultad del proceso:

> A1. "No… la oficina de inclusión está tratando en impulsar el diseño universal para el aprendizaje. … pero más allá de un examen que es escrito pasarlo a oral no hay una adaptación curricular como tal"

Por su parte, A2, en estas preguntas, refiere no tener la información, pues considera que es algo netamente académico y se sale de su cargo.

P1, manifiesta con respecto a la flexibilidad curricular:

> P1. "…la capacitación que recibí, permitió elaborar los documentos de forma que cualquier persona con o sin discapacidad le fuera útiles…"

Al indagar si implementa en el aula diferentes formas de trabajo, logrando la participación de todos sus estudiantes, refiere:

> P1. "...con el estudiante en condición de discapacidad visual el semestre anterior se logró hacer la inclusión porque había lectura icónica o lectura de imágenes, entonces para este aspecto,… Pero el material en general fue el mismo, para él y los demás estudiantes"

Por su parte, P2, no precisa cómo logra la participación de todos sus estudiantes en las clases y, en relación a los medios utilizados, expone un

espacio diferente al aula para motivar en el estudiante el aprendizaje de la materia.

> P2. "constantemente se están llevando a esos sitios donde se presentan los muchachos, donde hay conciertos, recitales y ellos mismos están tocando ahí, esos espacios digamos que no son formales dentro de la escuela"

Al indagar con E1, sobre el tipo de adaptaciones o cambios desarrollados en el currículo que haya evidenciado manifiesta:

> E1. "Pues... no sé"

Y sobre la flexibilidad desarrollada en las asignaturas (microcurrículo), manifiesta:

> E1. "no sé si hay va lo de inglés… sabemos que el inglés es necesario y todo lo demás… y que es ahora importantísimo, pero para uno y con limitación visual … el inglés no debería ser obligatorio, debería ser optativo, si la persona quiere formarse más y quiere superarse más que sea … decisión de cada individuo"

Dando respuesta a esta situación, el E1, reconoce la gestión por parte del área administrativa para realizar modificaciones en dicha asignatura.

> E1. "ahora lo que se quiere gestionar…con el centro de idiomas es que nos den un curso a un compañero que esta como en primer semestre y a mí, y la idea es hacerlo en habla y escucha"

De lo anterior, se evidencian cambios en la flexibilización del microcurrículo. Al indagar sobre otras asignaturas, el E1 manifiesta que cada profesor es muy autónomo en su clase y, por consiguiente, existen docentes receptivos a procesos de inclusión y otros no.

> E1. "no falta uno que otro profesor que es como muy… yo enseño así y punto y no voy a cambiar mi método y usted verá cómo se defiende…, como hay otros que son muy dados a venga le colaboro, no le estoy ayudando a que pase, pero venga le colaboro" Sistema rehabilitador de la discapacidad".

Para realizar el análisis de los resultados, éstos, se compararon con los Lineamientos de Política Educación Inclusiva (MEN, 2013), que identifica una serie de barreras junto con sus estrategias, para que las personas en condición de discapacidad logren un acceso pleno a la educación superior.

Barreras - en relación con el principio de integralidad.

C1. Acceso.

Tanto directivos como administrativos identifican los convenios institucionales como una estrategia de la Universidad para vincular personas en CDV a la institución.

Un segundo aspecto, que se evidenció en las entrevistas respecto al acceso, fue la preocupación de la Universidad para identificar el ingreso de estudiantes en CDV. Esto se evidencia cuando se sigue las secuencias de las entrevistas de los participantes A1 y A2, los cuales fueron interrogados con 1 semestre de diferencia.

> Barrera 1 -B1-: El acceso a la información sobre la oferta de créditos educativos y otros mecanismos de financiación para beneficiar a la población con discapacidad, tanto del ICETEX, como de entidades privadas, es insuficiente. (p. 75).

Para enfrentar esta barrera, los lineamientos proponen tres estrategias de acción, englobadas en implementar un Sistema de Orientación Vocacional y Profesional, a través del cual los aspirantes a la educación superior reciban información sobre los programas académicos, además de opciones para la financiación de sus carreras. Por su parte, en la Universidad Sergio Arboleda, se evidencia como estrategia para ofertar sus programas y el apoyo en la financiación a personas con discapacidad visual, con la creación de becas por medio de convenios interinstitucionales, que reúnen esta población como son la Corporación Matamoros, Tejido Humano, CIREC y Ministerio de Defensa, entre otros. También favorece la movilización de aspirantes a través de los cursos libres para niños y jóvenes.

> B2: Las pruebas de admisión de las IES y las pruebas de Estado del ICFES son inadecuadas a las necesidades específicas de la población con discapacidad. (p. 76).

Las estrategias que plantea el gobierno están dadas desde dos puntos: el primero, la flexibilización y adaptación del proceso de selección de los aspirantes al ingreso a las IES. La Universidad, para enfrentar esta barrera, ha implementado un proceso diferencial para las personas que se reconocen en CDV, en la cual, la persona, debe realizar una entrevista que se redirecciona a Bienestar Universitario y Decanatura donde continua el proceso de selección, adaptado a sus necesidades particulares; y el segundo, hacia la

coordinación de las adaptaciones en la aplicación de las pruebas de Estado SABER 11º y SABER PRO en el que la Universidad no tiene injerencia, por lo cual no fue evaluado en éste trabajo.

C2. Permanencia y graduación.

Frente a la adecuación de la Universidad, para facilitar la movilidad de los estudiantes en condición de discapacidad, se encuentran acuerdos entre administrativos y estudiantes en relación a las mejoras que ha hecho la institución, sobre todo, teniendo presente este tema para los nuevos proyectos de infraestructura. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos aún hay falencias en este tema.

Las respuestas en relación a los apoyos tecnológicos y de profesionales son unánimes entre admirativos, confirmando que la Universidad no cuenta con apoyo de profesionales que tengan la experticia específica para apoyar a los estudiantes en CDV. Sólo un directivo reconoce las actividades y disponibilidad desde Bienestar Universitario que ayudan a docentes y estudiantes que lo requieran. De otro lado, frente a las ayudas tecnológicas, se encuentra el manejo del programa *Jaws* como lo indican estudiantes y administrativos; y, desde el programa de música, se habla de partituras en *braille* que son entregadas a estudiantes.

En el último aspecto consultado, el análisis de las entrevistas arrojó que no hay claridad en el porcentaje de deserción de los estudiantes en CDV, debido a tres aspectos principales: a) la ausencia de un censo claro, que identifique el ingreso de estos estudiantes a la universidad, cuántos permanecen como activos o se han graduado; de la misma forma, tampoco existen datos de cuántos han abandonado los estudios y las razones para que esto ocurriese. b) La falta de homogeneidad en las respuestas de directivos y administrativos al ser consultados por la graduación, ya que uno de los directivos sostiene que esta puede llegar al 70%, mientras los administrativos sostienen que ésta es del 100%. c) Un aspecto relacionado con la evidencia de una falta de esfuerzos coordinados por parte de los profesores para enfrentar el reto de tener en las aulas un estudiante en CDV, puesto que las respuestas tanto de profesores como de estudiantes mostraron asimetrías en los discursos y prácticas de los docentes, denotando una ausencia de directrices institucionales para abordar dichas problemáticas (política institucional).

Las barreras y estrategias propuestas por MEN (2013) en sus Lineamientos de Política Educación inclusiva, identificadas en la permanencia y graduación son las siguientes:

> B1: Los avances en la eliminación de barreras arquitectónicas y urbanísticas, que obstaculicen el acceso y permanencia de la población con discapacidad y/o talentos excepcionales en las IES, son mínimos y parciales. (p. 77).

Para esta barrera, el MEN propone promover las exigencias de accesibilidad propuestas en la Ley 361 de 1997. En respuesta a esta barrera la Universidad ha tenido en cuenta en el diseño de los nuevos proyectos las adaptaciones que permitan mejorar el acceso y desplazamiento de los estudiantes CDV y, en la infraestructura ya existente, se hicieron algunos cambios, y se continúa teniendo en cuenta para las planeaciones de infraestructura nuevas.

> B2: Los apoyos profesionales que requiere cada una de las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales son insuficientes.

El MEN planteó como estrategia crear políticas institucionales que garanticen a los estudiantes CDV el acceso a servicios técnicos y profesionales, para facilitar su permanencia en la universidad. En este aspecto, la Universidad Sergio Arboleda no ha establecido una política institucional como lo plantea el MEN. Sin embargo, ha hecho algunos acercamientos para facilitar la adaptación de los estudiantes CVD, como el uso del programa *Jaws* por estudiantes y profesores, entrega de material escrito en *braille* y el apoyo desde la oficina de Bienestar Universitario.

C3. Calidad.

En la categoría de calidad, se tuvo en cuenta los aspectos relacionados con la cualificación docente, dada por la formación que brinda la Universidad frente a este tema, las prácticas de los profesores, y la percepción de los estudiantes en CDV frente a este tema.

Los directivos coinciden en afirmar que, en la Universidad, no hay programas de formación docente en relación a la educación inclusiva, lo cual es ratificado por los profesores. Sin embargo, el administrativo de Bienestar Universitario indica que se han hecho convocatorias para capacitaciones en el tema, pero la respuesta de los docentes ha sido escasa, y no se cuenta con

un lineamiento institucional para apoyar estas iniciativas. Por su parte, los profesores reconocen las asesorías individuales, y el respaldo dado desde la oficina de Bienestar cuando ellos, por interés personal, buscan este apoyo.

Los estudiantes CDV tienen opiniones divididas frente a tema. Para uno de ellos, los profesores han demostrado estar capacitados y no son indiferentes a la situación. El otro estudiante opina que algunos de los profesores no están interesados en hacer cambios en la metodología de enseñanza. Se evidencia que los procesos de inclusión giran en torno a los procesos de evaluación más que al aprendizaje en sí.

En relación a las líneas de investigación o proyectos relacionados con el tema de inclusión a estudiantes CDV, la Universidad no tiene visibilidad ante la comunidad en este tema particular, pues solo un administrativo identifica, no muy claramente, algunas publicaciones en la facultad de Derecho.

Cuando se indagó sobre la formación a la comunidad, en el tema de inclusión, los estudiantes consideran que la sociedad en general no está prepara para este tipo de situaciones, sin embargo, la Universidad ha hecho acercamientos en el tema y se evidencian cambios desde que entran a la institución, con la adecuada respuesta del personal de vigilancia. También se ha implementado un pre-universitario para nivelar y facilitar la adaptación de los estudiantes CDV.

En esta categoría, se evidencia el desconocimiento de los directivos, quienes son los encargados de generar políticas de inclusión. Por otra parte, desde la oficina de Inclusión, se desarrollan estrategias como apoyo y seguimiento a los estudiantes que se reconocen con discapacidad visual, talleres a los profesores, y asesoría en el tema a cualquier miembro de la comunicada educativa que lo requiera. No obstante, por ser desarticuladas a los lineamientos de la Universidad, no han logrado tener el alcance esperado y, por consiguiente, el abordaje o implementación dentro del aula por parte de los docentes es limitado, no sólo por falta de experiencia, sino por falta de procesos de formación, ligado a motivaciones intrínsecas sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje para realizar cambios en su plan de trabajo.

Contrastando los lineamientos del MEN (2013), con las acciones de la Universidad en relación a las barreas y estrategias propuestas se encontró lo siguiente:

> B1. La falta de formación diferencial docente y para la comunidad educativa es una limitación para generar procesos de educación inclusiva al interior de las IES. (p. 79).

Para esta barrera, el MEN (2013) propone como estrategias, fortalecer la oferta de formación de los docentes y la educación a la comunidad el tema de la inclusiva. La Universidad Sergio Arboleda ha intentado responder a esta barrera con el apoyo de la oficina de Bienestar Universitario, pero siguen faltando políticas propias para el tema y que reconozcan la importancia de la cualificación de los docentes en educación inclusiva, y, de esta manera hacer extensiva la formación y educación a toda la comunidad universitaria.

> B2. La investigación sobre las condiciones de acceso, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad y /o talentos excepcionales en el ámbito de la educación superior es insuficiente. (p. 80)

El Gobierno responde a esta barrera con la propuesta de fomentar líneas de investigación y semilleros, además de replicar las experiencias obtenidas en IES y hacer la divulgación, incluso, internacionalmente. La Universidad hasta el momento no ha presentado una estrategia que favorezca la investigación en educación inclusiva. Algunas publicaciones presentes han sido iniciativas individuales.

> B3. Ausencia de condiciones pedagógicas adecuadas, que fomenten la permanencia de las personas con discapacidad y /o talentos excepcionales. (p. 80)

En los lineamientos se propone, como estrategia, crear un semestre 0 que sirva de nivelación para los estudiantes en CDV, para que, de esta manera, se fortalezcan las competencias requeridas para el programa académico al cual aspira. Como respuesta a esta barrera la Universidad ya implementó este semestre un programa de pre-universitario que permite a los estudiantes adquirir herramientas para su adaptación al medio, incluso para muchos de ellos que llevan varios años sin estudiar.

C4. Pertinencia.

En esta categoría, se indagó a directivos y administrativos frente al tema de la oferta académica que tiene la Universidad para estudiantes CDV, y a los profesores, para saber que metodologías utilizan en sus clases que permitan la educación inclusiva.

De acuerdo al directivo D1, la Universidad empezó a tener en cuenta el tema de inclusión desde 1991, respondiendo a cambios políticos y sociales del momento. Así mismo, se ha preocupado por favorecer a las personas víctimas del conflicto armado, facilitando el acceso, permanencia y graduación de estos estudiantes, a través, de convenios y apoyando su seguimiento en la universidad, tal como lo confirma A1, como representante de la oficina de Bienestar Universitario.

En algunas áreas, se ha implementado el uso de material de enseñanza en escritura *braille*, como las partituras de música, y, uno de los profesores, identificó la capacitación recibida en Bienestar Universitario como el apoyo que le permitió, a partir de ese momento, desarrollar su material de clase para ser accesible a todos los estudiantes sin importar su condición.

El MEN (2013), en sus lineamientos frente a esta categoría, identifica las siguientes barreras y estrategias:

> B1. Las personas con diferentes tipos de discapacidad carecen de una oferta académica específica y están al margen del diseño y construcción de propuestas curriculares diferentes. (p. 78)

Frente a esta barrera, en los lineamientos, se establece una estrategia dirigida a las IES, que implica la formulación de propuestas curriculares flexibles para la particularidad de los estudiantes; propuestas que vayan en concordancia con los estándares internacionales de diseño universal. En la Universidad aún no se hacen tales cambios curriculares. Los acercamientos que se dan para apoyar a los estudiantes en CVD, son frente a las barreras, identificadas por ellos mismos, que les impiden desarrollar adecuadamente las actividades académicas.

> B2. El avance en accesibilidad de la oferta académica para personas con discapacidad a través de las TIC y de metodologías flexibles es escaso. (p. 78)

El Gobierno, plantea cuatro estrategias para resolver esta barrera, relacionadas con la implementación de programas académicos a través del uso de las TIC, así como facilitar el acceso a la información a los estudiantes con discapacidad a través de software, equipos tecnológicos, adaptación de páginas *web*, bibliografías en *braille* y otros medios que respondan a las necesidades de estos estudiantes. La Universidad, ha adoptado algunas de estas estrategias como el uso de material en *braille* y el software *Jaws*; sin embargo, son

medidas poco usadas y escasas, además, de desconocidas para la comunidad académica, en lo relativo a su disponibilidad, como en la forma de utilizarlos.

Barreras - en relación con el principio de flexibilidad.

Se indagaron en las dos categorías (adaptabilidad, C5; y flexibilidad curricular, C6) a todos los miembros de la comunidad, de acuerdo a su participación en cada una de las categorías.

C5. Adaptabilidad.

Respecto a esta categoría, se evidencia que se han desarrollado acciones en materia de educación inclusiva, traducidas en seguimientos a estudiantes, desarrollo de herramientas y capacitaciones para docentes. Sin embargo, no son concretas las acciones que demuestren apropiación de dicho aspecto. Se observa que, desde la parte directiva, no se tienen estructurados algunos lineamientos y, por consiguiente, las acciones desarrolladas desde la oficina de inclusión no se visibilizan.

Los entrevistados, especialmente uno de los docentes, reconocen que hay acciones desarrolladas por la Universidad; no obstante, este se debe a un interés particular de su práctica docente, más que un referente establecido por la IES. Como consecuencia, falta sensibilizar a toda la comunidad universitaria para desarrollar procesos de educación inclusiva.

C6. Flexibilidad curricular.

Se puede afirmar que hay un desconocimiento y una mala interpretación de lo que involucra el término de flexibilidad. Esto es claramente evidenciado en los directivos y los docentes que han tenido menor acercamiento a los procesos de formación en el tema de la inclusión. De acuerdo a las políticas de inclusión, el principio de flexibilidad va más allá que un permiso para faltar a clase, como lo concibe uno de los directivos. De otro lado, es claro que la aceptación de la formación, en lo que respecta a la inclusión, se refleja en los cambios que se pueden hacer en el currículo, tal como ocurrió con uno de los docentes entrevistados. La Universidad, de acuerdo a lo que indica una de las estudiantes, ha tratado de generar estrategias de flexibilidad curricular en la materia de inglés; sin embargo, estas no van en concordancia con los estándares internacionales de diseño universal.

Conclusiones

Una vez realizado el análisis y obtenido los resultados, se encuentra que no hay una política institucional que genere adherencia a las estrategias establecidas por el Gobierno Nacional y las actividades desarrolladas por la Universidad. Se evidencia, por lo tanto, una brecha conceptual entre lo formulado desde la oficina de inclusión (USAPI) y las prácticas apropiadas por los directivos, estudiantes y en menor medida con los profesores, situación que dificulta que la Universidad cumpla, de manera concreta, con los lineamientos determinados por el Gobierno Nacional. Por lo anterior, se recomienda formular e implementar una política Institucional, en la cual se desarrollen los procesos de educación inclusiva establecidos por el Gobierno Nacional. Dicha política debe responder a un proceso de mejora continua para garantizar su implementación y evaluación.

Si bien, la oficina de inclusión de la Universidad, ha desarrollado estrategias desde el diseño universal de aprendizaje, en concordancia con los postulados de la educación inclusiva, se requiere compromiso desde los niveles superiores de la institución para generar cambios desde el PEI y así, escalonarlo en el meso y microcurrículo.

Es pertinente realizar formación continuada a los profesores, de tal manera que se desarrollen estrategias que permitan la participación y equidad en los procesos de aprendizaje.

Las conclusiones en relación con los principios son:

Principio de integralidad.

Acceso: se evidencia que existen políticas y acciones dentro de la Universidad para lograr el ingreso de personas con discapacidad visual a los diferentes programas ofertados. Llama la atención que no sólo se encuentra dirigida a una población específica sino que amplía su cobertura al establecer el ingreso a víctimas de la violencia y desmovilizados.

Permanencia y Graduación: los entrevistados manifiestan que existe un alto porcentaje de estudiantes que logran culminar satisfactoriamente sus procesos académicos, no obstante, en caso de presentarse situaciones de deserción, estas se encuentran ligadas más a factores externos de la IES y generados por condiciones de salud de los estudiantes.

Calidad: no se reconocen los aspectos de calidad definidos por la educación inclusiva y los existentes no se trabajan de manera articulada, lo que no permite una apropiación del lineamiento. Dicha situación, se hace evidente en las acciones desarrolladas desde el gobierno universitario hacia el estudiante.

Pertinencia: se evidencian convenios específicos con instituciones relacionadas con el conflicto armado, desmovilizadas y con algún tipo de discapacidad.

Principio de flexibilidad.

Adaptabilidad: se evidencia que se han desarrollado acciones en materia de educación inclusiva, traducidas en seguimientos a estudiantes, desarrollo de herramientas y capacitaciones para docentes; sin embargo, no son concretas las acciones que demuestren apropiación de dicho aspecto. Se observa que, desde la parte directiva, no se tiene estructurado un lineamiento y, por consiguiente, las acciones desarrolladas desde la oficina de inclusión no se visibilizan.

Flexibilidad Curricular: inicialmente, este concepto no es claro para los directivos y estudiantes entrevistados, pertenecientes a la institución, al no identificar que el currículo no se limita al plan de estudios de una asignatura y las estrategias didácticas definidas en ella, sino al conjunto de políticas, principios y objetivos que contribuyen a la formación del estudiante enmarcadas dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se evidencia que los cambios a nivel curricular son mínimos, ya que se limitan al microcurrículo, especialmente, al momento de la evaluación. Por otra parte, no se reconoce el currículo como un todo, derivado de un proyecto educativo institucional (PEI), situación que no permite desarrollar acciones articuladas y genera brechas en los diferentes actores del proceso limitando el abordaje de la educación inclusiva.

Referencias

Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva.* [Congreso sobre efectividad y mejora escolar]. Barcelona: Manchester. Recuperado de http://barcelona-icsei2005.org/Imagenes/ponencias_completas/Ainscow_esp.pdf.

Alonso, M., y Aroz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid, España: Ediciones Cinca. Recuperado de http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf

Barrio, I., Gozález, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., y Tarín, E. (s.f). *El estudio de casos. Métodos de investigación educativa.* Universidad Autónoma de Madrid. 3º Magisterio de Educación Especial. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf

Barton, L. (2009). Estudios sobre la discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación, 34,* 137-152. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf

Bernal, C. (2013). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 8(1),* 81-92.

Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2*), 179-207.

Castro, C. y Torres, E. (2015). *Procesos de Inclusión en la Educación Superior.* Investigación en proceso. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior: Tres experiencias de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, 5(48).* Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf

Consejo Nacional de Areditación -[CNA]. (2015). *Sistema Nacional de Acredetación en Colombia.* República de Colombia: Autor. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html

Cobos, R., y Moreno, A. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad, 2(2),* 83-101.

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.

Díaz, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, Intersticios, 3(2),* 85-99. Recuperado de file:///C:/Users/FAMILIAR/Downloads/4557-15476-2-PB.pdf

Escudero, J. (2012). La educación Inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI, 30(2),*109-128.

Ferreira, V. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿Una nueva "política del cuerpo"? *Revista Lationamerica de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad, 3(6*), 6-19.

Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700. Congreso de la República de Colombia, diciembre de 1992. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Majumder, R. (2002). Panorama internacional de la inclusión social de las personas con discapaciad. En: M. Moreno,*Inclusión social de las personas con discapacidad: reflexiones, realidades, retos*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (2010). *Instituciones de Educación Superior (IES).* Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-231240.html

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (2010). *Plan Sectorial 2010-2014.* (Documento No. 9). Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-293647.html

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (2013). *Panorama de la inclusión en la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-327505.html

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (2013*). Lineamientos. Política de educación superior inclusiva.* Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf

Millan, G. (1990). Conferencia Regional sobre el Estado de Calidad de la Educación Superior.En MERCOSUR (Ed) Buenos Aires.

Organización Mundial de la Salud -[OMS]. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento y de la discapacidad y de la salud*. (Versión abreviada). Madrid: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -[UNESCO]. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza 1960.* [Celebrada el 14 de diciembre]. Paris: Autor. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -[UNESCO]. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*. Conferencia Mundial de la Educación para Todos. [Celebrada del 5 al 9 de marzo]. Jomtien, Tailandia: Autor. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -[UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca.* Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. [Celebrada del 7 al 10 de junio]. Salamanca, España: Autor. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -[UNESCO]. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con

discapacidad. [Aprobada el 13 de diciembre]. Nueva York: Autor. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -[UNESCO]. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. [Celebrada del 5 al 8 de julio]. Paris: Autor. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Ospina, R. (2011). *Evaluación de la calidad en educación superior.* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

Parra, C. (2010). *Educación inclusiva en Colombia: un derecho para todos*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Peñaherrera, M., y Cobos, F. (2010). Inclusión y currículo intercultural. Castellón: *Revista Educación Inclusiva, 4(3),* 145-153.

Real Academia Española -[RAE]. (2016). Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario. Recuperado de http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z

Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hasta la diversidad funcional: Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología, 68(2),* 289-309. Recuperado de http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revint

Salceda, M. (2014). Adaptación del index for inclusion al ámbito de la educación superior: Un estudio preliminar. *Omniascience Intangible capital, 11(3).* Recuperado de http://bucserver01.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4889/Salceda MesaMarifa.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Salmi, J. (2013*). La Urgencia de ir adelante: Perspectivas desde la Experiencia Internacional para la transformación de la educación superior en Colombia*. Bogotá:MEN

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Sardá, N. (2012). *Discapacidad y educación superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante.* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115630/1/INICO_Sarda_Cue_N.M._Discapacidad_y_educacion.pdf

Serrano, C., y Camargo, D. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga 2010. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 29(3),* 289-298.

Toboso, M., y Ferreira, M. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Intersticios, 6(1),* 279-295.

Capítulo VIII

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA A PERSONAS CON LIMITACIÓN AUDITIVA DE LA UNIVERSIDAD ECCI

Juliet Dayana Donoso Bolaño[1]
Irma Amalia Molina Bernal[2]

Introducción

La inclusión es un término, que en principio se muestra con una evidente claridad. Pero detrás de su razón de ser y finalidad práctica, existen componentes de gran relevancia y complejidad que obligan un estudio pormenorizado porque, más allá de contraponerse a la exclusión,

[1] Profesional en Diseño de Modas y Textiles de la Fundación Universitaria del área Andina. Especialización en Docencia e Investigación Universitaria con énfasis en Pedagogía de la Universidad Sergio Arboleda. Maestría en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Desarrollo de proyectos inclusivos. Líder de Investigación Facultad de Artes Universidad ECCI sede Bogotá. Correo electrónico: dayanadonoso@hotmail.com

[2] Administración Educativa Universidad de San Buenaventura. Especialista En Gerencia Social de La Educación Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia de Recursos Humanos Universidad Sergio Arboleda. Especialista en Docencia e Investigación Universitaria Universidad Sergio Arboleda. Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Universidad Sergio Arboleda. Doctor Honoris Causa en Ciencias de la Educación, miembro del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA) e Investigador Asociada en Colciencias. Correo electrónico: irma.molina@usa.edu.co

entendida ésta como una demarcación social en la que sobresalen la pobreza, privación y vulnerabilidad. Se debe analizar desde otras perspectivas que expandan su campo de estudio, permitiendo así, una mayor comprensión que precise su propósito real.

La inclusión, entendida desde lo social, debe integrar a los diversos miembros de una sociedad, sin ningún tipo de miramientos, dado que no es un beneficio sino un derecho fundamental. En este sentido, se deben asegurar, por parte del Estado, las condiciones mínimas que permitan un desarrollo organizado y orgánico que constituyen, en sí, el bien común. Por ende, la inclusión englobaría, e incluso sumaría a una sociedad existente, personas que, al tener responsabilidades sociales, obtienen un reconocimiento digno y no excluyente. Es así, que la inclusión debe tener un valor positivo, que lo diferencie del carácter negativo o marginal que pareciera compartir con la exclusión.

En el caso de este trabajo, se dará especial enfoque a uno de los aspectos que, tras años de estudio, aún se encuentra en proceso de construcción y de mejoramiento, y que, al lograr las metas propuestas, promoverá la equidad e igualdad; fortaleciendo así, la formación, el conocimiento y la profesionalización en nuestra sociedad. Esta es, la educación inclusiva en personas con limitación auditiva en el ámbito universitario.

Uno de los aspectos determinantes, se basa en la obligatoriedad de reconocer, ante todo, el aspecto humano y actitudinal de las personas con ciertas limitaciones de tipo sensorial. Para ello, las prácticas y políticas educativas, junto a las gubernamentales, son la piedra sobre la que se sentarán las bases de su éxito. ¿Y de qué manera se puede lograr? Con la implementación de una filosofía inclusiva que transforme los procedimientos dirigidos a promover un adecuado manejo de las políticas en las Instituciones de Educación Superior (IES). Es aquí donde los estilos pedagógicos deben encausar la información y aplicarla en el ámbito de la realidad, divisando cuáles son los más convenientes para una cualificación de la educación.

A través de este análisis, se observarán distintos aportes y estrategias que permitirán tener una mejor idea del tema en cuestión, y de esta manera, relacionarlo con el programa de inclusión desarrollado en la Universidad ECCI. Lineamientos sobre poblaciones vulnerables, bilingüismo, la labor del docente en el contexto inclusivo, entre otros, darán cuenta de las pro-

puestas encaminadas a generar procesos efectivos que tengan como prioridad la participación y evaluación de dichos estadios.

La inclusión en la educación, fue en principio entendida como la oportunidad de impedir un tipo de aislamiento social de aquellas personas con distintos tipos de necesidad escolar, aunque fue creciendo la inclusión de distintos grupos, considerados marginales, minoritarios o excluidos. Se evidencia, que hay una exclusión periférica o diferenciadora, que aún legisla ciertas fronteras, que no hacen más que estigmatizar y encasillar a una considerable cantidad de grupos sociales, y que, al tiempo, no permite avizorar una pronta homogenización.

Por tal motivo, en lugar de abrir nuevas posibilidades, se está logrando abruptamente, insertar a poblaciones de manera diferenciada, sin plantear una política inclusiva que tenga en cuenta a todos los ciudadanos, y no solo a algunos, que a priori, son señalados, quizá involuntariamente, como miembros ajenos a la sociedad. Por esta razón, la construcción social, necesita de ciertos principios que regulen y vigilen el movimiento de inclusión dirigidos a una mejor calidad de vida, y estos no son más que los Derechos Humanos. Es por ello que, debe reconocerse eficazmente como un ente para que rija las políticas públicas en el cumplimiento de los derechos y el afianzamiento del estado de derecho, suprimiendo, en gran medida, cualquier tipo de discriminación y exclusión que permee los valores de las personas.

El Gobierno, por medio del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se ha esforzado por mejorar la calidad educativa inclusiva, pero aún quedan muchos aspectos por resolver, como la ubicación en el mercado laboral, tecnología que permita un trabajo adecuado en los salones reservados para personas con ciertas limitaciones, espacios en los que se cree un ambiente igualitario y de aprendizaje mutuo.

Dado que los procesos de formación, en especial los universitarios, buscan ofrecer temáticas que promuevan espacios de discernimiento, comunicación, estructuración conceptual y analítica; además de herramientas metodológicas, para ser aplicados en situaciones cotidianas y laborales, es de vital importancia, analizar la manera en que este actuar se está aplicando, y determinar así, si se está ejecutando el plan diseñado para su ejecución.

La Universidad ECCI diseñó un modelo de educación inclusiva para sordos, que busca cumplir con estas expectativas, no solo educativas, sino

sobre la base humanista que le conduce al cumplimiento de los derechos de equidad, interculturalidad e integración. Sobre este principio, la Universidad le garantiza a la población con limitaciones auditivas, distintas herramientas pedagógicas que le otorgarán competencias no solo en el ámbito institucional, sino que se proyecten al campo laboral, generando así, empleo y una mejor calidad de vida.

El desarrollo de diversas estrategias en el marco institucional de la ECCI para personas sordas, ha demandado un gran esfuerzo por innovar curricular, pedagógica y metodológicamente, las políticas educativas en pro de una cualificación de la enseñanza y de mayor cobertura poblacional. En este aspecto, docentes, personal administrativo, agentes externos e intérpretes, cumplen un rol esencial.

En la construcción del modelo educativo inclusivo de la ECCI, se ha diseñado un plan, que permite ir consolidando sus programas. Desde la capacitación de docentes, en la contextualización de la persona con limitación auditiva y lengua de señas, así como la constitución de semilleros de investigación, a procesos de lecto-escritura del Español como segunda lengua para personas sordas, evidencian el trabajo y esfuerzo que realiza la Universidad por una educación de calidad, que abre las puertas en el mercado laboral, a las personas con discapacidad auditiva, pero aún más importante, una misión y una visión que se fijan como meta, una educación ecuánime e integral.

Descripción de la problemática

El Ministerio de Educación Nacional, desde hace algunos años, ha priorizado políticas encaminadas a la inclusión educativa, segmentando la población vulnerable, para la formulación de estrategias que permitan su ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES), garantizando así, su derecho fundamental a la educación (MEN, 2013).

No obstante lo anterior, no existe en la actualidad una caracterización pormenorizada de las condiciones en las instituciones (de infraestructura, relativas a los currículos, de capacitación a los docentes, de estrategias pedagógicas o didácticas, entre otras) que disminuyan la brecha entre el ser y el deber ser, del proceso de inclusión a las Instituciones de Educación Superior, de ahora en adelante, IES, que tengan en cuenta las características

propias de cada tipología de una serie de limitaciones físicas, que obligan a repensar el acto educativo desde la óptica de situaciones singulares en el aprendiz.

Dicho de otra manera, no basta con abrir o generar espacios (traducidos en cupos en escuelas técnicas, tecnológicas y profesionales) para el ingreso de poblaciones con limitaciones físicas a las IES, es imperativo, acondicionar el entorno para disminuir la deserción y/o el fracaso académico; en esta dirección, una verdadera educación inclusiva, debe incorporar al sujeto, pensado como un ser enmarcado en una cultura particular que insinúa nuevas maneras de interrelación con la institución educativa y con sus actores.

En tal sentido, la Universidad ECCI, atendiendo a las políticas públicas encaminadas a la búsqueda de proyectos educativos incluyentes, introduce en su modelo humanista y tecnológico programas que le permiten a la comunidad con limitación auditiva, iniciar un proceso de formación tecnológico y profesional en programas como: Diseño de Modas, Mercadeo y Publicidad, y Desarrollo Tecnológico, materializado desde un modelo de educación inclusiva (Rúa, 2014). Lo que contribuye a la interculturalidad, la equidad y el derecho a la educación para todos.

Pese a ello, el contexto de enseñanza-aprendizaje entre; el docente oyente, el intérprete y el estudiante con limitación auditiva, rompe con los lineamientos que garantizan una real inclusión, ya que, de esto depende una transmisión eficaz del conocimiento, y es allí, donde se presenta divergencia, debido a las barreras dadas en el momento comunicativo.

Antecedentes conceptuales

Para el desarrollo de la presente investigación, es necesario indagar una serie de conceptos que permitan articular de manera sistémica el contexto actual de los procesos comunicativos que afectan directamente los esfuerzos y las discusiones que giran en torno a la transformación social de la comunidad con limitación auditiva.

¿Por qué es imprescindible analizar la dinámica comunicativa entre el docente oyente, el intérprete y el estudiante con limitación auditiva?

Como se observa, en el análisis anteriormente realizado, las entidades públicas y privadas han trazado unas metas claras que aportan significati-

vamente a la búsqueda inalcanzable por construir una sociedad equitativa e igualitaria, más sin embargo, esto conduce a identificar una problemática que, llegado a este punto, no se le ha dado la suficiente importancia, y, de la cual, depende en gran parte el cumplimiento de los objetivos planteados por estas organizaciones.

El lenguaje es una característica exclusiva de los seres humanos, donde intervienen factores tales como: la fonología, la morfología, la sintaxis, el léxico, la pragmática y la semántica; cada uno de ellos crea estructuras complejas evidenciadas en la relación existente entre las ideas y el universo tangible del conocimiento. Mientras, que la lengua es la codificación de estos instrumentos comunicativos, que estructuran la interacción social entre los sujetos.

Afirma Saussure (Citado por Benveniste, 1994):

> Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social, no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad. La lengua, por el contrario, es una totalidad en sí y un principio de clasificación. En cuanto le damos el primer lugar entre los hechos de lenguaje, introducimos un orden natural en un conjunto que no se presta a ninguna otra clasificación. (p. 25)

Es decir, al relacionar esta percepción con la dinámica social que experimentan las personas con limitación auditiva, se denota, en este contexto, que las políticas están enfocadas a subsanar de cierta manera los procesos administrativos y académicos, en los que se priorizan la capacitación a docentes en propuestas metodológicas, aprendizaje básico de lengua de señas y ajuste de currículos. En el caso de los no oyentes, se busca que adquieran formación en temáticas como la lecto–escritura del castellano como segunda lengua, para romper las barreras comunicativas.

Esto en teoría, ahora bien, si se analiza la realidad, es clara la debilidad de este planteamiento, ya que, no se reflejan los conocimientos adquiridos en el aula, logrando así, que el acceso a la información por parte del no oyente, sea insuficiente y en otros casos nulo.

¿Cuáles son las consecuencias de este proceso comunicativo en su entorno académico, laboral y personal?

El docente oyente cumple una función primordial, ya que, es el encargado de facilitar las herramientas teórico- prácticas para la instrucción de cada disciplina; pero al ser expuesto a una población con características singulares, surgen temores e inseguridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Castellana y Sala (2005) relacionan en su proyecto, tres de estos factores: el desconocimiento de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión, el desconocimiento de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender la diversidad.

Simultáneo a esto, se encuentra el intérprete, quien es el canal entre el docente oyente y el estudiante con limitación auditiva, es decir, en este momento comunicativo, debe existir una sinergia, partiendo de la asignación de signos no lingüísticos para respetar el concepto del transmisor y el análisis del contexto semántico, para luego, designar las señas que lo pueden representar y de esta forma transmitir una significación global de la idea (Parra, s.f).

El estudiante con limitación auditiva, es aquel sujeto que recibe el conocimiento, lo asimila, lo organiza y lo orienta a un interés propio, para luego representar y estructurar cada uno los conceptos alcanzados de forma práctica en un campo de acción que le permita ejecutar estos saberes.

Y es allí, donde surge la discusión desde distintas perspectivas, si realmente los procesos inclusivos se ejecutan con completitud, ya que, en esta triangulación no se adaptan los escenarios para cumplir con la demanda comunicativa necesaria para esta labor. Es habitual que, durante el proceso de formación, los estudiantes con limitación auditiva, manifiesten el hecho de no recordar de forma inmediata los conceptos anteriormente aprobados.

Es decir, para hablar de educación inclusiva, más específicamente, en la población con limitación auditiva, es fundamental tratar temáticas que contribuyan al cumplimiento de los lineamientos y políticas propuestas, que propicien espacios de comunicación, en donde las estrategias y el enfoque metodológico, tengan un propósito marcado, y es el de garantizar que el estudiante esté en la capacidad de utilizar este conocimiento para mejorar su calidad de vida y transformar los problemas en oportunidades.

Metodología

La presente investigación es de enfoque mixto, "Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de

investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta" (Sampieri, 2010). Bajo un modelo de triangulación concurrente con dos tipos de aproximación: una primera de corte cuantitativo, que implica el estudio de las características propias de los estudiantes con limitación auditiva de la universidad ECCI, al igual que la percepción sistemática por parte de docentes, estudiantes oyentes, intérpretes de lengua de señas, así, como su demanda en términos de la tipificación del aprendizaje y la comunicación; una segunda de corte cualitativo, que implica un análisis crítico de la información recolectada, con el propósito de respaldar el objetivo de la presente investigación.

Este modelo es probablemente el más popular, y se utiliza cuando el investigador pretende, confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así, como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades. (Sampieri, 2010)

La Universidad ECCI, desde el 2009, es pionera en la intervención de una propuesta educativa inclusiva, encaminada a fortalecer los procesos académicos de estudiantes con limitación auditiva de la educación media; para luego permitirles el ingreso a la educación superior, ofertando los programas de: Tecnología en Mercadeo y Diseño publicitario, Tecnología en Creación y Producción de Moda, Tecnología en Desarrollo Informático y Tecnología en Procesamiento de Plásticos.

Es por ello, que la investigación se desarrolla en esta institución ubicada en el barrio Palermo, Localidad de Teusaquillo, en la ciudad de Bogotá, ya que cuenta con un equipo dedicado a la formación de estudiantes con limitación auditiva de estratos 2 y 3 en diferentes campos de acción, preparación que, en el largo plazo, les va a permitir acceder al mercado laboral en el cual se han capacitado.

El estudio se estructuró en tres fases que son vinculantes entre sí y particularmente con los objetivos específicos:

Fase inicial: fase diagnóstica.

Recopilación de información: documentación de la delimitación y tipificación de la limitación auditiva, en términos de sus necesidades en el plano educativo.

Estudio de propuestas actuales en un contexto nacional e internacional para abordar la educación inclusiva y concepciones recientes del tema.

Análisis diagnóstico de algunas instituciones tipo (escuelas técnicas, tecnológicas y universidades), en función de su capacidad para tratar adecuadamente al estudiante con algún tipo de limitación física.

Fase 2: instrumentos.

Selección de una muestra de expertos, administradores, profesores y estudiantes.

Diseño de la encuesta, a partir de la escala Likert, ya que permite medir actitudes a partir de la reacción favorable o desfavorable de los individuos.

Para la validez y confiabilidad, del instrumento cuantitativo (encuesta), se procederá a realizar un pilotaje al interior de la Universidad ECCI, con el fin de conocer el índice de Coeficiente Alfa de *Cronbach*, el cual Consiste en administrar un instrumento a un grupo de sujetos, estos valores deben producir resultados que oscilen entre 0 y 1, mediante el cálculo de un coeficiente, para confirmar su confiabilidad." (Malave, 2007).

Con el uso de la herramienta estadística SPSS versión 23.0, y la opinión de expertos con un formato específico, evaluando el contenido y forma respectivamente.

Fase 3: tabulación y análisis de datos.

a) La tabulación de las encuestas se realizará por medio del programa estadístico SPSS versión 23 y de esta manera obtener resultados confiables.
b) Análisis estadístico del factor relativo, acorde a las variables del estudio, donde, se obtendrá el comportamiento de las frecuencias y medias de dichas variables.
c) Definición de directrices y lineamientos metodológicos inclusivos.
d) Socialización de resultados y escrito del informe final.

Muestra.

Se realizará un muestreo aleatorio simple; ya que, se produce cuando todas las unidades de la población tienen la misma probabilidad de hacer

parte de la muestra. (Bordas, 2015). Para tal efecto se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

a) El tamaño de la muestra depende de tres aspectos:
b) Del error o margen de imprecisión permitido.
c) Del nivel de confianza.
d) Del carácter finito o infinito de la población.

Para aplicar el instrumento de investigación, se tomó una muestra aleatoria de 92 encuestados, de un total de 407 individuos, que están relacionados con los procesos inclusivos en la Universidad ECCI distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1. Distribución del personal vinculado al modelo inclusivo Universidad ECCI

PERSONAL	TOTAL	%
DOCENTE	20	5%
ESTUDIANTE OYENTE	291	71.5%
ESTUDIANTE SORDO	68	16.5%
INTERPRETE	8	2%
ADMINISTRATIVO	20	5%
TOTAL	407	100%

Fuente: elaboración de los autores. De acuerdo, al análisis presentado en la tabla 1, se muestra el porcentaje de las personas involucradas en el proceso inclusivo, evidenciando un 5% de docentes, 71,5% de estudiantes oyentes, 16.5% estudiantes sordos, 2% de intérpretes de lengua de señas y un 5% de personal administrativo, todo ello para un total de 407 personas correspondiente al 100%.

La Fórmula que se debe aplicar es la siguiente,

$$n \quad \frac{Z^2 * p * q * N}{NE^2 \quad Z^2 * p * q} \qquad (1)$$

(Torres M., 2006):

En donde:

n= Tamaño de la muestra.

Z=Nivel de confianza = (95%=1.96).

P= Variabilidad positiva= (0,5)

q= Variabilidad negativa= (0,5)

E= Precisión o error = (0,9)

N= Tamaño de la población= (407)

$$n \quad \frac{(1{,}96)^2 * 0{,}5 * 0{,}5 * 407}{(407 * 0{,}09^2) \quad (1{,}96)^2 * 0{,}5 * 0{,}5} \qquad (2)$$

$$n \quad \frac{3{,}8416 * 101{,}75}{3{,}2967 \quad 0{,}9604} \qquad (3)$$

$$n \quad \frac{390.8828}{4.2607} \qquad (4)$$

$$n = 91{,}6 \text{ Encuestas} \qquad (5)$$

Matriz de dimensiones e indicadores.

En la Institución, los integrantes de la comunidad educativa colaboran entre sí para facilitar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.

Es así, como se toman tres dimensiones de acuerdo a los objetivos planteados en la presente investigación, relacionados a continuación:

El concepto del "otro", ha sido objeto de vastos estudios y por ende de discusiones por distintas disciplinas, las cuales buscan dar una explicación antropológica y filosófica dependiendo del periodo, en el cual se desarrolle este principio. Para ser más exactos, hacia finales del siglo XIX la "otredad", pasa a ser objeto de análisis teniendo en cuenta los diferentes factores, que rodean e interfieren en el comportamiento del ser humano, su interacción y praxis comunicativa en relación con los demás.

A medida que existieron intercambios de tipo comercial, económico y cultural, entre las distintas sociedades, se hizo necesario que ese individuo

extrapolara sus necesidades, sus pensamientos, conocimientos y quehaceres para reconocer en el "otro" la realidad reflejada en sí mismos

Trayendo este término referente a la inclusión, se establecen entonces, tres dimensiones las cuales validan y soportan los lineamientos de la presente investigación.

a) Desde los aspectos éticos y de percepción: se pretende precisamente evaluar si la comunidad educativa se encuentra preparada, para asumir el proceso de inclusión de los estudiantes con limitación auditiva dentro de la interacción social con respecto a los estudiantes oyentes. Surge una pregunta en este punto de estudio, ¿Tiene el docente, las herramientas pedagógicas y didácticas para desarrollar un ambiente académico, y que sea este el medio de transmisión del mensaje entre los dos agentes en el aula de clase?

b) Como segunda dimensión, se analizan los aspectos sociales y culturales, ya que, la integración no depende solo de un cambio de actitud frente a la integración social, sino también la cultura entendida desde la diversidad, donde la sociedad considera que los individuos se deben adaptar al sistema hegemónico.

c) La tercera dimensión propuesta está relacionada, con la coherencia comunicativa y metodológica, siendo esta de las más relevantes; ya que, la comunicación no se debe presentar solo en el instante de clase; es por ello que se presenta la didáctica como un sistema donde intervienen factores como la apropiación del conocimiento de manera significativa, favoreciendo adecuadamente el aprendizaje en estudiantes no oyentes, la formulación de estrategias que garanticen el contrato educativo entre las partes implicadas en este quehacer académico.

A continuación, se presenta el cuadro donde se relacionan los indicadores correspondientes a las dimensiones A, B y C explicadas anteriormente:

Tabla 2. Matriz de dimensiones e indicadores

DIMENSIONES	DESCRIPTORES	
A. Ética de Percepción	A. 1	Da usted un trato adecuado a las personas vinculadas al programa de inclusión.
	A. 2	La comunidad educativa se preocupa constantemente por generar espacios incluyentes entre estudiantes sordos y oyentes.
	A. 3	La comunidad educativa se encuentra comprometida con los procesos de aprendizaje para la inclusión dentro del aula.
	A. 4	Los espacios educativos cuentan con las herramientas suficientes para el desarrollo integral de la educación inclusiva.
B. Social y Cultural	B. 1	La institución educativa genera espacios inclusivos sin discriminar, raza, género, religión o condición socio-económica.
	B. 2	La institución educativa establece alianzas que permiten a estudiantes sordos vincularse con el sector productivo.
	B. 3	El modelo de educación inclusiva se aplica en su totalidad dentro de la institución.
	B. 4	Existen espacios de intercambio cultural entre la institución y otras instituciones a nivel nacional e internacional, que garanticen un adecuado desarrollo del conocimiento en procesos de aprendizaje inclusivos.
C. Comunicativa y Metodológica	C. 1	La institución educativa propicia espacios de comunicación asertiva entre los estudiantes oyentes y sordos dentro y fuera de ella.
	C. 2	La institución educativa propicia estrategias para una adecuada comunicación entre estudiantes, intérpretes y docentes oyentes.
	C. 3	Posee el docente las cualidades suficientes para dar a conocer sus conocimientos de forma acertada a estudiantes con limitación auditiva.
	C. 4	La metodología utilizada favorece el adecuado aprendizaje de los estudiantes sordos.

Fuente: elaboración de los autores.

Resultados cuantitativos de la encuesta dimensión a: aspectos éticos y de percepción.

A continuación, se realiza un análisis cuantitativo de la dimensión ética y de percepción, donde, se evidencia la respuesta de cada uno de los indicadores.

En el indicador A.1, el 46 % de los encuestados manifiestan estar *de acuerdo* con relación al trato adecuado a las personas que están vinculadas al programa de inclusión; un 37% no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con respecto al planteamiento. El 9% está *en desacuerdo* con un porcentaje igual a los que están *muy en desacuerdo.*

El indicador A.2, presenta igualdad de resultados, con un 27% *ni en acuerdo ni en desacuerdo* y *en desacuerdo;* con relación a un 23% que están *de acuerdo* en su mayoría docentes; un 16% están *muy de acuerdo* y un 7% *muy en desacuerdo* con respecto a la preocupación constante por generar espacios incluyentes entre estudiantes no oyentes y oyentes.

El indicador A.3, hace referencia al compromiso de la comunidad educativa con los procesos de aprendizaje para la inclusión dentro del aula, donde el 42% está *de acuerdo*, seguido de un 22% que manifiesta estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*; 21% están *muy de acuerdo*; el 13% están *en desacuerdo* y una minoría con el 2% están *muy en desacuerdo* según su precepción.

En el último indicador A.4, de la dimensión ética y de percepción, se evidencia un 33% de la población encuestada que se encuentra *de acuerdo*, comparado con un 27% que están *en desacuerdo* respecto a las herramientas con que cuentan los espacios educativos para el desarrollo integral de la educación inclusiva, mientras que un 14% están *muy de acuerdo* y solo un 5% están *muy en desacuerdo* en esta afirmación.

Resultados cualitativos dimensión a: ética y de percepción.

El concepto ético y de percepción definido por Ricoeur (2006), como un deseo de vida buena con y para los otros, donde los valores de respeto, solidaridad, compromiso, diligencia, libertad, gratitud, justicia, bondad, cooperación, entre otros, es un eje fundamental para llevar a cabo los planes de acción, planteados durante los últimos años con relación a políticas inclusivas que tiene como finalidad formar una sociedad multicultural donde todos tienen oportunidades de progreso personal y comunitario.

Aun así, se evidencia cómo una pequeña muestra poblacional reconoce su actitud de indiferencia y rechazo frente a un grupo de personas con limitación auditiva, con las cuales comparten espacios académicos y laborales; por otro lado, un porcentaje significativo vislumbran unos códigos éticos de convivencia desde su percepción conceptual, mientras que una apreciación nula tiene la iniciativa de reciprocidad en cuanto a las actitudes que debería tener un sujeto ético, el cual se describe como un individuo práctico, lingüístico y narrativo- simbólico (Moratalla, 2007).

Los espacios inclusivos, hacen parte fundamental de la intención de cambio social, donde las instituciones académicas y gubernamentales deben generar planes de acción inmediatos que garanticen atmósferas integrales dentro y fuera del aula; ya que, de esto depende la habilidad de adaptación en ambientes sociales abiertos. En cuanto a este aspecto, es notoria la falta de acciones que vinculen la comunidad sorda con la oyente de una manera efectiva, que a su vez, tengan un impacto positivo en la construcción de un ambiente verdaderamente incluyente.

De acuerdo a la percepción de la comunidad educativa, no basta con incluir personas con discapacidad auditiva en un aula, que debido a su dificultad comunicativa intervienen espacios de formación de manera independiente; ahora bien, esta labor no depende solo de un ente administrativo, el compromiso debe ser de todos los individuos que hacen parte de esta propuesta.

Además, del compromiso es necesario adaptar estos espacios en cuanto a estructura física, material bibliográfico, aulas interactivas y estrategias de organización, que respalden la generación de conocimiento, ya que se evidencia un porcentaje significativo de apatía o desconocimiento en cuanto a esta realidad.

Resultados cuantitativos de la encuesta dimensión b. aspectos sociales y culturales.

A continuación, se realiza un análisis cuantitativo de la dimensión relacionada a los aspectos sociales y culturales, donde se evidencia la respuesta de cada uno de los indicadores

El indicador B.1, contempla la generación de espacios inclusivos sin discriminación de raza, género, religión o condición socio-económica, dando

como resultado un 37% que están *de acuerdo*; 36% se encuentran *muy de acuerdo* siendo este un porcentaje positivo; el 15% manifiesta estar *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*; el 10% está *en desacuerdo* y un mínimo con el 2% se encuentra *muy en desacuerdo* al respecto.

En el indicador B.2, se pretende identificar si la institución educativa establece alianzas que permiten a estudiantes no oyentes vincularse con el sector productivo, donde el 35% está *de acuerdo*, seguido de un 28% *ni en acuerdo ni en desacuerdo*; el 18% se encuentra *muy en desacuerdo*; el 14% afirma estar *en desacuerdo* y solo el 4% están *muy en desacuerdo*.

El indicador B.3, busca identificar si el modelo de educación inclusiva se aplica en su totalidad dentro de la Universidad ECCI, donde, el 29% presenta igualdad de resultados en cuanto a las personas que están *de acuerdo* y *ni de acuerdo ni en desacuerdo*; el 20% está *en desacuerdo*, por otro lado, el 15% responde que está *muy de acuerdo* y un mínimo con el 7% que están *muy en desacuerdo*.

En el indicador B.4, donde se indaga acerca de la existencia de espacios donde se genere u intercambio cultural entre la Universidad ECCI y otras instituciones en un contexto nacional e internacional, garantizando así, el desarrollo del conocimiento en procesos de aprendizaje inclusivos; el 41% está *ni de acuerdo ni en desacuerdo* desconociendo las actividades que se realizan en torno a ello; el 17% se encuentra *en desacuerdo* y a la vez *de acuerdo* , con un porcentaje del 16% *en desacuerdo* y el más bajo con 8% que está *muy de acuerdo* en cuanto a este parámetro.

Resultados cualitativos dimensión b: social y cultural.

En el contexto inclusivo, la cultura es entendida como: la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo, que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad" (Tylor, 1981).

Desde el concepto antropológico, se observa una visión holística de los elementos que giran en torno a la educación inclusiva, y como de manera equívoca los individuos han direccionado estos aspectos a la exclusión y al desconocimiento de los parámetros, que determinan la diversidad en la sociedad, y cuáles serían las estrategias a implementar que busquen brindar las herra-

mientas adecuadas a distintos ambientes sociales, donde intervengan factores económicos, políticos y solidarios, que garanticen un clima incluyente.

A pesar de los esfuerzos realizados por las entidades públicas y privadas, los espacios aún se encuentran minimizados al concepto, más no a la praxis ya que se interponen las creencias propias de los individuos, los valores presentes en su contexto de vida, el poder gubernamental, los recursos humanos, la tecnología y los sucesos que a diario generan emociones positivas y negativas frente a la realidad.

Es aquí, donde la divulgación por diferentes medios, permite que todas las personas conozcan los modelos, las políticas y las intenciones de crear una sociedad más justa e inclusiva; donde las oportunidades laborales, los espacios culturales y la interacción con todo el núcleo familiar implicado, interiorice la información y de esta manera se generen cambios desde la individualidad para llegar a un colectivo con resultados reales.

Otra de las preocupaciones tiene que ver con el intercambio de conocimiento en los contextos nacional e internacional; a pesar de ser una temática que afecta a toda la sociedad, las estrategias para hacer visible de una manera conjunta todo el trabajo realizado en pro de su fortalecimiento, se ven disminuidas, por la falta de cooperación y la indiferencia de un sin número de instituciones, que más allá de aportar al mejoramiento continuo, su interés se concentra en aprovechar las oportunidades que en algunos casos brinda el gobierno para aquellos que se vinculen de una u otra forma.

Es por ello, que los planteamientos inclusivos deben abordar cada uno de los aspectos sociales y culturales, de forma tal, que sean reconocidos y aplicados por toda una comunidad, evitando así, la desinformación que, a su vez, genera desinterés y dificulta la evolución y la calidad de los objetivos planteados en las propuestas incluyentes que hablan de diversidad, ética, cultura y cambio social.

Resultados cuantitativos de la encuesta dimensión c: coherencia comunicativa y metodológica.

A continuación, se realiza un análisis cuantitativo de la dimensión relacionada con la coherencia comunicativa y metodológica; donde, se evidencia la respuesta de cada uno de los indicadores.

El primero de ellos C.1, plantea si son propicios los espacios de comunicación asertiva dentro y fuera de la institución entre estudiantes oyentes y sordos, para lo cual el 29% respondió que se encentran *de acuerdo* con una cercanía al 25% que está *de acuerdo*; el 25% desconoce estas estrategias comunicativas, mientras que el 12% ratifican estar *muy de acuerdo* con el ejercicio didáctico planteado y el 11% por el contrario se encuentran *muy en desacuerdo* según su experiencia o conocimiento.

El indicador C.2, profundiza en las estrategias comunicativas dentro del aula y si corresponde a una efectiva comunicación entre estudiantes, intérpretes y docentes; donde, el 41% manifiestan estar *de acuerdo*; el 22% y el 21% está *muy de acuerdo* y *ni de acuerdo ni en desacuerdo* respectivamente; con un 11% *en desacuerdo* y un mínimo de 5% que se encuentran insatisfechos con este propósito.

Con respecto a las cualidades suficientes que posee el docente para dar a conocer sus conocimientos de forma acertada a estudiantes con limitación auditiva el indicador C.3, deja ver un porcentaje considerable del 35% donde está *de acuerdo*; el 25% manifiestan estar *ni en acuerdo ni en desacuerdo* generando cuestionamientos con respecto al planteamiento. El 20% en cambio está *muy de acuerdo*, extrapolando con el 16% que se encuentra *en desacuerdo* y un 4% que sienten esta falencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por último, se encuentra el indicador C.4, donde es fundamental reconocer si la metodología implementada es la adecuada para garantizar el aprendizaje de los estudiantes sordos; donde el 39% están *de acuerdo* con los resultados, mientras que el 29% no está *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, posterior a ello el 16% está *muy de acuerdo*; por el contrario, el 11 % está "en desacuerdo" y el 4% *muy en desacuerdo*.

A continuación, se presenta la tabla con los porcentajes totales correspondientes a las respuestas de cada indicador:

Resultados cualitativos dimensión c: comunicativa y metodológica.

Los proyectos inclusivos se consideran un fracaso si, dentro de su estructura, no se concibe la coherencia comunicativa y metodológica; ya que, de esto, depende el cómo se va a ejecutar, qué herramientas se van a utilizar, en qué tiempo se esperan los resultados, cuál va a ser la propuesta a partir

de estas fases y, uno de los aspectos más importantes, de qué manera se va a socializar toda la información, para que de este modo impacte en un grupo focal, y se vinculen agentes externos e internos fortaleciendo así, los canales de comprensión, con el fin de ampliar la participación desde la práctica académica y social.

En este caso, la comunidad en general percibe una comunicación asertiva con personas no oyentes; sin embargo, no se es consciente de las acciones que se deben ejecutar en un clima inclusivo para lograr una interacción de conocimiento, valores y habilidades que finalmente son el denominador de la transformación metódica que apunta al cambio sistémico de los planteamientos incluyentes en la institución.

Frente a esta situación, los elementos de la comunicación son fundamentales, ya que, en el caso de la comunidad sorda, los códigos del lenguaje son distintos; es decir, se presentan dos escenarios que demandan diferentes estrategias dentro y fuera del aula. El espacio académico requiere de conceptos pedagógicos y participativos donde el docente garantice la trasmisión de conocimiento, la motivación profesional, la intervención activa, la planificación y la ejecución de su perfil ocupacional, mediante didácticas eficientes, centradas en el estudiante sordo, sin dejar de lado la interacción con el intérprete el cual se convierte en el canal para dar a conocer el mensaje.

Aun así, las metodologías diseñadas para suplir esta necesidad, no cumplen con aquel requerimiento pedagógico, donde la práctica docente no tiene los instrumentos necesarios para consolidar un conjunto de condiciones, que reflejen una implementación de saberes críticos, reflexivos y prácticos en estudiantes con limitación auditiva.

Reiteradamente, se habla de políticas, modelos, proyecciones y conceptos inclusivos, que se obstaculizan por falta de orientación. El trabajo aislado de las unidades es otro de los factores que reincide en la presentación de proyectos, ya que se plantean bajo objetivos similares. De aquí que los resultados presentan intereses propios de los individuos y del entorno.

Mientras esto siga ocurriendo, no va a ser posible garantizar un clima incluyente en las instituciones, las empresas y espacios sociales, ya que, como se evidencia en los resultados, el desconocimiento y el conformismo están condicionando los indicadores del desarrollo socio-cultural por el cual se ha

venido trabajando durante muchos años. Se ha evolucionado en el tema. Sin embargo, falta un amplio camino de sensibilización y responsabilidad por parte de los individuos y los colectivos. En este sentido, se propone la cartilla *Comunícate Sin Palabras* donde, se potencializan los lineamientos metodológicos, al analizar las características socio- psicológicas y lingüísticas, con el fin de, generar estrategias que aseguren una comunicación eficaz entre el docente oyente, el intérprete el estudiante con limitación auditiva y la comunidad en general.

Conclusiones

Los diferentes estudios e investigaciones realizados durante los últimos años, han confluido en diversas propuestas inclusivas en diferentes ámbitos como la escuela, instituciones de educación superior, entornos empresariales y ambientes sociales. Esta proyección, se ha enfocado en comunidades en situaciones de vulnerabilidad, discapacidad, conflicto armado, desplazamiento, entre otros. En este sentido, la inclusión, relacionada con diversidad, aún presenta ciertas falencias que, en algunos casos, la convierten en exclusión. Y esto, debido a la falta de sensibilización y conocimiento en profundidad de los orígenes de estos aspectos, que hacen parte de un compromiso social, el cual busca mejorar la calidad de vida de los individuos.

Los indicadores de los instrumentos aplicados, permitieron determinar la percepción que tiene cada uno de los encuestados, de acuerdo a su experiencia dentro de la institución. En estos, se evidenció la falta de estrategias en cuanto a un patrón de conceptos que direccione la propuesta de educación inclusiva en un colectivo.

Los resultados confirman que, dentro de la comunidad estudiantil oyente de la ECCI, se percibe un desconocimiento de las políticas institucionales inclusivas, generando así, un distanciamiento en actividades de índole académica, en el que debe primar, un marco de integración profesional y de calidad educativa.

Dentro de la comunidad sorda de la ECCI, se ha observado con más frecuencia, una adaptación que confluye en un conformismo con respecto a la aprehensión de conocimiento. Esto forja, una falta de continuidad, no solo, en la producción de tareas sino en el desarrollo investigativo en pro de consolidar el proyecto de inclusión en la educación.

Los docentes integrados a la educación inclusiva de la ECCI, deben obtener más herramientas que consoliden un proyecto institucional. La trasmisión de conocimiento, por parte del educador, más que empírica, debe ser direccionada con diversas estrategias que fortalezcan el modelo establecido, y así, cualificar el desarrollo del programa.

El programa de inclusión desarrollado en la Universidad ECCI ha mostrado avances significativos en lo que se refiere al diseño de un modelo inclusivo que contempla elementos claves relacionados a la capacitación, la investigación y la proyección social. Sin embargo, se hace necesario que la comunidad en general, se vincule de forma activa en la ejecución del mismo, ya que se ha generado una cultura de indiferencia por algunos grupos focales con respecto a esta propuesta.

Referencias

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Álvarez, E., Colledani, N. y Gonzáles, I. (2014). Discriminación y exclusión. En *desigualdad e inclusión social en las Américas: 13 ensayos* (pp. 77-95*)*. Washinton: Organización de los Estados Americanos.

Anaya, N. D. (2008). De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva el caso del Instituto Herbert. México D.F: Gedinsa.

Arenas, K., Patiño, A., Paz, D., & Pirela, C. (2011). La discapacidad auditiva y el docente universitario. Una realidad poco abordada. *Interacción y Perspectiva* , 5- 19.

Benveniste, É. (1994) (Ed.). Problemas de Lingüística. En *Problemas de Lingüística* (pp. 47- 70). Madrid: siglo XXI editores.

Bordas, J. B. (2015). *Técnicas de Investigación social aplicada al análisis de los problemas sociales.* Madrid: UNED.

Buey, L. D. (2010). Educación inclusiva . *REOP, 21*, 358- 366.

Castellana, D. M., y Sala, L. I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Estudio sobre la atención a la diversidad dentro las aulas universitarias.* Salamanca, España: Siglo XXI

CONAFE. (2010). *Discapacidad auditiva. Gúia didáctica para la inclusión en educación inical y básica.* México: Conjunto aristos.

CONPES. (2013). *Política pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social.* Consejo Nacional de Política Económica y Social, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá D.C.

DANE. (2008). *Identificación de las personas con discapacidad en los territorios desde el rediseño del registro.* Bogotá.

Duch, B. J., Groth, S. E., & Allen, D. E. (2006). *El poder del aprendizaje basado en problemas: Una guía práctica para la enseñanza universitaria* (Primera ed.). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial.

Fenascol. (30 de Marzo de 2015). *Federación Nacional de Sordos de Colombia*. Recuperado de www.fenascol.org.co

Fernández, A. G. (2007). El futuro de la educación del sordo, y mientras, algunos retos, necesidades y demandas del presente. *Psicologia Educativa* , 5- 34.

Fides. (n.d.). *Fides*. Retrieved 31 de 03 de 2014 from http://www.fides.org.co

Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.* Diana.

Hernández, Y. R. (2013). Estilo cognitivo en un grupo de estudiantes sordos congénitos de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 245- 272.

INSOR . (30 de Marzo de 2015). *INSOR Instituto Nacional para Sordos* . From INSOR Instituto Nacional para Sordos : www.insor.gov.co

Jimenez,J. (1997). *¿Por qué y Para qué evaluar en Matemáticas? En: Evaluación en Matemáticas.* Madrid, España: Síntesis.

Junta de Extremadura. (s.f). *Guía para la atención Educativo del Alumnado con Deficiencia Auditiva.* Artes Gráficas Rejas.

Lafrancesco, G. M. (2003). *Nuevos Fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares.* Bogotá: Escuela Transformadora Magisterio.

Malave, N. (2007). *Enfoques de Investigación Acción Participativa- Escala tipo Likert.* Maturín.

MEN. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva.* Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.

Moratalla, T. D. (2007). Bioética y hermeneútica. La aportación de Paul Ricoeur a la bioética . *Veritas* , 281-312.

Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación.*

Muñoz, A. P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Rev. Colomb. Psiquiat* , 670- 699.

Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., & Bellón, E. M. (2013). *La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros*. España: Siglo XXI.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.-M., & Calvo-Porral, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Relieve*.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.* Barcelona.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Ginebra.

Parra, S. J. *Interpretación para ciegos y sordos.* Ponencia.

Plan Nacional Decenal de Educación. (2006- 2016). *Lineamientos para la educación superior.* Bogotá: PNDE.

Plan Nacional decenal de educación. (2006 - 2016). *Lineamientos sobre poblaciones vulnerables.* Bogotá: PNDE.

Rendón, C. E. (2012). Reconocimiento como inclusión: El legado democrático de la filosofiá política de Hegel. *Universitas Philosophica, 59*, 51- 64.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro.* España : xxi Editores.

Rodríguez, M. D. (2014). Democratización de la educación superior en Colombia: un análisis exploratorio. *Revista CS* , 216- 261.

Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 457-479.

Rúa, W. A. (2014). Pespectivas de un modelo de educación inclusiva para sordos a nivel superior . *TECCIENCIA* , 22.

Sampieri, R. F. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill.

Serrano, G. P. (2004). *Pedagogía Social ~ Educación Social* . Madrid, España : Narcea.

Torres M., P. K. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de mercados. Boletín Electrónico 2: Universidad Rafael Landíva.

Tovar, L. A. (Noviembre de 2008). Reflexiones acerca de la edudación de los sordos colombianos. *Reflexiones acerca de la edudación de los sordos colombianos.* Valle.

Tylor, E. B. (1981). Cultura primitiva. AYUSO.

Capítulo IX

METODOLOGÍAS INTEGRADORAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL Y EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA CLASE DE INGLÉS

Gustavo Adolfo Jaimes Salazar[1]

Introducción

El contexto educativo colombiano ha venido cambiando significativamente, de acuerdo con las exigencias internacionales en materia económica, política y social. El modelo económico que rige en nuestro país es el modelo neoliberal y, para este modelo, en el que todo tiene un precio, la educación se asimila con un sinnúmero de bienes, productos y servicios que se transan en el mercado (Miñana, 2002). El Estado, como ente fiscalizador y ejecutor de las políticas públicas en Colombia, aboga por garantizar que todos los ciudadanos gocen de las mismas garantías y tengan acceso a un mínimo de servicios, para que puedan mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, aunque todos somos iguales ante la ley y el Estado, no todos los

[1] Magister en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Licenciado en Filología e Idiomas - Inglés de la Universidad Nacional de Colombia. Experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en institutos, centros de idiomas y colegios en la ciudad de Bogotá. Dos años como consultor ELT a nivel nacional para Richmond Publishing. Correo electrónico: gajaimess@gmail.com

colombianos tienen los medios para pagar esos beneficios que nos trae el modelo neoliberal, dentro de los que se incluye la educación.

A pesar de que las políticas públicas educativas en Colombia están enmarcadas dentro de un marco jurídico internacional que busca la inclusión educativa de los estudiantes en condición de discapacidad, estos procesos se llevan a cabo bajo un estándar político de corte neoliberal. Los críticos de este modelo insisten en que lo que realmente propone el neoliberalismo es "una visión economicista de la educación ligada a la primicia del mercado como la visión más adecuada y la única legítima para orientar las decisiones en el campo educativo, y considerar la educación como mercancía" (Miñana, 2002, p. 21).

Las políticas públicas en Colombia, en cuanto a educación se refieren, están alineadas según parámetros internacionales con los cuales se pretende, tal como se dijo anteriormente, mejorar la calidad de vida de todos los colombianos, en especial de los más necesitados y, en últimas, poner a nuestro país en el mapa mundial del comercio internacional. Dos de los ejemplos evidentes en materia de fortalecimiento de las políticas públicas educativas en nuestro país, que siguen directrices internacionales, tienen que ver: primero, con el reconocimiento a las diferencias, en especial a las personas en condición de discapacidad y, el segundo aspecto, tiene que ver con el fortalecimiento en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en todas las instituciones educativas de nuestro país.

La inclusión de personas en condición de discapacidad al sistema educativo en nuestro país ha venido haciendo grandes esfuerzos, desde hace aproximadamente dieciocho años, y esto se puede ver reflejado en la normatividad existente; no obstante, los procesos de inclusión educativa de las personas en condición de discapacidad muchas veces no llegan hasta la universidad. Este fenómeno educativo podría ser en parte, porque en algunos casos las políticas y normativas al interior de las IES aún están en etapa experimental, o no se han socializado lo suficiente como para impactar en todas las instancias de las mismas; por consiguiente, los procesos inclusivos de las personas en condición de discapacidad muchas veces los realizan ellos mismos y no las instituciones educativas.

Con el propósito de garantizar el acceso y permanencia de la población en condición de discapacidad en el sistema educativo, el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha multiplicado sus

esfuerzos proponiendo estrategias que contemplen la inclusión educativa del mayor número de personas en condición de discapacidad y que puedan acceder a este derecho. Sin embargo, las cifras presentadas por el DANE en el año 2005 acerca de los niveles de escolaridad de las personas en situación de discapacidad en nuestro país son desalentadoras y muestran que "del 6.3%, que representa el porcentaje de personas que tienen o presentan algún tipo de discapacidad en nuestro país, el 33% no tiene nivel educativo; el 29.1% tiene la primaria incompleta; el 2.34% tiene algún nivel de educación superior; el 1% ha culminado sus estudios superiores, y sólo el 0.1% han cursado estudios de posgrados". (Parra, 2010, p.33).

Igualmente, Moreno (2011) señala que las personas en condición de discapacidad están en desventaja educativa frente a las personas que no presentan ninguna limitación. A la par señala que para el caso de las personas con limitación visual la tasa general de alfabetismo es una de las más bajas en el continente, teniendo en cuenta los resultados del censo realizado por el DANE en el año 2005 (p.98). Los datos suministrados por este censo evidencian que la tasa de prevalencia poblacional para las personas con discapacidad en Colombia es del 6,4%, siendo mayor en los hombres con un 6,6%, que en las mujeres con un 6,2%. Los datos también evidencian que el nivel de escolaridad alcanzado por las personas en condición de discapacidad, es menor en relación con las personas que no tienen ningún tipo de discapacidad. Es así como, por ejemplo, en la educación superior el 12,3% de las personas sin limitación acceden a este nivel educativo, mientras que sólo el 6,3% de las personas con discapacidad lo hacen y un 7,8% de las personas con limitación visual. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de población por nivel educativo alcanzado. Total Nacional. Censo 2005

NIVEL EDUCATIVO POR GRUPO DE POBLACIÓN								
	Ninguno	Preescolar	Primaria completa o incompleta	Secundaria completa o incompleta	Media Académica	Media técnica	Normalista	Superior o posgrado
Total sin limitación	9,3	4,9	36,5	19,5	13,2	4,0	0,2	12,3
Total con limitación	23,7	1,9	46,2	12,7	6,7	2,2	0,3	6,3
Total limitación visual	20,3	1,0	47,9	13,1	7,1	2,4	0,3	7,8

Fuente: DANE 2005

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que las personas en condición de discapacidad representan un porcentaje mejor en el sistema educativo colombiano, en relación con aquellas personas que no tienen ninguna discapacidad; es por ello que se requiere hacer propuestas educativas encaminadas a disminuir o eliminar las barreras de acceso y/o permanencia de las personas en condición de discapacidad en el sistema educativo, en especial en lo relacionado con la educación superior.

Las tentativas del Estado para promulgar leyes tendientes a hacer que las personas en condición de discapacidad obtengan las competencias y el conocimiento necesario para desenvolverse en un mundo globalizado, han atravesado tres momentos importantes en la historia de la educación inclusiva: en un primer momento la educación de las personas en condición de discapacidad se caracterizaba por ser segregado, separado; es decir, las personas en condición de discapacidad tenían una educación separada del sistema educativo tradicional. En un segundo momento, la educación de esta población se caracterizaba por un intento de integrarlos al sistema educativo tradicional, es decir, una integración educativa; sin embargo, no hubo evidencia científica sobre la eficacia del proceso educativo integrador. Un último momento se caracteriza por un tipo de educación inclusiva, en donde se valora "la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano". (Parra, 2010, p. 20).

De lo anterior, surgen algunas preguntas relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad: Si las políticas públicas en cuanto a inclusión educativa están planteadas para que más personas en condición de discapacidad puedan acceder al sistema educativo ¿por qué no se ve reflejado en el número de estudiantes que llegan y/o permanecen en la Educación Superior? ¿Cómo es la sinergia entre las políticas inclusivas a nivel gubernamental y las planteadas al interior de las instituciones de Educación Superior? Si las IES definen unas políticas claras de inclusión educativa y acompañamiento de las personas en condición de discapacidad al interior de la misma ¿cómo es posible que aún no se hayan generados planes de formación docente para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad que impacten significativamente en la comunidad universitaria?

Por otra parte, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en nuestro país se han convertido en una política prioritaria en materia educativa. Es por ello que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en su página *web* señala que, en tiempos de la globalización, Colombia necesita desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera. En este contexto, el Ministerio de Educación formula el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que incluye los nuevos Estándares de competencia comunicativa en inglés.

Sin embargo, aunque los esfuerzos del MEN están encaminados a que todos los colombianos puedan comunicarse efectivamente en el idioma inglés, las políticas estatales en relación a la enseñanza de la lengua inglesa "han aumentado la presión sobre el trabajo docente en el área de idiomas, y ante la imposibilidad manifiesta de abarcar la heterogeneidad de nuestras poblaciones con planes de acción coherentes y estructurados" el aprendizaje del inglés aún es "una inversión poco accesible para la mayoría y un indicador más de exclusión para aquellos que carecen de un dominio adecuado de la misma" (Torres, 2009). Es decir, por un lado, están las exigencias en cuanto a la enseñanza del inglés en todas las instituciones educativas de nuestro país y, por el otro, la exclusión de aquellos individuos que no logran alcanzar los estándares mínimos requeridos para comunicarse en la lengua inglesa debido a sus características particulares, tal como sucede con los estudiantes en condición de discapacidad visual.

A partir de lo anterior, surgen algunas inquietudes en cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera: ¿existe alguna relación entre la implementación del inglés como lengua extranjera en las IES y los niveles de exclusión o deserción de los estudiantes en situación de discapacidad de las universidades? ¿Existe relación alguna entre las metodologías utilizadas por los profesores de inglés y la enseñanza de la misma a estudiantes en condición de discapacidad que reflejen aprendizajes significativos? ¿Cómo se explica que, para el caso de la enseñanza del inglés, el cual, en la mayoría de las universidades, es de carácter obligatorio demostrar un dominio en este idioma, no existan verdaderos procesos inclusivos de los estudiantes en situación de discapacidad?

Para el trabajo de investigación, el objetivo general se esbozó en términos de: "analizar las metodologías integradoras de los docentes de inglés

del Programa de Lenguas Extranjeras (PLE) de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, a la luz del Diseño Universal para el Aprendizaje, en los procesos de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad visual." Así mismo, para los objetivos específicos se plantearon los siguientes aspectos: (a) indagar sobre las diferentes metodologías de la enseñanza del inglés, (b) analizar los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje que intervienen en la educación inclusiva, (c) analizar los procesos de inclusión que se llevan a cabo en los cursos de inglés en estudiantes de educación superior, e (d) indagar sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para población con discapacidad visual.

La metodología utilizada para este trabajo de investigación, fue de tipo interpretativo y se utilizó el estudio de caso como dicha herramienta. La utilización de esta metodología ayudó al logro de los objetivos planteados en este trabajo de investigación dado que se pudo hacer una descripción de un fenómeno social en particular en un contexto real. Tanto el contexto, como los participantes en esta investigación lo constituyeron las clases de inglés del Programa de Lengua Extranjera (PLE) de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, en dónde se encontraron algunos estudiantes en condición de discapacidad visual que asisten a las clases regulares de inglés. Este escenario fue el punto de partida para la realización de esta investigación, el cuál fue la fuente principal de los datos obtenidos a través de entrevistas, encuestas, diario de campo y grabaciones audiovisuales.

Siguiendo la metodología utilizada, las etapas llevadas a cabo en esta investigación se presentaron de la siguiente manera: (a) en primer lugar, se definió y delimitó el caso a estudiar, en este caso, las metodologías de la enseñanza del inglés utilizadas por los profesores que trabajan con estudiantes en condición de discapacidad visual, quienes y cuáles posibilitan procesos inclusivos; (b) en segundo lugar, se hicieron las observaciones de clase en dónde habían estudiantes en condición de discapacidad visual; (c) tercero, se hicieron encuestas y entrevistas a docentes, estudiantes y estudiantes en condición de discapacidad para tener una idea general de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés; (d) cuarto, a partir de las entrevistas y encuestas se delimitaron unas unidades de análisis para analizar que percepciones se tienen acerca de la discapacidad y cuáles son las evidencias existentes de los procesos inclusivos en la clase de inglés; y (e) por último, se

analizaron las unidades de análisis a la luz de la teoría para dar respuesta a las preguntas de investigación y lograr concluir el tema tratado.

Enseñanza y aprendizaje del inglés de una persona en condición de discapacidad visual.

La investigación en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera a estudiantes en condición de discapacidad visual, ha sido escasa o de poca trascendencia en el ámbito educativo. Araluce (citado por Coskun, 2013) señala que, a pesar de que hay numerosos estudios en relación a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, son pocos los estudios encaminados a dar cuenta del aprendizaje de la misma, por parte de una persona en condición de discapacidad visual; igualmente el número de investigaciones en torno a la formación de docentes de lenguas, en estrategias y metodologías para el trabajo con estudiantes con esta discapacidad, se hace cada vez menor.

A nivel mundial, la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros de las personas en condición de discapacidad se ha enfocado principalmente en la adaptación del material curricular utilizado para instruir a esta población en las competencias básicas comunicativas, las necesidades pedagógicas y sociales de las personas ciegas (Coskun, 2013, Araluce, 2002). Muchos otros esfuerzos se han enfocado en los factores lingüísticos y afectivos asociados al aprendizaje de segundas lenguas de las personas en condición de discapacidad visual (Araluce, 2002).

Así mismo, en nuestro país los estudios o investigaciones en cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los estudiantes en condición de discapacidad visual, han estado orientadas a responder aspectos técnicos tales como la creación y adaptación de los materiales utilizados por los estudiantes. Lenis y Sandoval (1996) hicieron un estudio descriptivo sobre el proceso de aprendizaje de personas ciegas en la clase de inglés y fundamentaron la creación de un programa de entrenamiento para los profesores de inglés que deban trabajar con este tipo de estudiantes en una clase regular. Sin embargo, y a pesar de lo innovador de este tipo de propuestas, muy poco se ha estudiado la utilización de metodologías pedagógicas y su relación con el desarrollo de la competencia comunicativa. En otras palabras, hace falta estudios rigurosos, en donde se evidencie que la utilización de ciertas me-

todologías pedagógicas por parte del profesor de lengua pueda ayudar al fortalecimiento de todas las habilidades comunicativas para desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera, al igual que un aprendizaje significativo en un contexto completamente inclusivo.

Aprendizajes significativos en la clase de inglés.

Para Ausubel (1983), el aprendizaje del alumno "depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por *estructura cognitiva* al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización". (p.1). Es decir, es el estudiante quien realiza las acciones mentales necesarias para lograr, no sólo relacionar la información nueva con la que ya tiene, sino además producir un "nuevo" conocimiento a partir de este proceso.

Toda experiencia educativa de un estudiante debe estar relacionada con sus intereses, con su contexto y su realidad social, que, en últimas, son los que le brindan la primera información. En palabras de Ausubel: "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiente ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 11).

Ahora bien, para ayudar a que los estudiantes logren verdaderos aprendizajes significativos y duraderos se deben elaborar unos planes de acción a nivel metodológicos que permitan hacer las adaptaciones necesarias en el currículo, para que este pueda llegar al mayor número de estudiantes, independientemente de sus capacidades. Es decir, el profesor debe estar en la capacidad de brindar a todos los estudiantes un currículo flexible, enriquecedor y adaptado a sus necesidades; dicho sea de paso, un currículo de estas características podría ayudar a los estudiantes al desarrollo de la competencia comunicativa en la clase de lengua.

La competencia comunicativa y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Existen diferentes modelos que teorizan sobre la competencia comunicativa. Se destacan: a) El Modelo de Canale y Swain (1980, 1981); b) El Modelo de Bachman y Palmer (1996); y c) El Modelo propuesto por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo. (Bagaric, 2007).

En Colombia, y para efectos de unificación de conceptos, el MEN sigue la postura y conceptualización del Marco Común Europeo, el cual concibe la competencia comunicativa exclusivamente en términos de conocimiento; es decir, la comprensión y destreza que se tenga de las habilidades comunicativas y su uso adecuado. Bajo este modelo se distinguen a su vez, tres tipos de competencias a desarrollar por los aprendices de una lengua: a) la competencia de lingüística, la cual se refiere al conocimiento y habilidad para utilizar las estructuras requeridas; b) la competencia sociolingüística, que se refiere al conocimiento y el uso correcto de las habilidades de la lengua en un contexto social determinado; y c) la competencia pragmática, la cual hace referencia al uso correcto del discurso y las funciones comunicativas.

En la enseñanza del inglés, los profesores están familiarizados con este tipo terminologías y muchas de las actividades implementadas y desarrolladas en la clase de lengua están asociadas al desarrollo de la competencia comunicativa. Ahora bien, la enseñanza del inglés es un proceso que no termina con la utilización de una técnica o método específico para la enseñanza del inglés, tal como lo afirma Larsen-Freeman (2007): "la lengua, la enseñanza, el aprendizaje son procesos dinámicos, fluidos y mutantes. No hay nada fijo en ellos" (p.186).

Si bien es cierto que, todo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, está enmarcado en una situación comunicativa, en la enseñanza de lenguas no todas las actividades son comunicativas tal y como lo señala López (2009). Por tanto, la enseñanza comunicativa en una lengua extranjera hace referencia al ejercicio consciente de las habilidades comunicativas que, por ende, ayudan a mejorar la competencia comunicativa de un estudiante en un contexto determinado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, está íntimamente relacionado no sólo con las características individuales de los estudiantes, sino también con el contexto comunicativo en donde se desarrolla dicho proceso. Para Bruner, Vygotsky, Piaget, Seaver y Botel (citados en MEN, 1999), existen cuatro principios en el proceso de aprendizaje: el primer principio tiene que ver con la importancia del significado; es decir, ellos sostienen que el aprendizaje tiene como eje el significado; el segundo principio tiene que ver con la situación educativa, para ellos el aprendizaje tiene lugar en un contexto determinado; en tercer

lugar, los autores sostienen que el aprendizaje implica relaciones entre los distintos procesos del lenguaje; por último, los autores sostienen que, el cuarto principio, tiene relación con que el aprendizaje es personal y particular del ser humano; es decir, existen diferentes variables que, ejercitadas en su justa medida, podrían contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes de una lengua extranjera. El MEN (2006) define la competencia comunicativa como: "el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones comunicativas en un contexto determinado" (MEN, 2006, p.11).

Diseño universal para el aprendizaje (DUA).

El Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés) define el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un "marco de referencia para la enseñanza y el aprendizaje que incluye la planificación proactiva de currículos (objetivos, evaluaciones, métodos y materiales), en donde se tiene en cuenta las diferencias individuales de cada uno de los estudiantes. En otras palabras, lo que pretende la planificación de una clase mediante la utilización de los principios fundamentales del DUA, es permitir que los estudiantes logren aprendizajes significativos teniendo en cuenta sus diferencias y minimizando las barreras que puedan impedir ese aprendizaje dado que, tal y como lo señalan Kochlar, West & Taymans (citados por Bou, 2011), existen barreras organizativas, actitudinales y de conocimiento que impiden un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

El DUA, tiene como objetivo ofrecer oportunidades equitativas para todos los estudiantes en el salón de clases y lograr una educación inclusiva. El DUA tiene tres principios básicos, los cuales ayudan a proveer a todos los estudiantes de oportunidades óptimas para acceder al conocimiento y lograr, por ende, su aprendizaje. El DUA tiene tres principios fundamentales:

Principio 1: usar múltiples formas de presentación.

Este principio, establece que, dado que los estudiantes perciben y comprenden la información de diferentes maneras, por ejemplo, aquellos estudiantes que tienen alguna discapacidad sensitiva o cognitiva, dificultades en el aprendizaje, diferencias culturales, entre otros, requieren diferentes maneras de acceder al contenido y al conocimiento. Por lo anterior, el DUA insta al profesor a utilizar

diferentes medios para exponer la información de tal forma que todos tengan acceso a ella independientemente de sus diferencias (CAST, 2011).

Principio 2: usar múltiples formas de expresión.

El segundo principio establece que, dado que los estudiantes difieren en los medios en los cuales ellos pueden navegar en un ambiente de aprendizaje, y expresar lo que saben o han aprendido, por ejemplo, aquellos estudiantes que tienen algún impedimento físico, o que tienen problemas en las habilidades estratégicas u organizativas, o barreras con el lenguaje, requieren un gran dominio de estas estrategias para poderse comunicar con el mundo exterior, por lo que, el DUA, insta al profesor a utilizar diferentes medios para la acción y la expresión (CAST, 2011).

Principio 3: usar múltiples formas de motivación.

El tercer y último principio, plantea que la afectividad representa un elemento fundamental en el aprendizaje por lo que algunos estudiantes difieren considerablemente en las formas en que puedan comprometerse o estar motivados por su propio aprendizaje. Es por eso que el DUA insta al profesor a utilizar diferentes mecanismos para lograr el compromiso y la motivación de todos los estudiantes (CAST, 2011).

Los principios expuestos anteriormente, y su posterior implementación en el salón de clases podrían ayudar al diseño óptimo de ambientes de aprendizaje inclusivos, adecuados para todos los estudiantes dado que los objetivos deben estar enfocados hacia los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes sin miramientos en la discapacidad, pero sí en las fortalezas que tiene cada individuo, incluyendo al profesor (Meyer, 2014). La ejecución de estos principios en la clase de inglés podría, no sólo minimizar las barreras de aprendizaje, sino, además, ayudar al logro del dominio de la competencia comunicativa y aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

Resultados

El estado del arte y el marco teórico utilizado en la investigación, brindaron las pautas para la construcción de los instrumentos que se usaron en la misma; estos instrumentos y las respectivas unidades de análisis se relacionan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Unidades de análisis de los instrumentos

INSTRUMENTO	POBLACIÓN	UNIDADES DE ANÁLISIS	NIVEL DE ALCANCE
Encuesta	Profesores PLE Estudiantes	Información personal Información académica Acercamiento discapacidad	Explorativo
Entrevista	Profesores PLE Estudiantes Personal administrativo	Percepciones discapacidad Procesos de inclusión educativa	Descriptivo
Diario de Campo	Interacción profesores-estudiantes PLE	Procesos de inclusión DUA	Descriptivo

Fuente: Elaboración propia

Análisis de las entrevistas.

Las preguntas seleccionadas para la entrevista a docentes del PLE, fueron elaboradas teniendo en cuenta cuatro ejes fundamentales, a saber: la enseñanza de una lengua extranjera (EL2), aspectos de la educación inclusiva (EDI), las metodologías utilizadas para la enseñanza de una lengua extranjera (MEL) y aspectos relevantes del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que se pueden evidenciar en la experiencia de los estudiantes en condición de discapacidad al enseñar una lengua extranjera (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Unidades de análisis de la entrevista a docentes PLE

CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCATEGORÍAS	VARIABLES
1. Enseñanza de una Lengua Extranjera	EL2	- Teoría de la enseñanza - Metodologías de enseñanza - Enfoques comunicativos	* Ocupación * Formación * Experiencia docente * Enseñanza
2. Educación Inclusiva	EDI	- Inclusión educativa - Educación inclusiva en la educación superior	* Discapacidad * Educación discapacidad * Experiencia discapacidad * Inclusión * Percepción discapacidad * Referente institucional
3. Metodologías para la enseñanza de una Lengua Extranjera	MEL	- Metodologías para la enseñanza - Métodos para la enseñanza de idiomas - Enfoques comunicativos	* Metodologías * Adaptación de materiales * Apoyo logístico
4. Diseño Universal para el Aprendizaje	DUA	- Principios del DUA - Aprendizajes significativos	* DUA * Aprendizaje significativos * Comunicación * Motivación

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados del análisis de la entrevista a los docentes:

1. Enseñanza de una lengua extranjera.

Al adentrarse en lo que dicen los profesores del PLE en cuanto a EL2, se encontró que estos tienen más de cinco años de experiencia docente por lo que, se puede inferir, están familiarizados con las teorías para la enseñanza de una lengua extranjera dado su formación académica:

> E6. "¿Cuál es tu ocupación? // Docente de inglés. ¿Cuántos años tienes de experiencia como profesora de inglés? // Más de quince años"
>
> E7. "¿Cuántos años tienes de experiencia como docente? // Siete años y medio"

Entre los elementos a destacar en cuanto a la práctica docente, se evidencia que los docentes entrevistados han tenido la oportunidad de enseñar inglés en los diferentes niveles de lengua, de acuerdo a la clasificación interna del PLE. Y, aunque la experiencia es amplia en este campo, se pone de manifiesto que los profesores tienen grupos de edades preferidos para trabajar; es decir, ellos manifiestan cierta empatía al trabajar con ciertos grupos de edades:

> E7. "¿Lo más desafiante? Bueno, de pronto en mi caso ha sido trabajar con niños (…) porque los niños si requieren (…) digamos un poco más de (…) de (…) no sé (…) de estrategias, de juegos, incluso de paciencia (…) y creo que los niños son un reto bastante especial (…) sí, me ha parecido bastante (…) un poco (…) no difícil sino demandante (…) trabajar con niños.
>
> E6. "…prefiero pequeños, es decir, de siete a diez, doce (…) me gusta, pero en la adolescencia es difícil manejar la disciplina entonces (…) la experiencia que tuve fue en un colegio público con muchachos (…) y era más control de disciplina que lo que realmente se enseñaba. Me encanta enseñar a muchachos de universidad".

El hecho de enseñar en diferentes niveles y a diferentes grupos de edades, le da a los docentes encuestados, la posibilidad de ampliar su experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (L2) y la oportunidad de implementar algunas estrategias que facilitan el aprendizaje del inglés cuando se trabaja con un grupo específico; sin embargo, al enfrentarse con un estudiante en condición de discapacidad visual en la clase de inglés, el docente no sabe qué hacer o cómo reaccionar ante esta nueva situación:

> E7. "Bueno, la verdad al principio, primera, segunda clase cuando ella llegó (…) pues quedé como: "¿Ahora qué hago? hum? No me esperaba (…) hum (…) porque uno ve la lista, ve nombres, pero pues no (…) no ve mucho más de ahí (…) entonces cuando ella llegó sí pensé: "Bueno y ahora qué?" "¿Ahora qué hago?" "No tengo material" "No sé cómo hacer? Hum" (…) se me abrió como un mundo diferente (…) en ese momento"

Sin embargo, se puede evidenciar que la experiencia docente no es suficiente cuando se trata de enfrentarse a un nuevo escenario educativo: tener a estudiantes en condición de discapacidad visual en la clase de inglés; por lo que recurren a trabajar e implementar estrategias que ellos "creen" es la forma correcta de proceder, pero con poco o ningún soporte teórico o didáctico que apoye tales acciones:

> E1. "apliqué un poco lo que me (...) aplicaron conmigo en el Colombo (...) que fue darles como tutorías y eso, y entonces nos encontrábamos aquí en el Centro de Recursos (...) nos poníamos citas y hacíamos como una especie de tutorías en las que explicábamos temas, hablábamos (...) entonces fue más o menos parecido (…)"

> E6. "realmente no hay nada definido, nada escrito, nada realmente hecho y además aprender braille para diseñar es muy difícil"

Las evidencias anteriores nos permiten afirmar que los profesores de inglés, al enfrentarse a este nuevo escenario, muchas veces utilizan técnicas y metodologías que emergen del conocimiento empírico y que logran obtener a partir del trato con los estudiantes en condición de discapacidad visual en el salón de clase; es decir, no hay certeza práctica sobre cuáles metodologías podrían facilitar la inclusión educativa de estudiantes en condición de discapacidad visual en la clase de inglés, dado que se carece de una preparación o formación al respecto:

> E6. "porque no hay nada de específico (...) que se diga: "¿cómo aprender?" (...) "¿cómo enseñarle a una persona invidente?"

> E7. "(…) porque uno puede hacer lo que cree que está bien, hum? (...) o lo que tiene a mano ... tratarlo de manejar con (...) en este caso con María Antonia, pero no hay nada, si uno (...) como si uno tuviera recursos (...) no sé (...) libros en braille, material auditivo, hum? (...) que realmente no (...) no (...) pues no lo tuve, hum? (...) hice lo que creía que estaba bien"

En relación a la enseñanza de lenguas, la estrategia más empleada por los profesores de inglés es la implementación del enfoque comunicativo, el

cual pretende que los estudiantes de lenguas adquieran las destrezas necesarias para comunicarse de forma eficiente en la lengua extranjera de manera oral y escrita. Para lograr tal objetivo, el docente de lengua utiliza diferentes técnicas que ayudan al estudiante a ir adquiriendo dichas destrezas; sin embargo, cuando se cuenta con un estudiante en condición de discapacidad visual, la cosa no suele ser tan sencilla:

> E1. "yo entré a primer nivel, ¿no? Yo no sabía nada de inglés. La profesora comenzó a hablar completamente en inglés, y yo veía que los estudiantes se reían y (…) lo que sucede es que ella utilizaba mucho la mímica, entonces cuando un estudiante no entendía nada (…) ella hacía mímicas y señalaba cosas y de pronto decía: *"door"* y señalaba la "puerta", y "*window"* y señalaba la "ventana", yo ni tenía ni idea qué era eso (…) manejaba mucho la gestualidad"

> E7. "Bueno pues, al principio sí trataba de (…) digamos como de llevarla siempre yo: "trabaja con él", "párate aquí", "siéntate aquí", "escribe esto" (...) pero después, a medida que pasó el curso, ya ella lo hacía sola"

2. Educación inclusiva.

Llama la atención que, a pesar de que los profesores utilizan diferentes tipos de metodologías que pueden resultar incluyentes, al indagar sobre lo que ellos entienden acerca de educación inclusiva, se evidencia que no hay consenso general en cuanto al término e implicaciones; y aunque, existe un intento por definirlo, las interpretaciones personales se limitan al ámbito de reconocimiento de derechos y/o oportunidades, pero se desconoce el trasfondo del mismo en cuanto a los alcances de la inclusión educativa de estudiantes en condición de discapacidad visual:

> E6. "Yo entiendo por inclusión que todos (…) los interesados tienen la oportunidad y que tengan el derecho del (…) al acceso de la educación como cualquier otro estudiante (…) que tengan las mismas oportunidades"

> E7. "¿Inclusión? que todas las personas deben de tener las mismas oportunidades para (…) para estudiar"

> E7. "Bueno, pues yo siempre he trabajado aquí en esta Universidad y creo que esta Universidad sí es bastante inclusiva (…) uno ve personas de estratos altos, estratos bajos (…) que estudian una cosa, que estudian la otra (…) creo que, en ese caso, si he dado con clases bastante (…) inclusivas donde uno ve muchas personas de diferentes condiciones"

El desconocimiento de los fundamentos conceptuales y procedimentales, que guían un proceso de inclusión educativa, facilita que se generen situaciones de discriminación y/o exclusión de los que participan del proceso educativo, que no necesariamente afecta a los estudiantes en condición de discapacidad:

> E1. "los profesores en el Colombo (…) muchos incluso eran muy reacios a tener un estudiante ciego en la clase. Sé que incluso llegó con discapacidad una persona (…) cuando yo llegué otra persona ciega (…) y a esa persona (ciega) le dijeron que lo sentían mucho porque ellos no sabían cómo (…) cómo iban a (…)a explicarle cosas si ella no tenía su visión"

> E7. "Durante el proceso (…) no (…) ósea, yo por tratarla de incluirla (…) creo que excluía a los demás (…) al principio"

Al comparar estas evidencias, se pone de manifiesto que no solamente hay un desconocimiento "teórico-práctico" en cuanto al trabajo de estudiantes en condición de discapacidad por parte de los profesores de inglés, también se evidencia que aún en existen imaginarios sociales acerca de las personas en condición de discapacidad visual:

> E1. "lo que pasa es que cuando algunos (…) cuando uno piensa en discapacidad visual, uno piensa en ceguera completa"

> E5. "lo ven a uno en la calle y le dicen: "Y usted (…) ¿usted qué hace? ¿Usted también vende dulces en el Transmilenio? ¿Usted qué hace en la vida? o ¿qué?" y cuando uno le dice: "No, yo estoy estudiando." // "¿Dónde?" // "En la Nacional" // ¿Qué?" // "Contaduría" // "¡Uy que bien!, que no sé qué". Como que la gente es ahí donde se da cuenta que las personas con discapacidad si (…) también son personas (…) común y corriente, ¿sí?

Las afirmaciones anteriores ponen de manifiesto que, el estudiante en condición de discapacidad visual, se enfrenta a diferentes imaginarios sociales que no permiten una completa inclusión educativa de esta población al interior de las clases en la Universidad:

> E5. "digamos, yo llegué acá a la Universidad y me había enfrentado a que muchos profesores no aceptaban a que una persona con discapacidad visual total esté estudiando una carrera como esas (...)"

> E4. "digamos que los compañeros muchas veces (...) ya saben que uno tiene una limitación visual y obviamente (…) eh (...) uno entiende que todos los compañeros tienen el mismo afán (...) de querer aprobar la materia (...) entonces,

> digamos que uno se viene a convertir en parte como un obstáculo para ese compañero si uno no sabe inglés"

En ese sentido, es pertinente fortalecer las dinámicas que se dan al interior de la Universidad para que los procesos inclusivos internos no sólo involucren a los estudiantes en condición de discapacidad, sino también a toda la comunidad académica. Es decir, se necesita familiarizar a toda la comunidad, especialmente a los estudiantes "regulares", con la posibilidad de encontrarse en el salón de clases con un estudiante en condición de discapacidad visual durante sus estudios universitarios; igualmente, se les debería informar sobre las diferentes formas en que se puede ayudar a ese estudiante a integrarse a la vida universitaria. De igual manera, se debe ampliar y fortalecer la formación docente en lo que respecta al trabajo con estudiantes en condición de discapacidad visual en una clase regular:

> E5. "(…) en el colegio donde yo estudié (...) cada año se hacía (...) pues, al llegar nuevos estudiantes (…) se hacía un tipo de (...) de (...) ¿cómo digo yo? (...) de (...) de charla, digámoslo así (...) en donde (...) explicaban: "bueno acá hay" (...) "bueno, ustedes tienen compañeros con discapacidad visual" (...) "ellos tienen las mismas capacidades que ustedes" (...) no sé qué (...) bueno, en fin (...) contándoles todo (...) cómo era (...) cómo era el asunto (...) que si ya las personas (...) los muchachos nuevos que llegaban y los antiguos estaban totalmente familiarizados y la cosa era distinta (...) entonces yo creo que es importante que la Universidad haga como ese tipo de charlas y cosas así"

> E4. "(…) es eso que los profesores entiendan que no siempre digamos una persona de baja visión es muy distinto a la persona (…) eh (...) con ceguera total (...) porque pues, ceguera total no le afecta que la luz, que hoy le lloraron los ojos, que los tiene irritados (...) entonces al momento pues de leer (...) (inaudible) (...) no hay ningún problema porque de hecho no leen lo que está en el libro (…) mientras que uno cuando lee en el libro sí (...) a mí me afecta mucho la luz (...) los cambios de luz (...) y no siempre estoy dispuesta para leer"

En virtud de la necesidad de mejorar los procesos inclusivos de los estudiantes en condición de discapacidad visual en la clase de inglés, el profesor de lengua se encuentra ante a una nueva realidad educativa que le puede dar la oportunidad de ampliar su experiencia docente y mejorar su práctica pedagógica mediante la implementación de estrategias y metodologías incluyentes:

> E1. "un estudiante que tiene una discapacidad, cualquiera que ella sea, no es un problema, es un reto que uno tiene y uno debe asumirlo. Entonces, al contrario, uno debe mirarlo positivamente"

> E6. "(…) hay que tratar de diseñar y cambiar (…) generar como estrategias para que (…) eh (…) pues se pueda lograr que (…) hum (…) metodologías teniendo en cuenta la discapacidad, no se altere, ni (…) hum (…) como el ritmo de trabajo en el (…) en la clase y que el estudiante aprenda"

Sin embargo, en la práctica la cosa no parece tan sencilla:

> E1. "digamos en que las dinámicas de la clase eran dinámicas que el profesor nunca, que yo hubiera sentido (…) fueran (…) hubieran sido adaptadas para mí (…) eran las dinámicas que el profesor asignaba a sus estudiantes (…) sencillamente yo tenía que (…) como que (…) mirar cómo me iba a defender"

> E4. "Digamos que (...) uno cada semestre tiene un profesor distinto y los profesores manejan pedagogías muy distintas (...) que muchas veces pueden ser eh ... no tan favorables para el estudiante que tiene algún tipo de limitación visual (...)"

Es decir, al no tener certeza de cómo enseñarle a una persona en condición de discapacidad visual, que se encuentra en un salón de clases regular, muchos procesos inclusivos se limitan a aquellos que debe hacer el estudiante por sí mismo, y no los correspondientes a la labor del docente y de la institución educativa. Esto último podría estar relacionado al temor de perder el estilo de enseñanza que se tenga o a las implicaciones cuando se trabaja con una persona en situación de discapacidad:

> E1. "(…) el profesor no tiene que dejar el estilo que... que tenga (...) ósea, uno dice: "no es que es mi estilo" ¡No! (...) "entonces yo no voy a cambiar mi estilo porque tengo un estudiante ciego". No se trata de que cambie el estilo. Se trata que (...) de que adapte cosas a esa nueva situación"

> E4. "(…) que comprendan que (...) que no todas las personas con limitación visual somos iguales (...) y que no todos tenemos la misma forma de aprender (...) y eso pasa con las personas convencionales, las que no tienen ninguna limitación, que aprenden de maneras muy distinta (...) hay unos que se les facilita con escribir papelitos, otros con los juegos (...) otros con escuchando (…)"

Sin embargo, al contrastar las evidencias anteriores, algunos profesores de lengua, intuitivamente han implementado estrategias que, de alguna manera, les han servido para crear ambientes inclusivos en la clase:

> E1. "sencillamente yo preparé el material como para que esa persona pueda (ir) estudiando, entonces, preparé material en braille, utilicé el computador, digitalicé cosas (…)"

> E6. "con el primer estudiante que era totalmente invidente (…) trate de aprender braille diseñé el alfabeto en braille y con (…) normal (…) las letras normales (…) de nuestro alfabeto (…) pues para tratar de enseñarle a escribir y a leer y (…) que pudiera hacerlo (…)"

Así mismo, este esfuerzo y recursividad han sido acompañados por un interés real por parte de los profesores de enterarse cómo se puede enseñar a una persona en condición de discapacidad visual:

> E6. "tengo la oportunidad de trabajar con un compañero que es invidente y tuve la oportunidad (…) de estudiar con un (…) con una persona invidente y pues (…) ahí yo les pregunté: "¿Cómo les gustaría que les enseñara?" (…) y pues de ahí de lo que ellos me decían (…) traté de ver (…) de acomodar o arreglar lo que yo podía (…) porque realmente no hay nada definido, nada escrito, nada (…) realmente hecho y además aprender braille para diseñar es muy difícil (…) eh (…) hacerlo ya en el momento"

Hasta el presente, estas experiencias han servido para que los profesores de inglés propongan ciertas estrategias que les han servido o podrían servir al tratar de enseñarle inglés a una persona en condición de discapacidad visual dentro de la clase; sin embargo, en algunas ocasiones falta recursos o apoyo institucional para el manejo de estudiantes en condición de discapacidad:

> E1. "yo no estoy cambiando mi estilo de trabajo, es sencillamente adaptando mi (...) mis situaciones, ¿cierto? Al hecho que hay una persona que tiene un problema visual ahí. Entonces, yo creo que la clave es como pensar (...) ponerse un poquito en los zapatos del que no ve, que no están difícil, es como cerrar los ojos y decir: "Bueno, si yo no veo, si yo cierro mis ojos y no... ¿Qué podría pasar? " (…)"

> E7. "(…) yo creo que (…) eso me faltó a mi (…) y bueno de hecho creo que le falta a la Universidad, recursos (…) hum (…) porque uno puede hacer lo que cree que está bien (…) o lo que tiene a mano (…) tratarlo de manejar con (…) en este caso con María Antonia, pero no hay nada si uno (…) como si uno tuviera recursos (…) no sé (…) libros en braille, material auditivo"

Al referirse a las metodologías utilizadas por los docentes que estimulen procesos inclusivos en la clase de inglés, éstos se alinean con los principios del DUA y, a pesar de que los docentes reportan no tener conocimiento previo acerca de los fundamentos del DUA, sus respuestas se acercan. Se debe agregar en este punto, que los docentes fueron interrogados sobre lo que ellos entendían o conocían del DUA, especialmente, en relación con la inclusión educativa de los estudiantes en condición de discapacidad visual:

> E6. "¿Qué entiende usted por el Diseño Universal para el Aprendizaje? // ¿Qué entiendo? (...) que debe de haber ciertos principios (...) que se apliquen (...) en el (...) en cualquier tipo de aprendizaje (...) que deben de funcionar para cualquier tipo de aprendizaje (...) es decir, que en cualquier campo y a cualquier persona le deben funcionar esos principios"

> E7. "¿Qué entiende usted por el Diseño Universal para el Aprendizaje? // Bueno, me suena como a parámetros (…) no sé, principios, no sé (…) reglas, para que todas las personas (…) digamos, traten de aprender del mismo modo (…)"

Ahora bien, al analizar las estrategias utilizadas por los profesores de inglés del PLE, que se relacionan con los principios del DUA, se examinaron exclusivamente aquellas respuestas que evidencian experiencias previas que de una u otra manera contribuyen a minimizar, superar o evitar las barreras de aprendizaje por parte de los estudiantes. Uno de los principios del DUA tiene que ver con las múltiples formas de presentación de la información:

> E1. "si a mí me gusta usar fotocopias, yo puedo usar fotocopias, si a mí me gusta... escribir mucho en el tablero, yo sigo escribiendo en el tablero, yo no le veo problema; simplemente, si yo sé que estoy (...) en el tablero trato de decir qué es lo que estoy escribiendo, etc., etc., como esas cositas, creo que hacen que (...) que un profesor perfectamente tenga un estudiante con discapacidad visual en la clase sin que su clase se vea afectada"

> E6. "a la niña que tengo ahora que es (...) tiene una discapacidad (...) pues no es totalmente invidente (...) todo (...) tocaba (...) los quices y en (...) diseñarlos en letra más grande (...) y negra y en negrilla bien remarcada (...) para que (...) eh (...) y trabaja que trabajara siempre (...) creo que rotó con todos los compañeros (...) traté de que cada actividad siempre estuviera con alguien más para que le colaborara y ella no tuviera que leer del libro"

Por intermedio de la experiencia de los docentes, éstos dan cuenta de otros factores que posibilitan un aprendizaje significativo de la lengua inglesa y que tienen relación con los principios del DUA. Otro de los principios del DUA tiene relación con las diferentes formas que permiten a un estudiante la posibilidad de expresarse en una lengua extranjera y las técnicas que utiliza el profesor para facilitar este proceso:

> E1. "un profesor cuando le dice a los estudiantes: "hagan grupos!" Si yo no veo, yo no sé pa' dónde coger porque todo el mundo se comienza a mover (...) "¿Yo qué hago?" Yo me quedo quieto. El profesor tiene que tener (…) pensar en eso (...) eh (...) "No, yo no le voy a decir hagan grupo(s), yo les voy a decir más bien: "Gustavo hágase (...) hágase con Fulanito de Tal"

> E4. "entonces digamos que ahí es donde el profesor tiene un papel importante y es hacer que los compañeros (...) si ve que uno (...) se están pasando ese tipo de situaciones, tratar de que los compañeros se con (...) ósea, trabajen en grupo o formen los grupos cosa de que no haya personas que se queden solas"

Otro de los principios del DUA trata de las múltiples formas que utiliza un docente para motivar a los estudiantes a aprender y la atmosfera que el profesor crea en el salón de clases:

> E1. "Yo lo que creo es que la atmósfera que se cree alrededor de (…) por ejem (...) por ejemplo del inglés es muy importante (...) es básica. Si uno llega como profesor creando una atmósfera hostil, las cosas no funcionan"

> E6. "(…) tratar de enseñarle a escribir y a leer y (…) que pudiera hacerlo (…) eh (…) pero pues, la verdad no (…) como no tenía interés, poco hacía"

Finalmente, los profesores hablan de sus estrategias pedagógicas al enseñar la lengua inglesa cuando, entre los estudiantes, hay uno que tiene discapacidad visual; sin embargo, sus sugerencias se centran en la falta de recursos para complementar su labor pedagógica:

> E7. "Me gustaría ver de pronto más (…) recursos (…) hum? (…) no sé qué hubiera una oficina donde uno pudiera ir y decir, no sé: "Necesito imprimir este material en braille" o "Necesito grabar este audio" para que ellos trabajen"

Estas últimas reflexiones, que también fueron hechas por estudiantes, nos hacen pesar en la posibilidad de integrar todo el trabajo institucional, en cuanto a discapacidad y educación inclusiva se refiere. El objetivo final de esta propuesta es que todos los procesos de inclusión educativa se vean reflejados al interior del aula de clases como parte de un mismo currículo integrado. Es menester resaltar que, la Universidad, cuenta con una oficina para la atención de los estudiantes en condición de discapacidad; sin embargo, algunos profesores no saben que existe o desconocen los alcances de la misma:

> E1. "Si hay una oficina aquí. Se llama Oficina de Inclusión a la Discapacidad. Yo realmente no sé (…) eh (…) digamos que las funciones específicas (…) sé que como (…) como a nivel general ellos como que canalizan la información (…) ellos son los que tienen la información sobre la población de invidentes (…) que tienen (…) que hay aquí (…) y básicamente es como eso"

> E5. "Dentro de la Universidad, sí (...) la verdad se me olvidó como (...) (E: Ok) (...) pero bueno, sí existe (...) es (...) esto (...) y pues también hay varios apoyos, si? (...)"

E7. "no sé si hay, realmente (…) pero si me gustaría ver una (…) de pronto una oficina con ese tipo de recursos (…) donde uno pudiera acercarse y (…) implementar cosas con (…) con ese tipo de estudiantes."

Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje, corresponde a un conjunto de actividades en las cuales, tanto docentes como estudiantes, interactúan de acuerdo a unas dinámicas particulares y en un contexto determinado. Por otro lado, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera está enmarcada en unos principios metodológicos dentro del paradigma constructivista; bajo este paradigma, el conocimiento se "construye" por medio de la experimentación y la práctica continua de ciertos principios. El objetivo final del aprendizaje de una lengua extranjera es su uso correcto en un momento determinado y esto se puede lograr a partir del dominio de las habilidades comunicativas.

En el contexto de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, de personas en condición de discapacidad visual se necesita que el docente no sólo domine la lengua, sino, además, ciertas metodologías que podrían minimizar las barreras de aprendizajes a las que se ven expuestos los estudiantes que presentan esta discapacidad. Ahora bien, las metodologías utilizadas por el docente de inglés deben dar cuenta de los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, así como también de los procesos inclusivos dentro de la misma, es por ello, que se requiere una mirada desde otra perspectiva acerca de la forma de enseñar una lengua extranjera.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de incluir dentro de la capacitación docente la formación de los maestros de lengua en procesos inclusivos al interior de las IES, en especial, aspectos relacionados con la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad visual en la clase de inglés. Así mismo, se hace evidente la necesidad de que los maestros intenten "nuevas" metodologías que les ayuden a los estudiantes en condición de discapacidad visual, el logro de metas concretas en relación con aprendizajes significativos y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Como sugerencias finales, se puede decir que un plan de formación docente en discapacidad podría ayudar a docentes, estudiantes y las IES, en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Recomendaciones

Para las Instituciones de Educación Superior.

a) Se necesita la construcción y puesta en marcha de políticas de inclusión prácticas, que impacten a toda la comunidad académica y en donde se evidencien procesos de lo macro a lo micro, que es el salón de clases.
b) Se necesita la implementación y adaptación de los principios del DUA, que puedan dar cuenta de procesos inclusivos de los estudiantes en condición de discapacidad visual.
c) La necesidad de una formación continua en procesos inclusivos y metodologías incluyentes para todos los profesores.
d) Velar por el acceso, permanencia y posterior graduación de los estudiantes en condición de discapacidad visual.

A los docentes de inglés.

a) La construcción de propuestas didácticas alineadas a los principios del DUA, para garantizar la inclusión educativa de los estudiantes en condición de discapacidad visual en la clase de inglés.
b) Implementar nuevas técnicas y metodologías, que le faciliten a los estudiantes el acceso al conocimiento y el aprendizaje significativo.
c) La práctica docente consciente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que ayuden a minimizar las barreras que impidan un aprendizaje significativo de todos los estudiantes de lengua.

Referencias

Araluce, H. (2002). Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: The Affective Factor (Tesis doctoral). La Mancha: Universidad de Castilla la Mancha.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva.* Argentina: Ediciones Paidós.

Ausubel, D. Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* México: Editorial Trillas.

Bagaric, V. (2007). Defining Communicative Competence. *Motodika, 8 (1)*, 94-103.

Bou, C. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramienta para la inclusión. (Tesis de maestría, Universidad Metropolitana).

CAST (2009) *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Coskun, A. (2013). English Language Teaching for the Visually Impaired Learners: Training Non-native English Teachers. *International J. Soc. Sci. & Education, 4(1).*

Larsen-Freeman, D. (2007). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Lenis, J., y Sandoval, M. F. (1996). *Programa de Entrenamiento para profesores para la enseñanza del inglés como segunda lengua en personas invidentes*. Bogotá, Universidad de los Andes.

López, M. (2010). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático.. *Tejuelo, 7(1), 57-76.*

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (1999). *Idiomas Extranjeros. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. Serie Documentos Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *AlTablero, 37.* Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (2006). *Estándares básicos de dompetencias en lenguas extranjeras: inglés. formar en lenguas extranjeras. El reto. Lo que necesitamos saber y saber hacer.* (Serie guías 22). Bogotá: Autor.

Miñana, C., y Rodríguez, J. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*. Recuperado de: www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/90/

Moreno, M. (2011). *Realidad y contexto situacional de la población con limitación visual en Colombia. una aproximación desde la justicia y el desarrollo humano*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos (INCI) - Instituto de Desarrollo Humano, Facultad de Medicina - Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina: Grupo de Políticas Públicas y Discapacidad.

Parra, C. (2010). *Educación inclusiva en Colombia: un derecho para todos*. Bogotá, D. C.: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Torres, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Dialogos Latinoamericanos, 15.*

Capítulo X

IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS, UNA EXPERIENCIA EN UN AULA HOSPITALARIA

Claudia Cecilia Castro Cortés[1]
Camilo Salgado Bocanegra[2]

Introducción

Los procesos educativos que se desarrollan en el Aula Hospitalaria (AH) de la Clínica Infantil Colsubsidio, ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, datan de finales del año 2014, cuando se inician actividades de carácter lúdico-pedagógicas en esta Aula anexa al Colegio Distrital Simón Rodríguez (IED). En la implementación de las actividades, se reconoce que, una de las necesidades de

1 Docente e Investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster y Especialista en Docencia e Investigación Universitaria; Especialista en Docencia de las Matemáticas. Licenciada en Matemáticas. Formadora de profesores en educación inicial y continuada con experiencia de 15 años. Líneas de investigación: Educación Inclusiva; Didáctica y Educación Matemática. miembro del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA). Correo electrónico: claudia.castro@usa.edu.co

2 Magister en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional De Colombia. Licenciado en Educación básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital. Docente formador, Ministerio de Educación Nacional. Correo electrónico: camiloud@gmail.com

este contexto educativo no convencional, fue la falta de recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas de los educandos hospitalarios beneficiarios del AH.

Dada esta situación, nace la motivación de construir recursos didácticos que aporten a la educación inclusiva en el AH, para contribuir en los procesos de aprendizaje de los educandos hospitalarios durante su estancia en la clínica, especialmente de los pacientes pediátricos del servicio de oncología que, por su condición de enfermedad, deben dejar de forma temporal sus estudios en sus colegios de origen.

Con el propósito de suplir esta necesidad, hace más de dos años, se establece un acuerdo con los estudiantes de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas (LEBEM), quienes diseñan y donan recursos didácticos para el AH, cumpliendo con las normas de bioseguridad propias del contexto; respondiendo al diseño universal para el aprendizaje y presentando propósitos pedagógicos, enmarcados en el aprendizaje de las matemáticas.

Referentes Teóricos

El sustento teórico de esta propuesta está relacionado con el surgimiento de las Aulas Hospitalarias, la relación educación superior – escuela, los recursos didácticos y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

La pedagogía hospitalaria.

Las prácticas pedagógicas, implementadas en contextos clínicos, llevan cerca de 80 años de consolidación. En Europa y América Latina se evidencian diferentes metodologías, todas con el mismo propósito: dar continuidad al proceso escolar de los educandos hospitalarios, como son denominados, según Guillén y Mejía (citado por Encomienda y Blanco, 2011) los estudiantes que se encuentran hospitalizados. La primer Aula Hospitalaria que referencian estos autores, se crea en Francia en el año 1914.

Sin embargo, finalizada la II Guerra Mundial, se implementan las Aulas Hospitalarias gracias al Decreto de Ley 1965, en el marco de una política encaminada a proteger la salud infantil, creando, para ello, las denominadas

Escuelas al aire libre. Este decreto obliga a proporcionar atención pedagógica, a niños y adolescentes hospitalizados, quienes, debido a sus largas estancias hospitalarias, debían suspender temporalmente sus estudios.

La primera AH en América Latina, de la que tiene referencia Guillén y Mejía (citado por Encomienda y Blanco, 2011), se implementó en el año 1946, en la ciudad de Buenos Aires; y, al igual que en Europa, se encaminaba a la atención de escolares en un hospital. Los objetivos de esta Aula se basaron en garantizar la continuidad educativa del niño hospitalizado. Particularmente, en este país, la pedagogía hospitalaria buscó un fin adicional y fue, precisamente, atender a la población de menores hospitalizados en casa, llevando a cabo el modelo de pedagogía hospitalaria domiciliaria (Consejo Federal de Educación CFE, 2013). En la actualidad países como Chile y México, también tienen Aulas Hospitalarias domiciliarias, y, en casi toda Latinoamérica, se han evidenciado procesos pedagógicos en clínicas y hospitales.

Posteriormente, la Clínica Universitaria de Navarra, fue la primera universidad en desarrollar la pedagogía hospitalaria, como una rama de la educación. Serradas (2013) afirma que, esto, se dio luego de experiencias desarrolladas entre los años 1976 y 1989, uniendo la especialidad de medicina pediátrica y educación desde la experiencia de los educadores y médicos, quienes se preocuparon por el aprendizaje de los pacientes hospitalarios.

La primera experiencia educativa documentada, en el contexto hospitalario colombiano, se implementó en Bogotá, en el año 1972, por iniciativa del Doctor Cristóbal Sastoque Melani, para atender a los pacientes pediátricos de la Unidad de Cirugía Plástica y quemados del Hospital de la Misericordia (HOMI) (Espitia, Uriel, Barrera y Unsuati, 2013). El Doctor Sastoque, solicitó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) el nombramiento de una profesora, con el ánimo de impartir clases dentro del hospital. Esta iniciativa terminó en el año 2000, debido al cambio de administración del HOMI, quienes decidieron no continuar con este servicio.

La primera AH en el país, en la que sus estudiantes pudieron promocionarse dentro del plan de educación formal, ha sido *la escuelita*, del Instituto Nacional de Cancerología, creada por medio de la resolución No. 1930 del 28 de junio de 2002, de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor De Santa Fe de Bogotá. Esta escuela inicia su funcionamiento,

bajo la modalidad de Escuela Nueva[3], como lo asegura González (2015), y se mantiene vigente hasta la fecha, contando actualmente con el apoyo del programa Aulas en hospitales, de Fundación Telefónica, y el programa Aulas Hospitalarias, de la Secretaría de Educación Distrital (SED).

En Colombia, se han implementado otras AHs, enfocadas al apoyo escolar dentro de una educación no formal. Entre ellas, se tienen las creadas por la Fundación Telefónica, que define las Aulas Hospitalarias como la implementación y desarrollo de un sistema educativo que cubre las necesidades de niños, niñas y adolescentes, que, por enfermedad, accidentes o convalecencia, permanecen largos períodos de tiempo hospitalizados y no pueden asistir al sistema formal de educación.

Esta fundación dotó las primeras AHs, con el propósito inicial de brindar acompañamiento emocional a niños, niñas y adolescentes, a través de diversas actividades lúdicas, y de los beneficios de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Esta iniciativa se gestó durante el año 2008 y, hoy, cuenta con presencia en 7 ciudades del país: en Bogotá, tiene aulas en el Instituto de Ortopedia Infantil Roosevelt, la Fundación Cardioinfantil, el Instituto Nacional de Cancerología y la Fundación Dharma; en Cali, en la fundación Valle de Lili; en Manizales, en el Hospital Infantil de la Cruz Roja; en Bucaramanga, en la Fundación Cardiovascular; en la ciudad Pasto, en el Hospital Infantil los Ángeles; y en Ibagué, en el Hospital Federico Lleras Acosta (Fundación Telefónica, 2015). El Programa de Pedagogía Hospitalaria en Oncosalud, fue liderado por la pedagoga Lina Flórez, en el Centro Educativo Hospitalario del Instituto Nacional de Cancerología en Bogotá, (Concejo de Bogotá, 2010). La Fundación Telefónica también tiene gran trayectoria en España y Latinoamérica, pues ha gestado la dotación y adecuación de aulas físicas, dentro de hospitales y clínicas, en 11 países hispanoamericanos. Otra de las Aulas Hospitalarias que ha tenido trayectoria, ha sido la del hospital Universitario San Vicente, fundado en la ciudad de Medellín.

[3] El MEN (2010) define la Escuela Nueva como Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje.

El Concejo de Bogotá D.C., constituyó el programa AH, gracias al acuerdo 453 del 24 de Noviembre de 2010, "Por medio del cual se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños, niñas y jóvenes, hospitalizados e incapacitados en la red adscrita a la Secretaria Distrital de Salud", asignando este programa especial a la SED y la Secretaria Distrital de Salud (SDS) del Distrito Capital, con el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad, y formar a pacientes pediátricos hospitalizados durante largas estancias o estancias recurrentes.

En la actualidad, la SED cuenta con 65 docentes, distribuidos en las veinticuatro Aulas Hospitalarias de la red distrital, no solo en los hospitales adscritos a la SDS, sino también en fundaciones y clínicas privadas, dentro del servicio de pediatría. Este programa es innovador y referente nacional, en cuanto a la implementación y reglamentación de la educación formal.

El MEN, establece en el 2013 el Decreto 1470, el cual reglamenta el apoyo académico especial, para la población menor de 18 años, que se encuentre en instituciones prestadoras de salud, o Aulas Hospitalarias públicas o privadas, en las condiciones determinadas en el artículo 2 de la Ley 1388 de 2010 del Congreso de la República de Colombia. Este decreto, se enmarca dentro de la política de inclusión que es entendida como la adaptación de prácticas pedagógicas y didácticas a las condiciones particulares e individuales de los menores de 18 años, respecto a sus propios ritmos de aprendizaje y, aclarando, que dichas adaptaciones se deben hacer teniendo en cuenta los estándares básicos de educación. Complementario al programa AH, en el año 2014, el MEN propone el modelo Retos para Gigantes: Transitando por el Saber[4], como "una estrategia de educación para estudiantes de transición a quinto grado, que, por razones de enfermedad, accidentes o convalecencia, permanecen largos periodos de tiempo hospitalizados y no pueden asistir al aula de clases de forma regular".

La relación universidad – escuela: Aulas Hospitalarias.

Desde este contexto educativo y, teniendo en cuenta que, el objeto de creación del programa AH, busca responder a la implementación de una educación de calidad para la niñez y la juventud en condición de enfermedad, bajo el principio de la inclusión, se reconoce que el uso de recursos

[4] Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-346020.html

didácticos favorece la comprensión de los campos de pensamiento, en particular, el de las matemáticas escolares, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Bajo esta premisa y, vinculando a la comunidad académica en este programa, se han realizado acuerdos con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desde el Proyecto Curricular LEBEM, encaminados al desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes del Aula Hospitalaria y la relación de estas estrategias con escenarios educativos no convencionales, para las y los estudiantes que aspiran a convertirse en docentes.

Álvarez y Osoro (2014) aseguran, que uno de los objetivos que se plantean en el proceso de colaboración entre universidad y escuela, es el desarrollo profesional de los agentes implicados. Para esta experiencia, los agentes beneficiados son los profesores en ejercicio de las AH y los profesores en formación de la Universidad Distrital. Los autores, a su vez, señalan que se debe tratar de encontrar territorios comunes en los que universidad y escuela puedan compartir espacios de investigación, y, aseguran que la creación de comunidades de aprendizaje, pueden contribuir al cambio y a la generación de vínculos que permitan la implementación de prácticas significativas y la democratización del conocimiento.

La experiencia desarrollada que se describe a continuación, se da gracias al pilotaje implementado en el AH, en el segundo semestre de 2014, con un grupo de estudiantes del Proyecto Curricular LEBEM del espacio de formación *Practica Intermedia II, con énfasis en Recursos Didácticos*, quienes contribuyeron en el diseño, elaboración y donación de recursos didácticos para el AH de la Clínica Infantil Colsubsidio (CIC), anexa al Colegio Simón Rodríguez IED, en la ciudad de Bogotá.

Este acuerdo, establecido por iniciativa personal y con carácter académico, entre dos profesores de cada una de las instituciones en mención, y el pilotaje realizado en el AH, dio origen a un proyecto denominado *Diseño de Recursos Didácticos para el Aula Hospitalaria de la Clínica Infantil Colsubsidio*, que tiene como propósito responder a una educación inclusiva y de acogimiento a la diversidad, para responder a la pregunta ¿cómo el uso de los recursos didácticos contribuyen a la construcción de algunos objetos de las matemáticas escolares, en estudiantes pacientes de un Aula Hospitalaria?

Los recursos didácticos - relación teórica.

En relación con la fundamentación teórica sobre el uso y función de los recursos didácticos, se tomó la propuesta de Godino (1998), quien clasifica los recursos tangibles, como instrumentos semióticos para el razonamiento matemático, y se refiere a ellos como recursos manipulativos. Para Godino, estos instrumentos pueden ser objetos tomados del entorno, u objetos diseñados específicamente para construir pensamiento matemático (tal es el caso de las regletas de Cuisenaire).

El autor presenta algunas de las funciones que pueden desempeñar, en particular, los materiales manipulativos:

a. Sirven como medios de expresión y exploración en la actividad matemática.
b. Permiten el estudio de las relaciones entre lenguaje y pensamiento,
c. Desempeñan un papel esencial en el triángulo epistemológico (signo, concepto, objeto).
d. Permiten formular problemas, juntamente con el lenguaje ordinario y los símbolos artificiales matemáticos.
c. Permiten la expresión de las cantidades, la realización de operaciones, fijación de los procesos y resultados intermedios, lo que permite localizar y corregir posibles errores, obtener reglas y algoritmos estrechamente ligados a tales expresiones simbólicas (p.3).

Imagen 1. Tangram

Fuente: archivo fotográfico de los autores

Imagen 2. El minicomputador de Papy

Fuente: archivo fotográfico de los autores

El segundo referente utilizado es el de León, Rocha y Vergel (2006), quienes establecen el análisis de dimensiones sobre el dispositivo *Juego*, teniendo en cuenta que algunos de los recursos dispuestos para el AH, potencializan los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través del dispositivo en mención. Para los autores, un dispositivo didáctico, se entiende como el componente de la propuesta didáctica, que busca estimular un tipo de acción en los estudiantes para favorecer la movilización de sus procesos cognoscitivos y comunicativos. Otros dispositivos didácticos son: la resolución de problemas y el proyecto de aula.

Las dimensiones de análisis que proponen son:

La dimensión matemática: el tipo de acción que activa el dispositivo didáctico está determinado por una relación entre el juego, como actividad cultural, y la matemática, como una actividad cultural desarrollada. De esta manera, se destacan dos aspectos. De una parte, está el contenido matemático presente en la actividad y, de otra, el componente que asimila al juego en diversas actividades matemáticas.

La dimensión cognitiva: interesa la relación entre el desarrollo del sujeto y el juego. En particular, se identifican qué procesos son dinamizados por los juegos y su efecto en el aprendizaje de las matemáticas. En esta dimensión, se identifican el carácter voluntario y libre de esa actividad, la delimitación

espacio temporal, la presencia de unas reglas para la acción y un conjunto de sentimientos asociados (la afectividad).

La dimensión comunicativa: se involucra el desarrollo del lenguaje como efecto de los procesos de significación y representación. El uso de formas de representación adecuadas, se vincula a las necesidades internas del juego y a las formas de organizaciones discursivas como la narración y la explicación, la argumentación y eventualmente la demostración.

La dimensión socio-matemática: considera el sujeto en un contexto social con necesidades de interacción. Diversas formas de interacción son promovidas de acuerdo al juego puesto en escena. Para el caso de los juegos denominados matemáticos, la ejecución de este tipo de juegos fomenta la implementación de reglas de carácter matemático, que provienen de los sistemas teóricos a los que se recurre al momento de jugar.

Tener en cuenta las dimensiones, le implica al profesor en general, pero al del Aula Hospitalaria en particular, fijar la mirada en el aprendizaje del objeto matemático, evitando de esta manera que el juego se quede sólo como actividad de carácter social sin el componente académico.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Vale la pena destacar que, el uso de recursos didácticos, se vincula de manera casi natural al Diseño Universal de Aprendizaje, entendiendo este como un enfoque que garantiza la eliminación de barreras (físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas), para permitir el acceso al aprendizaje. Se destacan los principios del DUA para el diseño y planeación de actividades de aula, desde la propuesta de CAST (2008):

> *Principio I*: Proporcionar múltiples medios de representación (el "¿qué?" del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta […]. En realidad, no hay un solo medio que sea el mejor para todos los alumnos; el proporcionar opciones en la representación es esencial.
>
> *Principio II*: Proporcionar múltiples medios de expresión (el "¿cómo?" del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en que pueden "navegar en medio de aprendizaje" y expresar lo que saben […]. En realidad, no hay un medio de expresión óptimo para todos los estudiantes; proporcionar opciones para expresarse es esencial.

> *Principio III*: Proporcionar múltiples medios de compromiso (el "¿por qué?" del aprendizaje). Los alumnos difieren marcadamente en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Algunos alumnos se "enganchan" o conectan con la espontaneidad y la novedad mientras que otros desconectan, incluso se asustan, al aprender así, No hay un único medio de representación que sea óptimo para todos los estudiantes; proporcionar múltiples medios de compromiso es esencial. (p. 4).

El DUA, ha sido un aspecto a tener en cuenta en la educación inclusiva y en procesos de acogimiento a la diversidad, razón por la cual se espera que los docentes lo utilicen en la planeación del trabajo en el aula. En diferentes investigaciones, se asegura que el uso del DUA reduce las barreras del aprendizaje y asegura el acceso al currículo en la educación general. En este sentido, los estudiantes de la LEBEM, reciben en su formación elementos relacionados con el DUA para el diseño e implementación de recursos didácticos para el aula de matemáticas.

Desarrollo de la experiencia.

El trabajo realizado con los recursos didácticos en las aulas hospitalarias, se ejecuta a partir de tres fases: la primera, denominada de exploración; la segunda, de acción; y la tercera, de análisis. Luego del primer pilotaje, se han implementado los ajustes razonables y algunas variables didácticas acordes a los resultados obtenidos en el mismo.

Fase de exploración.

Al iniciar la exploración con los recursos didácticos, los estudiantes-pacientes, manipularon y usaron de forma libre los recursos. Los colores y las formas que los constituyen, despertaron su curiosidad e interés por saber cómo se usaba.

Algunos de los recursos y juegos construidos para el Aula Hospitalaria son: el neutralizador, el tangram huevo, el tangram tradicional, el dominó de factorización y el mini computador de Papy.

Imagen 3. El tangram Huevo

Fuente: archivo fotográfico de los autores

Imagen 4. El neutralizador

Fuente: archivo fotográfico de los autores

Para el caso del neutralizador, los estudiantes-pacientes y sus cuidadores (personas que acompañan al paciente como padres u otro familiar), lo definían en esta fase como un juego de números para dos jugadores, y consideraban que le faltaban los dados para avanzar entre las casillas del tablero.

Para el caso del tangram huevo, que rompió el esquema del tangram tradicional (formado por triángulos y cuadriláteros), los estudiantes pa-

cientes reconocieron que las figuras que conforman el tangram son irregulares y con ellas se pueden construir figuras nuevas. Con el tangram tradicional, lo primero que hicieron los estudiantes y acudientes, fue armar el cuadrado, estableciendo implícitamente las primeras relaciones de área y espacio.

El dominó de factorización, diseñado para estudiantes de grado octavo en adelante, fue sorprendente para el estudiante-paciente. Encontrar un dominó así, fue bastante llamativo, ya que, en sus fichas, se evidencian las representaciones gráficas, algebraicas y polinomiales, de polinomios algebraicos, dando respuesta de esta manera al primer principio del DUA. Al momento de explorarlo, se requirió del uso de hojas de papel para factorizar los polinomios e interpretar su correspondencia gráfica.

Otro recurso al que vale la pena hacer referencia, es el minicomputador de Papy, un recurso matemático que sirve para entender las operaciones básicas.

En esta fase, se evidencia la motivación que generan los recursos, así como el disfrute del juego y la interacción con sus cuidadores. En esencia, el juego proporciona placer y hace parte de los problemas de la infancia. A través de este se aprende a conciliar entre el ambiente en el que se desarrolla el niño y esta actividad.

Fase de acción.

Ya en esta fase los docentes y estudiantes, leen los manuales para iniciar las actividades propuestas en cada juego, junto con la matemática implícita en cada uno de ellos. Al estar familiarizados con los recursos didácticos y luego de la manipulación inicial, sienten disposición e interés, por jugar.

En el siguiente cuadro encontramos las acciones realizadas con cada Recurso:

Tabla 1. Función de los recursos didácticos

RECURSOS DIDÁCTICOS	EL NEUTRALIZADOR	TANGRAM HUEVO	TANGRAM TRADICIONAL	DOMINÓ DE FACTORIZACIÓN	MINI COMPUTADOR
Acciones realizadas (docente-educando-cuidador)	Al iniciar el juego, se pone en práctica sus reglas. Se evidencia la facilidad al momento de sumar y restar, con el fin de neutralizar al contrincante. Se pone a prueba el cálculo mental.	Se inicia construyendo figuras. Se trabaja la ubicación espacial. Partiendo de sus soluciones, se indaga si existe conservación de área y perímetro entre las fichas que conforman el tangram.	Lo primero que se hace es la comparación de las siete figuras que le conforman. Se identifican relaciones de tamaño y área. Se establecen relaciones de Parte - Todo.	Se evidencia el uso de los casos de factorización. Se configuran formas de representación. Se realizan cambios de registro con el uso de hojas de papel y lápiz, con el fin de relacionar sus representaciones gráficas y polinómicas.	Se realizan conversiones entre bases numéricas. Se reconoce las condiciones de los sistemas en base 2 y base 10. Se trabajan las operaciones de suma y resta.
Grado/ Edad de los estudiantes	Grados: 4º y 5º Edades: 11 y 12 años	Grados: 8º y 9º Edades: 14 y 16 años	Grados: 5º y 6º Edades: 10 y 11 años	Grado: 10º Edades: 16 años	Grados: 4º a 6º Edades: 9 y 14 años
El juego	Fortalezas: Se evidencia motivación por parte de todos los participantes. Identifican el objetivo de cada juego. Se apoyan en docente y acudiente al momento de tener dudas. Se logra comprensión del objeto matemático.				
	Dificultades: Falta de bases matemáticas para interpretar conceptos necesarios en la dinámica de cada juego.				

Fuente: elaboración propia

Una particularidad de esta experiencia en las Aulas Hospitalarias, es que la mayoría de los pacientes pediátricos hacen parte del servicio de oncología. Ellos permanecen hospitalizados por largas estancias, debido a sus tratamientos y ciclos de quimioterapia, siendo los mayores beneficiados. Este tiempo de permanencia le permite, al profesor de matemáticas del aula, identificar el desarrollo de procesos y el avance en la construcción de conocimiento de los objetos matemáticos, que se potencia a través del recurso didáctico y el juego.

Fase de análisis.

Más allá de la construcción de un objeto matemático, el trabajo a partir del recurso permite una interacción social con familiares, cuidadores y otros

pacientes e, inclusive, jugar con el personal médico de la institución de salud; desarrollar su creatividad y vivenciar el concepto de hospitalidad, potencializando así los procesos de socialización, solidaridad y competencia entre los participantes, entendidos desde la dimensión socio-matemática.

Luego de cada sesión de juego, los pacientes y sus cuidadores, presentaron un estado de ánimo mucho más alegre y sus preocupaciones pasaron a un segundo plano. Estas sesiones de juego se llevaron a cabo de forma individual, por parejas y grupal. Con los pacientes pediátricos de diagnóstico oncológico, se desarrollan las sesiones de juego, en sus habitaciones, algunas individuales y otras compartidas por dos pacientes. Con los pacientes de otras patologías, sin riesgos de infección que afecten su salud o la de otros niños, se llevaron a cabo en forma grupal.

Dentro del análisis realizado se encontró, tal y como lo mencionan Romero y Alonso (2007), que, durante los juegos, las niñas y los niños se sienten libres para divertirse, siendo el juego, en los procesos de aprendizaje, una necesidad; y para el caso de los estudiantes-pacientes, parte del trabajo terapéutico de niños, niñas y jóvenes hospitalizados.

En tal sentido, Schaefer (1998) propone que, en los contextos hospitalarios, se debe crear un ambiente cercano al del hogar de los pacientes pediátricos, con lugares disponibles para jugar como en lo hacen en sus casas, un aula de juegos distribuidos no necesariamente en orden.

Imagen 5. Estudiante paciente trabajando con el dominó de factorización

Fuente: archivo fotográfico de los autores

Las sesiones de juego contribuyen además en sus procesos de recuperación, propician un mejor cuidado de la salud. Como lo menciona Lizasoáin (2002), la pedagogía hospitalaria se concibe como un factor positivo que conlleva a la disminución de la ansiedad y el miedo que implica extraer al niño de su entorno cotidiano.

Imagen 6. Estudiante paciente trabajando el tangram tradicional

Fuente: archivo fotográfico de los autores

Imagen 7. Estudiante paciente trabajando el tangram huevo

Fuente: archivo fotográfico de los autores

En cuanto a las matemáticas, el juego se convierte en un componente importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes

hospitalizados. Cada juego o situación debe diseñarse de acuerdo a las motivaciones e intereses de cada estudiante. Es muy importante identificar sus gustos, con el fin de implementar un juego que llene sus expectativas y que tenga, además, la posibilidad de elegir los recursos que quiere usar, independientemente de su objetivo.

Los juegos están diseñados para efectuar sobre ellos variables didácticas. Por ejemplo, el neutralizador, que es un juego para abordar operaciones básicas con los números naturales, se puede usar para enseñar la suma y resta de números enteros; de esta forma los estudiantes de grado séptimo, pueden relacionar desde lo concreto las sumas, números positivos con números negativos.

Descripción de los recursos

Los primeros recursos didácticos donados y adaptados para las Aulas Hospitalarias, en el segundo semestre de 2014, se construyeron con materiales y recursos económicos propios de los estudiantes de la LEBEM. En el momento de su implementación en el AH, se encontró que no todas las materias primas que se utilizaron para su construcción, eran adecuadas para el Aula Hospitalaria, ya que varios recursos poseían un alto grado de contaminación cruzada entre los pacientes, un ejemplo de ello es, la madera y el cartón. Sin embargo, como prototipo fueron muy útiles y por ello surgió la necesidad de construir nuevos recursos, que respondieran a este requerimiento propio de los contextos clínicos.

En una segunda entrega, realizada en el segundo semestre de 2015, como norma de seguridad, se tuvo en cuenta que los recursos fueran fáciles de lavar y/o desinfectar . En este sentido, fue favorable la divulgación y postulación a la convocatoria de Cartografías Pedagógicas y Material Didáctico, del Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), quienes luego de conocer la primera experiencia, publicaron y socializaron este trabajo y contribuyeron en el crecimiento del mismo, con la donación de la materia prima para la construcción de la segunda elaboración de recursos didácticos, diseñado y construido por los estudiantes para profesor de la LEBEM.

Salgado y Castro (2015) aseguran que las Aulas Hospitalarias tienen gran variedad de educandos hospitalizados, desde los 3 hasta los 18 años. Dado que la población es diversa en edad, es necesario contar con recursos didácticos adecuados para esta población. Por ello se debe tener en cuenta los criterios de selección, para trabajar con recursos didácticos en el contexto de la pedagogía hospitalaria, en los cuales se contempla la propuesta de Cancela (s.f.) quien afirma que los recursos deben:

a) Abordar actividades variadas y atractivas, principalmente en lo que se refiere a materias artísticas.
b) Disponer de material informativo como soporte importante de la actividad escolar.
c) Poseer una amplia gama de juegos que favorezcan la socialización, sirvan para que los alumnos se olviden de forma temporal su condición de enfermedad y estimulen el razonamiento, el planteamiento de estrategias y distintas destrezas.
d) Permitir la realización de los trabajos en una sesión para que los alumnos de estancias cortas o con frecuentes interrupciones de la actividad en el aula, debido a los tratamientos médicos, puedan ver el producto final de su tarea.
e) Tener en cuenta las condiciones sanitarias en que se encuentra el niño.

Imagen 8. La rana saltarina

Fuente: archivo fotográfico de los autores.

Imagen 9. La ratonera

Fuente: archivo fotográfico de los autores.

Resultados

Como resultado de este trabajo se han emprendido algunas acciones relacionadas con:

Uso de los recursos donados por los estudiantes de la LEBEM en el aula hospitalaria, y gestionados por el profesor de matemáticas titular, pertenecientes al Colegio Simón Rodríguez IED, observación, sistematización, análisis de la experiencia.

Uso de los recursos donados por los estudiantes de la LEBEM en el aula hospitalaria, y gestionado por una practicante (Estudiantes Para Profesor EPP de noveno semestre) de la LEBEM, observación, sistematización y análisis de la experiencia.

Publicación de la experiencia en diferentes escenarios, eventos académicos nacionales e internacionales, relacionados con la educación matemática, las Aulas Hospitalarias, cartografías pedagógicas (IDEP y UPN), entre otras.

Generación de una pasantía con acuerdo de voluntades, en la que estudiantes de la LEBEM, aporten a la formación matemática de estudiantes pacientes de las Aulas Hospitalarias (en condición de enfermedad), bajo las orientaciones de la educación matemática inclusiva.

Invitación realizada por el evento EDEM 3 (Encuentro Distrital de Educación Matemática), para presentar la experiencia de Aulas Hospitalarias.

El uso de los recursos didácticos y los juegos, permiten que los estudiantes pacientes exploren e interactúen desde un primer contacto con los dispositivos didácticos. Estos recursos son dinámicos, ya que propician la integración con el docente, con otros estudiantes, con sus padres o cuidadores e inclusive con el personal médico.

A todos los juegos se les puede aplicar variables didácticas, lo que permite ser empleados con estudiantes de diferentes ciclos educativos. El neutralizador por ejemplo se empleó, además para las operaciones con números enteros, aplicando algunas variables didácticas.

En relación con el trabajo con el dominó de factorización, permite reconocer las diferentes representaciones (gráfica, simbólica polinomial y factorizada). Además de conservar las reglas básicas del dominó tradicional, propicia la posibilidad de socializar y despejar las dudas que puedan existir al momento de factorizar, identificar polinomios según su grado, la multiplicación entre binomios, pero el punto más importante en este ámbito hospitalario, es la socialización y la inmersión en el juego, haciendo que el estudiante paciente, desarrolle sus habilidades sociomatemáticas.

El cambio de actitud de los estudiantes del Aula Hospitalaria en relación con la clase de matemáticas, ha tenido un impacto positivo. El estudiante muestra deseo de estudiar, se interesa por conocer los recursos y los juegos. En los espacios de socialización el docente identifica los avances en los aprendizajes de los estudiantes en relación con los mismos.

Al construir recursos bajo los principios del DUA, se tiene en cuenta la utilización de los juegos por parte de los pacientes canalizados en su mano dominante, sin ser este una limitación para su uso. También, se implementa en estudiantes en condición de discapacidad cognitiva y física, enfatizando en la diversidad y necesidades de cada estudiante paciente.

Conclusiones

El proceso que se realizó en el curso Práctica Intermedia II con énfasis en Recursos Didácticos, propició en los estudiantes para profesor el reconocimiento del papel que cumple el profesor en ejercicio. En relación con la atención a la diversidad y el acceso que se debe dar al conocimiento, este proceso pasó por etapas que contemplaron desde una construcción teórica

en relación con la función, pertinencia y uso de los recursos, hasta la etapa de sensibilización frente a la población diversa.

Las relaciones establecidas entre la LEBEM y las Aulas Hospitalarias, permiten hacer un acercamiento de dos tipos: el primero, que tiene que ver con los estudiantes que se están formando para profesor y el trabajo que implica el reconocimiento por la diversidad en la educación matemática; y el segundo, el vínculo que se realiza entre la educación superior con la educación en contextos no convencionales, que es fundamental para la construcción de saberes y de gran importancia iniciar nuevas investigaciones acerca de la pedagogía hospitalaria en Colombia.

El trabajo realizado entre universidad y escuela, específicamente las Aulas Hospitalarias, ha sido factor de enriquecimiento académico, para todos los entes involucrados en la propuesta, pero también ha tenido un componente de carácter social en el que la educación matemática contribuye, no solo en el procesos de enseñanza y aprendizaje, sino en lo que tiene que ver con las relaciones que se medían a la hora de utilizar los recursos didácticos en el aula, incluidos los procesos de socialización (socio-matemática).

La propuesta de la enseñanza de la matemática a través de los recursos didácticos en el Aula Hospitalaria, ha sido presentada en eventos académicos nacionales e internacionales y en este momento es objeto de investigación por parte de los líderes de la propuesta.

En el primer semestre de 2016, se inició un trabajo de práctica docente con una estudiante de la LEBEM, quien ha realizado aportes significativos que tiene que ver con el aprendizaje de los estudiantes pacientes de las Aulas Hospitalarias.

Agradecimientos

Se agradece a los estudiantes del curso Práctica Intermedia II de la Licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quienes han contribuido, desde el año 2014 y siguen contribuyendo en el diseño y construcción de los recursos didácticos para las aulas hospitalarias.

Se agradece al IDEP y a la UPN, por la difusión de la propuesta y por la entrega de insumos en el periodo 2015-II para la construcción de los recursos didácticos.

Referencias

Acuerdo 453 de 2010. Por medio del cual se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños, niñas y jóvenes hospitalizados e incapacitados en la red adscrita a la Secretaria Distrital de Salud. Registro Distrital No. 4546. Concejo de Bogotá D.C., noviembre de 2010.

Alonso, L., García, D., y Romero, K., (2006). Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar. *Endurece, 10(34)*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102006000300008&script=sci_ arttext

Álvarez, C., y Osoro, J. (2014). Colaboración universidad-escuela para la innovación escolar. una investigación-acción en proceso. *Innovación Educativa*, *24*, 215-227.

Bastidas, Y., y Suarez I., (2008). *Nuevas modalidades de la pedagogía hospitalaria: la literapia*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Batista, S., Gálvez, M., y Hinojosa. I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864- 21252010000200017&lng=es&tlng=es

Bruno, D., y Juan D., G. (2007). El enfoque ontosemiótico como un desarrollo de la teoría antropológica en didáctica de la matemática. *Revista Latinoamericana De Investigación En Matemática Educativa, (2),* 191.

Bruno, D., Vicenç, F., y Juan D, G. (2007). La dimensión metadidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. *Paradigma, 28(2),* 49-77.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*, Bogotá:, Editorial El Buho.

Castro, C. y Salgado, C. (2015). La formación de estudiantes para profesor sobre recursos didácticos para la diversidad. Un pilotaje en las Aulas Hospitalarias. *EDEM, 2*,124-133. Recuperado de http://comunidad.udistrital.edu.co/edem2/files/2015/12/EDEM-2-memorias.pdf

Castro, C., Salgado, C., y Cárdenas, Y. (2016). El Aula Hospitalaria, un espacio de formación para estudiantes para profesor de matemáticas. *EDEM 3,* 82-90. Recuperado de http://comunidad.udistrital.edu.co/edem3/files/2016/12/EDEM3-MEMORIAS.pdf

Cancela, B., y otros. (s.f.). Proyecto Curricular de las Aulas Hospitalarias CAV: Comunidad Autónoma Vasca. Recuperado de http://www.hospitalcruces.com/Proyecto_Curricular.pdf

CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0.* Wakefield, MA: Author.

Concejo Federal de Educación -[CFE]. (2013). Resolución CFE No. 202/13.La Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/202-13_01.pdf

Decreto 1470 de 2013. Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 Y Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años. Diario Oficial No. 48.849. Presidencia de la República, julio de 2013. Recuperado de http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2013/Documents/JULIO/12/DECRETO%201470%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf

Espitia, V., Uriel, I., Barrera, N., y Insuasti, C. (2013). La Monserrate: una década tras una pedagogía hospitalaria no escolarizante en la Fundación HOMI. Bogotá: *Revista institucional de investigacione Fundación Universitaria Monserrate, Hojas y Hablas.* 10, 70-90.

Encomienda F., y Medina M. (2011). Implicaciones de la acción educativa en espacios específicos de proyección profesional en España. *Educação e Pesquis,37(3),* 583-598. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000300009&ln g=en&tlng=es

Flórez, L. (2015) *Pedagogía hospitalaria y de la salud. Hacia la concreción de la inclusión educativa*. Lima. Perú: Red Educativa Mundial, REDEM. Recuperado de http://www.redem.org/libro-pedagogia-hospitalaria-y-de-la-salud-hacia-laconcrecion-de-la-inclusion-educativa/

Fundación Telefónica. (2015). Aulas Fundación Telefónica en Hospitales. Barcelona, España: Ariel. Recuperado de http://www.fundaciontelefonica.co/educacion/aulas-fundacion-telefonica/

García, E. (2010). *Aprendizajes en la educación sin escuela*.(Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/3085/

Gascón, J. (2001). Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 3(2)*, 129-159. Recuperado de http://www.clame.org.mx/relime/volnum03-2.html

Guillén, M., y Mejía, A. (2002), *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos.* Madrid: Narcea Ediciones.

Godino, J. (1998). Uso de material tangible y gráfico-textual en el estudio de las matemáticas: superando algunas posiciones ingenuas. En: *Investigaciones sobre fundamentos teóricos y metodológicos de la educación matemática*. (pp. 117-124). Guimarães, Portugal: Associaçao de Profesores de Matemática.

Godino, J., Batanero, C., y Font, V. (2003). Recursos para el estudio de las matemáticas. En: *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros.* (pp.124-146). Granada:

Godino, J., Font, V., Wilhelmi, M., y De Castro, C., (2009). Aproximación a la dimensión normativa en didáctica de las matemáticas desde un enfoque onto-semiótico. *Enseñanza de las ciencias 27(1)*, 59–76. Recuperado de http://www.ugr.es/~jgodino/eos/dimension_normativa.pdf

González, A. (2015). Reescribiendo una historia de pedagogía en Colombia. En: [Primer Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria en Colombia]. (CPHCOL 2015. PP. 64-65.) Bogotá. CPHCOL. Recuperado de https://issuu.com/innovaipltda/docs/pg-edu-cphcol2014-memorias_v2_dd9a364870bb76

León, O., Rocha, P., y Vergel, R. (s.f.). *El juego, la resolución de problemas y el proyecto de aula como dispositivos en las didácticas de la matemática y de la estadística*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. Congreso de la República de Colombia, noviembre de 2006.

Ley 1388 de 2010. Por el derecho a la vida de los niños con cáncer en Colombia. Diario Oficial No. 47.721. Congreso de la República de Colombia, mayo de 2010.

Ministerio de Educación Nacional -[MEN]. (2010). *Escuela Nueva. Manual de implementación escuela nueva.* Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Proyecto de Acuerdo 186 de 2010. Por medio del cual se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños y niñas hospitalizados en la red adscrita a la secretaria distrital de salud. Anales del Concejo. Concejo de Bogotá D.C., 2010

Salgado, C., y Castro, C. (2015). Los recursos didácticos para la enseñanza de la matemática en las aulas hospitalarias. Cartografías Pedagógicas. Bogotá: IDEP. Recuperado de http://dialbanda.com/varios/idep/02_material_didactico_aula_hospitalaria.html

Salgado, C., y Castro, C. (2015). La formación de estudiantes para profesor sobre recursos didácticos para la diversidad. Un pilotaje en las aulas hospitalarias. Transformaciones, retos y desafios del diseño y desarrollo curricular de la matematica en Bogotá, *Memorias Encuentro Distrital de Educación Matemática EDEM, 2, 124-216.* Recuperado de http://comunidad.udistrital.edu.co/edem2/files/2015/12/EDEM-2-memorias.pdf

Romero, K., y Alonso, L. (2007). Un modelo de práctica pedagógica para las aulas hospitalarias: el caso del Hospital Universitario de Los Andes. *Revista de Pedagogía, 28(83),* 407- 441. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000300004&lng=es&tlng=es.

Capítulo XI

LA IDENTIDAD NARRATIVA DE LA INFANCIA DESVINCULADA DE LOS GRUPOS ARMADOS COLOMBIANOS: EL CASO DE SANDRA

Elizabeth Torres Puentes[1]

Introducción

Este capítulo presenta el análisis narrativo de un relato de una niña desvinculada de dos grupos armados colombianos (guerrilla y paramilitares), en el marco de la investigación doctoral titulada *Construcción de temporalidades en las narrativas de niños, niñas y adolescentes, desvinculados de los grupos armados colombianos que retornan a la escuela*[2]. El nodo problemático, retomado de la investigación que genera este capítulo, es la desaparición del lugar de la infancia de los niños desvinculados una vez han militado en un grupo armado, pues, aunque biológicamente son niños (por su edad y contextura física), no lo son en el sentido de la imputabilidad jurídica al haber asesinado o torturado, pero tampoco son niños en el sentido de la crudeza de la expe-

1 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en educación de la Universidad Distrital. Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional en la facultad de Educación. Magíster en Educación y Licenciada en matemáticas. Correo electrónico: etorresp@pedagogica.edu.co

2 Corresponde a una investigación adelantada por la autora en el marco de tesis en el programa del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Distrital y orientada por la Dra. Marieta Quintero.

riencia vivida. El desdibujamiento de la infancia de estos niños da cabida para la construcción de otras identidades que permiten configurarse como sujetos reconocidos ética y políticamente en sus narrativas.

A partir del relato de Sandra, la niña desvinculada, se expone la identidad narrativa de muchos menores involucrados en el conflicto armado colombiano. Desde lo teórico la propuesta se basó en las elaboraciones sobre identidad narrativa de Paul Ricoeur (1996; 1999; 2004; 2010), en la que se presentan tres tesis que configuran esta identidad: la conexión de una vida y la mediación del relato; la configuración del relato y la identidad del personaje; y la apropiación del personaje: el yo refigurado.

En los resultados de este análisis se reconoce que el relato de Sandra sobre su militancia, tanto en un grupo paramilitar como en la guerrilla, asume una identidad lingüística con una dimensión temporal, lo que hace que dicho relato sea completo, coherente e inteligible.

También se reconoce que la identidad del personaje, en este caso Sandra, fluctúa de acuerdo a los tiempos en los que se dio su militancia: el *antes* que configuró su vida familiar y las causas que la llevan a tomar la decisión de irse a un grupo paramilitar; el *durante* que reconoce dos tipos de militancia, que se podría decir que son opuestos, contradictorios y hasta desleales, como lo fue haber militado en los paramilitares y en la guerrilla; y el *después*, que posibilita pensar una vida distinta, aunque con dudas, miedos y vacilaciones.

Finalmente, el *yo refigurado* de Sandra, posibilita entender que, al narrar su vida como niña combatiente y ahora excombatiente, le permite tramitar qué hizo la guerra en ella y poder proyectar su vida con los aprendizajes, miedos, angustias, pero también alegrías que le dejó una guerra cruenta que, sin duda, marcó su infancia.

Identidad narrativa: elementos teóricos para el análisis

Klein (2008), reconoce que Ricoeur vincula la tradición con la idea de identidad que se configura cuando hacemos públicas nuestras experiencias por medio del relato; para el autor "la identidad narrativa sería aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa y que se funda en la idea de un sujeto reflexivo dialógico" (p. 25).

A su vez, Ricoeur (2010) entiende qué función narrativa está constituida por una estructura lingüística cuyo referente es la temporalidad, lo que quiere decir que el lenguaje permite seleccionar y organizar la narrativa, a partir de unidades de tiempo, discurso y significación. Para Ricoeur (2010), la importancia de comprender el vínculo estrecho entre función narrativa y experiencia del tiempo, consiste en mostrar cómo los usos del lenguaje no se reducen a sus sentidos lógicos o a su organización sintáctica, pues el lenguaje posee una amplitud y una diversidad que no es posible de ser simplificada.

Reunir las formas y modalidades dispersas del juego de narrar presentes a lo largo de las culturas, de las cuales somos herederos y que han sido objeto de diversa ramificación en géneros literarios cada vez más específicos. En este caso, se está refiriendo a ampliar los relatos como la epopeya, el drama, el cuento y la novela, hacia otros modos distintos del lenguaje como el cine, la pintura y las artes plásticas.

Poner a prueba nuestra capacidad de selección y organización del lenguaje. En otras palabras, cuando el lenguaje se organiza en unidades de discurso más largas que la frase llamadas textos.

El autor, parte de la problemática de la identidad, considerada desde la noción de "sí mismo", la cual retoma las dos acepciones de idéntico, *ídem* e *ipse*. De acuerdo al primer sentido, *ídem*, idéntico quiere decir sumamente parecido, que no cambia a lo largo del tiempo. Según el segundo sentido, *ipse*, idéntico quiere decir propio, esto es, que se identifica el quién de la acción (el personaje), la importancia de su carácter y de su palabra como enunciación. Al autor le interesa profundizar en esta última connotación.

Con lo anterior, el autor propone tres elementos de la identidad narrativa: la conexión de una vida y la mediación del relato; la configuración del relato y la identidad del personaje; y la apropiación del personaje, el yo refigurado. En relación con el primer elemento, Ricoeur (1999), propone que "el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida" (p. 216), de ese modo, la historia de vida es una historia contada. Cuando alguien narra su historia de vida, hay una mediación narrativa entre la identidad del sí mismo y la identidad de lo semejante, lo que el autor llama la permanencia y no-permanencia, que implican la conexión de una vida; en palabras del autor, "el relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la

identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la del personaje" (p. 218).

Lo anterior se vincula con la identidad de un personaje, se evidencia en la elaboración que este hace de la trama otorgándole al relato una identidad propia y única, que la permanencia, imposible de asistir en la experiencia humana, se resguarda en el ejercicio narrativo debido al carácter unitario y general que el sujeto le confiere a la trama. Así, el personaje del relato mantiene a lo largo de la historia la identidad coextensiva a la de la propia historia.

Ricoeur (1999), afirma que:

> Si toda historia, en efecto, puede considerarse como una cadena de transformaciones, que nos lleva de una situación inicial a una situación final, la identidad narrativa del personaje sólo puede ser el estilo unitario de las transformaciones subjetivas reguladas por las transformaciones objetivas que obedecen a la regla de la completud, de la totalidad y de la unidad de la trama […]. Resulta que la identidad narrativa del personaje sólo puede ser correlativa de la concordancia discordante de la propia historia (p. 221).

Con lo anterior, queda claro que la identidad narrativa del personaje es mediadora entre la prefiguración (mimesis I) y la reconfiguración (mimesis III)[3]. Para una mejor comprensión de dicha mediación, es necesario entender cuáles son los rasgos de la concordancia y la discordancia.

La concordancia, según Ricoeur (1999), tiene tres características:

Totalidad: más que una unidad representada como un todo. Esta característica refiere a la lógica de la organización, en tanto dicha lógica está dada por la secuencia: principio, medio y fin. El principio o inicio, refiere a la necesidad de *continuum* de la sucesión; es decir, que no se niega que el inicio tenga acciones precedentes. El medio se define en tanto sucesión, pues se reconoce que hay acciones antecedentes y consecuentes a una acción deter-

[3] El autor acuña el concepto de triple mimesis, para referirse a la conexión de una vida narrada con la experiencia humana. La prefiguración (mimesis I) hace referencia al mundo de la acción y se compone por los rasgos estructurales (organización de los hechos), los rasgos simbólicos (códigos de descripción e interpretación) y rasgos temporales (ordenamiento de la praxis); la configuración (mimesis II), se considera como la síntesis de lo heterogéneo en tanto es mediadora entre los acontecimientos individuales que hacen inteligible la historia, entre los diferentes componentes de la trama, entre el relato y su temporalidad; finalmente la reconfiguración (mimesis III) permite a quien interpreta la narración, dotarla de sentido para su comprensión.

minada. El fin es lo que sigue a otra cosa, pero en virtud de la necesidad o de la probabilidad de que suceda. Así, el todo deja por fuera la posibilidad de caos, de desorden e imprime al relato un orden y armonía.

Extensión: esta característica permite que los cambios se generen. Dice Ricoeur (2010) que la extensión permite que se pase del infortunio a la dicha, o viceversa. Pero dicho cambio implica tiempo; en este caso, no el tiempo de un hecho real, sino el tiempo, por cierto, limitado, del relato. Con esto, aparece más claro el carácter de necesidad, pues en un relato solo emergen los episodios que hacen armonioso y verosímil el mismo, no se cuentan otros acontecimientos que pueden ser no menos importantes para quien relata, pero que pueden tornar infinito el relato.

Plenitud: esta característica resulta de las otras dos, pues la totalidad garantiza que se dé un orden y una armonía en el relato, y la extensión garantiza la finitud; por lo tanto, se reduce la angustia de un relato sin fin. Además, la plenitud se da cuando emerge lo inteligible de lo accidental y de los cambios intempestivos. En consonancia con lo anterior, la discordancia presenta tres características que, reunidas, dice Ricoeur (2010), llevan a un alto grado de tensión en la función de lo paradójico y del encadenamiento causal de la sorpresa y la necesidad, vividas por el personaje.

Peripecia: vinculada con la sorpresa, lo repentino que implica un punto de inflexión en el relato.

Agnición: refiere al reconocimiento de una personalidad ignorada. En el relato es claro que el niño paramilitar, reconoce en su víctima un ser humano como cualquier otro, con familia, la cual sufrirá con su ausencia.

Lance patético: es el cambio de sentido que se da a partir del reconocimiento de las emociones trágicas. Éstas, para Aristóteles, son la compasión y el temor.

El filósofo francés reconoce, además de la identidad del relato y la identidad del personaje, una más, la identidad del sí mismo que asume dos tipos de reflexiones. La primera tiene que ver con que el relato, permite reconfigurar al sujeto y por lo tanto permite hacer una interpretación de sí mismo, así lo afirma el autor Ricoeur (1999),

La apropiación de la identidad del personaje ficticio que lleva a cabo el lector es, el vehículo privilegiado de esa interpretación. Su peculiar aportación

consiste, precisamente, en el carácter *figurativo* del personaje, que motiva que el sí mismo, narrativamente interpretado, se ponga de relieve como *yo figurado*, como un yo que *figura que es tal o cual* (p.227).

Con lo anterior, se destaca la carga moral de las narraciones. Estas conducen por varios caminos al juicio moral, en el que la virtud o el vicio llevan o eluden la felicidad o la desgracia. En este punto Ricoeur (2004), habla de la *mimesis* de la trama, que se remite a dos cosas: a la fábula de la acción o espacio de la ficción en el relato, y a la forma como este reinterpreta o *refigura* la acción efectiva de los hombres. Sobre estas mismas posibilidades de la narración, el autor menciona lo trascendental que resulta para el hombre el *poder contar*, ya que mediante este procedimiento cualquier acontecimiento se vuelve legible en el marco de una historia contada:

El arte milenario de contar historias, cuando se aplica a uno mismo, produce relatos de vida que la historia de los historiadores articula. La puesta en relato marca una bifurcación en la identidad misma –que ya no es solo la del yo mismo– y en la identidad de sí, que integra el cambio como peripecia. Entonces, podemos hablar de una identidad narrativa: la de la intriga del relato que permanece inacabado y abierto a la posibilidad de contar de otro modo y de dejarse contar por los otros (Ricoeur, 2004. p. 2).

La segunda reflexión, que se asume desde la identidad del sí mismo, es que "la recepción del relato que lleva a cabo el lector da lugar precisamente, a toda la variedad de modalidades de identificación" (Ricoeur, 1999, p. 228). El autor propone al respecto que en el trayecto de la autoidentificación aparece la identidad del otro, la cual es real en el relato histórico o es irreal en el relato de ficción.

Elementos metodológicos para el análisis.

Las narrativas guardan una estrecha relación con la experiencia humana pues, la vida configurada por acontecimientos, al ser narrada, asume una topología dinámica, cuyo movimiento está en la temporalidad, que es precisamente la encargada de aportar en la comprensión de las formas de ser y estar en el mundo de la vida. Al respecto Ricoeur (2010), señala:

> El carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla tempo-

> ralmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal solo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro" (p. 190).

Desde la investigación que ha dado origen a este capítulo, las experiencias de vida de los niños, niñas y adolescentes desvinculados, es importante revisar cuáles son los rasgos de experiencia humana, presente en las narrativas de esta población. De acuerdo con Bruner (2003), "la narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces le confiere, además, una carta de derechos en la realidad" (p. 22), por lo que, las narrativas de las experiencias vividas por los niños, niñas y adolescentes desvinculados dan forma y coadyuvan a la comprensión del conflicto armado colombiano y, además, permiten identificar el papel de la escuela y otras instituciones en la atención de esta población, particularmente en la llamada etapa de pos-acuerdo y pos-conflicto.

Para Bolívar (2002), la investigación narrativa es un proceso complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector, por lo que debe atender las siguientes características:

- Permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera).
- Las categorías de análisis surgen de los relatos o testimonios de los sujetos investigados.
- Se debe tener en cuenta la realidad interna del informante en relación con un contexto externo que permita encontrar significados y sentidos a la realidad vivida en la experiencia relatada.
- Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio-históricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida; sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular.

De acuerdo con lo anterior, Bolívar (2002), afirma que, un análisis narrativo reconoce,

> […] estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia (p. 13).

Al aproximarse a los relatos de los niños y adolescentes desvinculados, debe haber un punto de inflexión para quien la relata y la escucha, así lo ilustra Jackson (1998): "se supone que después de haber oído esos relatos seremos mejores, se supone que experimentaremos un cambio no sólo benéfico, sino también duradero" (p. 26). En últimas, estas narrativas van orientadas a formar una memoria histórica de los hechos que lleven a que nunca más se vuelvan a repetir. En este marco, los relatos tienen dos funciones:

Función epistemológica: los relatos de los niños y adolescentes desvinculados sobre su experiencia, llevan implícito un saber sobre la guerra, las desigualdades, la historia del conflicto, la historia de las víctimas, etc.

Función transformadora: al relatar la experiencia de ser niños y adolescentes desvinculados, se potencia una fabulación que justifica las acciones, y, por lo tanto, dejan una enseñanza que puede transformar. Como lo anota Jackson (1998), estas transformaciones pueden ser tanto positivas como negativas.

Por su parte Connelly & Clandinin (1990), afirman que "la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo" (p. 6). Desde el punto de vista metodológico, el análisis de la identidad narrativa en el relato de Sandra, una niña desvinculada, se hace desde la investigación narrativa, ya que, ha sido recogido a manera de entrevista por el periodista Guillermo González (2002), y sistematizado, junto con otros relatos, donde niños, niñas y adolescentes de diferentes regiones del país, cuentan su experiencia humana como actores armados y su posterior desvinculación. Se ha privilegiado el relato de Sandra porque narra su militancia en dos grupos armados enemigos, pero que, por su situación particular, implica un tránsito en su identidad, en un momento como paramilitar, luego como guerrillera, situaciones que configuran su relato y reconfiguran su *yo* como personaje de la historia.

La interpretación de este relato implicó una tarea de tipo hermenéutico (Ricoeur, 2010), que consistió en dos pasos. El primero refirió a la reconstrucción de su dinámica interna (reconocer que tiene sentido), es decir, que tiene en sí mismo una totalidad, extensión y plenitud que hace de la historia de militancia de Sandra un relato concordante. El segundo reconoció, en el relato de esta niña, que hubo un reconocimiento y reconfiguración de sí misma. Así las cosas, se concluye que en este relato se pueden establecer los elementos de la identidad narrativa, esto es, que el relato conecta con una

vida, que se da cuenta de la identidad de un personaje y que se presenta un yo refigurado. Sobre estos elementos se hace el análisis hermenéutico propiamente dicho.

En consonancia con lo anterior, dicho análisis, tuvo en cuenta las siguientes dimensiones planteadas por Ricoeur (2010):

a) *Incluye la posibilidad de reflexión sobre sí mismo.* Los niños y adolescentes desvinculados del conflicto, al narrar su experiencia, pueden reconocerse como sujetos (víctimas, victimarios, sobrevivientes, etc.), lo que de alguna manera configura las lógicas del conflicto. Lo anterior, permite que las narrativas de la participación en la guerra den paso a narrativas aspiracionales, donde el "yo puedo" se arme para hacer un proyecto de vida, individual y colectivo, y evitar que los hechos vuelvan a repetirse.
b) *Implica la comprensión de un fenómeno.* En los relatos de los niños y adolescentes desvinculados no solo se comprende las peripecias, dramas y tragedias que han tenido que sufrir antes, durante y después de haber sido reclutados; también, se comprende la complejidad del conflicto armado en relación con sus dinámicas éticas y políticas. La participación de los niños, niñas y jóvenes en la guerra, ha conllevado a que se desdibuje su identidad y sean considerados adultos guerreros. La participación en la guerra implica abandonar la etapa de infancia.
c) *Reconoce el lenguaje como mediador.* La experiencia de los niños y adolescentes desvinculados, al ser relatada por medio del lenguaje, implica unas mediaciones: de *signos,* que afirman la condición originariamente lingüística de la experiencia humana, para este caso la experiencia de ser niño, niña o adolescente desvinculado de algún grupo armado; de *símbolos,* que refieren a la comprensión particular del contexto del conflicto armado colombiano y la vinculación de niños y adolescentes al mismo; y de *textos,* que permiten que dos subjetividades se encuentren, la de los niños y adolescentes como narradores de su experiencia y la de la investigadora, lo que hace que haya una comprensión de la estructura del tiempo de la experiencia humana de estos niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, como estrategia de sistematización y análisis de la información se usó la propuesta de Quintero (2010), en la que se asumen momentos

específicos, en los que se realiza un nivel de recolección, organización y sistematización, lo que corresponde a una dinámica propia del círculo hermenéutico. Los momentos propuestos por la autora son trascripción y codificación, nivel textual de preconcepción de la trama narrativa y nivel contextual de la trama narrativa. A continuación, se detallan:

Momento 1. Registro de codificación. El tema, problema y/o los objetivos de investigación orientan, la estrategia de recolección de información narrativa que sea pertinente, en este caso, el relato de una niña desvinculada. La estrategia de sistematización consistió en construir códigos de identificación del perfil de cada una de las narrativas de los niños desvinculados (número de narrativa, edad, el género, rango socio-cultural, entre otros).

Momento 2. Nivel textual: pre-concepción de la trama narrativa. En este momento se construyó una red, con los aspectos que conforman la trama (acontecimientos, las acciones y/o experiencias).

En este nivel textual identificamos tres tipos de referencias encargadas de otorgar el carácter de inteligibilidad a la narrativa. Estas son: hechos, temporalidades y espacialidades [(…)]. En estas pre-concepciones encontramos la respuesta a interrogantes tales como: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde?, entre otros" (Quintero, 2010, p. 2).

La estrategia de sistematización para este momento, implicó tomar toda la narración y codificarla con los códigos dispuestos en el momento 1. Un primer paso de este momento correspondió a la identificación de aspectos referenciales (hechos que se refieren a lo que alguien hace), y respondió a preguntas como ¿Cuáles fueron las circunstancias que dieron lugar a los hechos? ¿Con qué medios se realizaron? ¿Cuáles fueron las consecuencias no deseadas?

El segundo paso de la estrategia de análisis en este momento, fue identificar las temporalidades, teniendo en cuenta los hechos (acontecimientos o experiencias, tiempo calendario o construcción episódica, tiempo humano o de la experiencia, tiempo histórico).

El tiempo calendario, corresponde a su interpretación lineal en unidades consecutivas de medición (días, meses, años, etc.), también se puede encontrar este tipo representado en el uso de adverbios temporales (siempre, a veces, en ocasiones, etc.). El tiempo de la experiencia "se refiere a la vivencia

subjetiva o a las experiencias que nos indican las potencialidades del sujeto (yo puedo, yo hago, etc.), la vida precaria (sufrimiento, humillación, dolor, entre otros), pero también el establecimiento de vínculos con los otros (contar con). Este tiempo, Ricoeur lo denomina *tiempo del cuidado*" (Quintero, 2010, p. 7). El tiempo histórico corresponde a la huella que se deja con la experiencia en los sujetos. Luego de construir la matriz se hizo un texto descriptivo que recogió la información.

El tercer paso correspondió con la identificación de los aspectos referenciales, de espacialidad (acontecimientos o experiencias, espacios de coordenadas, espacios simbólicos –memoria de los lugares–).

Se denomina, espacio de coordenadas a todos aquellos lugares posibles de ser localizados y descritos en un plano objetivo (ciudades, barrios, calles, lugares, entre otros). En un sentido más amplio, los espacios se relacionan con el mundo subjetivo; es decir, con representaciones y mundos simbólicos, que hacen posible la "memoria de los lugares" (Quintero, 2010, p. 7).

Los espacios de coordenadas corresponden a espacios físicos a los que se hace alusión en los relatos, espacios que de alguna manera se habitaron. Los espacios simbólicos corresponden a la denominación que se hace de espacios, que se traen a la memoria de manera significativa porque dejaron marca.

Momento 3. Nivel contextual de la trama narrativa. En este momento, el análisis se centró en la fuerza narrativa dada por el sujeto de la enunciación a sus acciones.

Esta fuerza narrativa se entiende como el uso comunicativo y/o expresivo empleado por el sujeto de la enunciación para referirse a lo que con "*el lenguaje hace*" y a "*lo que hace con lo que dice*". En otras palabras, con el lenguaje hacemos y decimos cosas, lo que implica una correspondencia entre lenguaje y mundo; correspondencia que incluye al "*Otro*" el cual hace parte de mi acción social y de "*mi mundo subjetivo*". Desde nuestro nacimiento hemos sido arrojados a las redes de interlocución o redes narrativas las cuales re-estructuramos a lo largo de nuestra vida por nuestras relaciones con los "*Otros*" (Quintero, 2010, p. 9).

El primer paso en este momento, es identificar los tipos de fuerzas narrativas (hecho y secuencias, compromisos, metáforas, símbolos). Las

fuerzas narrativas referentes a los compromisos, aduce a las frases usadas por quien relata para comprometerse, prometer, hacer pactos, etc. "Estos enunciados o emisiones se valoran como morales en la medida en que: a) son emitidos por un sujeto moral; b) se refieren a los comportamientos de los sujetos; c) indican una intención moral; d) señalan una actitud moral" (Quintero, 2010, p. 10). Las fuerzas enunciativas metafóricas, señalan el uso de metáforas que ayudan a explicar la experiencia. Las fuerzas narrativas simbólicas refieren a la forma mítica que se usa para narrar algunos acontecimientos.

El segundo paso de este tercer momento, fue identificar las tipologías de acontecimientos que se cruzaban con las fuerzas narrativas antes descritas, posteriormente se hizo la redacción del texto descriptivo. En el siguiente paso, se identifican los sujetos que han hecho la acción y han vivido los acontecimientos (atributos del(os) sujeto(s) relacionados con juicios, atributos del(os) sujeto(s) relacionados con las imputaciones o responsabilidades, atributos del(os) sujeto(s) sujeto(s) relacionados con sus potencialidades).

Los atributos del sujeto relacionados con juicios, remiten a los siguientes interrogantes:

> ¿Qué dice el agente de sí mismo? ¿Qué dice el agente de los otros? ¿Por qué hace lo que hace? ¿Qué lo lleva a hacer esto o aquello? ¿Qué símbolos usa para expresar su identidad y la de los otros? ¿Qué dice que ha hecho en contra o en favor de los otros? ¿Cuáles son los lazos de solidaridad? ¿Cuáles son las acciones valoradas como injustas, justas o adecuadas? entre otros (Quintero, 2010, p. 14).

Por su parte, los atributos del sujeto relacionados con las imputaciones o responsabilidades, pueden estar orientados por los siguientes interrogantes: "¿Cuál es la responsabilidad acerca de lo que se hizo? ¿Por qué lo hizo? ¿Cuáles son los grados de aprobación y desaprobación de sus acciones? ¿Qué es lo que le mueve habitualmente a comportarse así? Es decir ¿Cuáles son las iniciativas que lo motivaron a la acción?, entre otros" (Quintero, 2010, p. 14).

Finalmente, los atributos del(os) sujeto(s) relacionados con sus potencialidades (yo puedo), se refieren a la capacidad de iniciar algo nuevo. Entre otros interrogantes tenemos ¿Qué puede hacer? ¿Qué cosas sabe hacer? ¿Cómo puede iniciar algo nuevo (espontaneidad)? (Quintero, 2010).

Momento 4. Nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa. En este momento se hizo una nueva lectura, a partir de los momentos anteriores, donde se reconfiguró la experiencia.

En este nivel, la polifonía discursiva guía la escritura en la que se reconfigura la trama narrativa, confiriéndole a la narrativa su carácter de pluralidad, porque nos revelamos como sujetos narrativos irreductibles e inconfundibles. En este nivel, la polifonía da cuenta de que las narrativas no son simples historias, sino un conjunto interrelacionados de creencias, normas, ideologías las cuales son reveladas por el investigador y narradas en trama narrativa reconfigurada (Quintero, 2010, p. 15).

En este momento, se construye un texto donde la voz que se privilegia es la del sujeto que vive la experiencia, quien prefigura y configura el relato; pero esa experiencia es reconfigurada por el investigador.

Resultados

Al relato de Sandra, la niña desvinculada, se aplicó la metodología propuesta por Quintero (2010). Para exhibir los resultados, primero se hará un recorrido por la aplicación de los momentos de la estrategia de sistematización atrás señalados, luego se expondrán los resultados en relación con los elementos de la identidad narrativa.

Identificando la estructura del relato.

Momento 1. Registro de codificación: este momento se caracterizó por la elección del relato de Sandra. Se identificaron frases que permitieron reconocer una identidad narrativa en relación con la experiencia vivida, dado que en dos episodios esta niña debió relacionarse con grupos armados distintos. El relato se analizó, se transcribió y se hizo un análisis línea a línea, en el que se permitió reconocer que la niña desvinculada que hace su relato nació en Tame (Arauca) y tiene una familia conformada por padre, madre y hermanos. A los catorce años se enamora de un joven paramilitar, cuyo Frente visitaba el pueblo. Rebelándose al cuidado y normas de la familia, decide irse con su novio y comenzar a ser parte de este grupo, en el que militó año y medio.

Sandra manifiesta a su novio el cansancio que sentía de la vida en el monte, pero fue amenazada de muerte si dejaba esta organización. En el

relato la niña cuenta cómo fue obligada a matar y torturar. Toma la decisión de desertar cuando la obligan a matar a sus abuelos, pues ellos son acusados de ayudar al hermano de Sandra, quien era parte de la guerrilla. Finalmente, logra escapar y salvar a sus abuelos, pero las circunstancias la obligan a pedirle a la guerrilla que la proteja. Desde ese momento inicia su militancia en las FARC- EP, hasta el día de su captura por el ejército, cuando tenía 17 años.

Momento 2. Nivel textual: pre-concepción de la trama narrativa. En este momento se reconocieron los significados que da la niña a la experiencia de militancia por dos grupos armados distintos. Los hechos en los que se ve envuelta son crueles, crudos y claramente forjan su carácter. La vinculación, la vida en el monte, la forma como sale de un grupo y entra a otro, son hechos relevantes en este relato que ordena y completa la historia.

Por otro lado, las temporalidades y las especificidades de la experiencia de Sandra configuran, no solo el relato, sino también hacen de su historia un modelo de la vida de muchos niños y niñas que han sufrido o sufren la guerra en Colombia, y que, aunque sus tiempos y espacialidades pueden ser distintas, la crudeza de lo vivido es la misma.

Momento 3. Nivel contextual de la trama narrativa. Para este momento se centró el análisis en la relación entre el lenguaje y lo que expresa la trama de su experiencia como paramilitar y guerrillera. La fuerza narrativa en el relato de Sandra se coloca en los episodios donde menciona su tránsito por cada uno de los grupos, no solo los momentos tristes, pues también hace referencia a los momentos donde fue feliz a pesar de los eventos propios de la guerra.

En el este nivel la niña usa metáforas para explicar y justificar las terribles acciones a las que se vio obligada, un ejemplo:

> No sé si la señora era sapa o qué, pero me dio mucha tristeza; uno sin estar acostumbrado a eso. Pero la maté y después ya no me daba miedo nada. Eso es como una costumbre, es como el vicio al cigarrillo, que uno no lo deja (González, 2002, p. 150).

Momento 4. Nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa. Se realizó una nueva lectura de la trama propuesta en el relato de Sandra, en relación con los elementos propuestos por Ricoeur (1999) para la identidad narrativa. Así, de acuerdo al uso de la estrategia de recolección y sistematización y en

cruce con el marco teórico exhibido se puede reconocer en el relato de Sandra que su identidad narrativa está forjada por su experiencia en dos grupos ilegales, por los vínculos que construyó en cada uno de ellos, y por las marcas que sus militancias implicaron. Veamos el siguiente fragmento que aborda los avatares sobre el tejido de su sentido de pertenencia:

> Yo duré 18 meses en la guerrilla y no me obligaron a matar a ninguna persona, porque no había necesidad. Allá me sentía feliz. Claro que en el fondo no es que yo quiera a esa gente, porque la verdad fue enemiga mía. O sea, yo quiero más a las AUC que a la guerrilla, aunque pienso que la guerrilla es mejor que los paramilitares. Quiero a las AUC porque fue la primera organización en la que estuve (González, 2002, pp. 153-154).

En el anterior fragmento se puede ver la experiencia humana de Sandra, fue atravesada por otros (paramilitares y guerrilleros), que son mediados por unas acciones físicas y simbólicas, que a juicio de Sandra los hacen mejores o peores, sin embargo ella tiene claro que fue feliz con los paramilitares porque en este grupo se constituyó como su primera militancia, pese a que considera que la guerrilla es "mejor", es decir, en su relato se evidencian relaciones de temporalidades y espacialidades con aspectos de orden moral.

La identidad narrativa de Sandra.

A continuación, se toman los elementos de la identidad narrativa propuestos por Ricoeur (1999), para cruzarlos con el relato de Sandra.

El relato de Sandra: una conexión de su vida como niña combatiente. En el relato de Sandra podemos reconocer una trama cohesionada, con una temporalidad marcada, pues cuenta los hechos que caracterizaron su vinculación, su vida como combatiente y su posterior desvinculación, aunque no necesariamente de una manera lineal o cronológica. También, se reconocen los acontecimientos que implican cambios en la trama, el amor por un paramilitar, la orden de matar a sus abuelos, caer herida en un combate como guerrillera, entre otros, obedecen a elementos concordantes-discordantes de la historia.

En relación con la totalidad como rasgo de la concordancia, el relato está organizado y tiene una secuencia coherente. Así se muestra en algunos de los apartados de la narración de esta niña desvinculada:

> Tenía once años cuando volví a Tame. Llegué y mi papá no me había organizado nada. Me arregló una piecita y me compró la cama donde yo iba a

> dormir. Luego entré al colegio a hacer quinto, y al año siguiente pasé a sexto; yo jugaba con mi hermana, pero me conseguí un poco de amigos, así como parches, y me puse a salir de noche por ahí, a un parque a donde van todos esos chinos, los ñeros (González, 2002. p. 145).

Con este apartado se inicia el relato de Sandra. Se identifica la espacialidad y la temporalidad en la que inicia la narrativa. En los dos fragmentos que se transcriben a continuación, se expone el nudo del relato, en el que la niña cuenta cómo se vinculó a cada una de las organizaciones:

> Un día me levanté toda triste y le dije a John que fuera por mí. Entonces cuadramos todo. Me levanté como a las cinco de la mañana, junté las sábanas y las amarré al camarote y me boté por la ventana. Caí y fui a dar a la calle, los chinos me estaban esperando en la camioneta. Me recogieron en Telecom y me fui con ellos, con mi novio. Salimos hacia Saravena, pero como a las tres horas de camino me dio tristeza por mi papá. Pensé: "Dios mío, ahorita mi papá se muere". Pero, de todas maneras, ¿qué podía hacer? Ya me había ido, ya no podía salir. Me volví una paraca, me volví de las AUC (González, 2002, p. 148).

> (…) Llegué al pueblito y fue como un descanso para mí. Parquié en una esquina y miré un poco de guerrillos uniformados, con fusiles y "walkie-talkies". Como iba de civil me hice la disimulada, pero me miraban raro. Me fui para la tienda a tomar gaseosa y pensé en almorzar, pero ellos me seguían mirando raro; y me miraban y me miraban, hasta pensé que me iban a coger. Entonces llamé al comandante y le dije: "No sé si ustedes me van a matar o qué, ustedes deciden. Vengo a entregarme: yo trabajo con los paramilitares". Eso fue como decirles lo peor. De una vez llamó a un plaguero de gente, me rodearon y me pararon ahí toda humilladita para que les contara. Les dije que me habían llevado a juro, que duré tres meses allá y que deserté porque me mandaron a matar a mis abuelos. Ellos estaban nerviosos pensando que había ido a hacerles inteligencia. Les dije que eso no era así y que yo tenía un hermano allá que se llamaba Gabriel. Les entregué todo lo que llevaba, pero ellos eran desconfiadísimos, pensando que era una trampa, que yo les iba a hacer algo.

> Me dijeron que me iban a sacar de ahí; yo pensé que era para matarme. Me metieron en una camioneta. Me metieron en una camioneta y me llevaron –con guardia adelante y atrás– para un pueblito llamado Chita. Como a la una de la mañana llegamos a un campamento, me acostaron a dormir y me prestaron guardia. Al otro día amanecimos y me llevaron donde el comandante del Frente. Al final llamaron a mi hermano. Él sorprendido, me dijo: "Sandra, ¿usted qué hace acá?". Le respondí que los paramilitares me habían

> llevado obligada a trabajar con ellos y que yo había desertado. Él me cogió me abrazó –hacia cinco años que no lo miraba– y habló por mí, para que no me fueran a matar (González, 2002, pp. 152-153).

En los fragmentos anteriores se pueden rastrear dos acontecimientos concordantes discordantes. El primero tiene que ver la entrada de Sandra al grupo paramilitar, motivada por el noviazgo que mantenía con uno de sus miembros. A pesar de que la niña afirma que en su casa no sufría maltratos y era amada, ella decide aventurarse a la vida paramilitar.

El segundo acontecimiento, refiere a la necesidad de salvaguardar su vida cambiando de bando, aquí ya no se trata de una decisión motivada por los afectos sino por la supervivencia.

En el siguiente apartado, Sandra cierra su relato, narrando la forma como, siendo guerrillera, fue capturada por el ejército y cómo llegó al programa del ICBF que atiende los niños desvinculados.

> Cuando me capturaron me quitaron el fusil y me esposaron. Me llevaron a dormir con ellos en el monte y me prestaron guardia. Después me mandaron para Yopal, en el Casanare, en un helicóptero. Me tuvieron como 20 días en la correccional y luego me trasladaron para Bogotá, de donde me mandaron a este programa (Gonzáles, 2002, p 155).

De acuerdo a los apartados que se han tomado del relato, se puede decir que la extensión del relato de Sandra es finita, sin embargo, el texto permite evidenciar que la experiencia tiene un sinnúmero de cambios donde se pasa de la alegría a la tristeza, que podrían ampliar esa extensión.

Un ejemplo de completitud en el relato de Sandra se reconoce, cuando logra dar respuesta a la orden del mando paramilitar de matar a sus abuelos, quienes eran acusados de colaborar con la guerrilla, la crudeza del siguiente apartado ilustra el episodio:

> Me enviaron con otro chino que se llamaba Josué. Nos dieron una moto, cuchillos, pistolas, celulares. Teníamos que ir, matarlos, despresarlos y botarlos por ahí para que se los comieran los chulos. Cuando faltaban como 40 minutos para llegar a la casa de mis abuelos, tomé la decisión de no matarlos. Le dije al chino que yo iba a orinar. Me bajé de la moto y me hice la pendeja de que me iba para el monte. Él estaba ahí recargado en la moto, esperándome. Regresé subiéndome el pantalón, saqué la pistola y le metí un tiro por la cabeza, después le quité la pistola, el cuchillo, el celular y la plata que le habían pagado.

> Para mí es durísimo acordarme de todo eso… Bueno, entonces agarré la moto y me fui para donde mis abuelitos. Me vieron y lloraron, pero yo les dije que tenían que irse de inmediato, porque, si no, los iban a matar; que desocuparan. Mi abuelo le echó candado a las puertas, prendió las camionetas y se fueron para Bogotá" (p. 151).

En el anterior relato se muestra un *yo* refigurado, que reconoce una imputabilidad en los hechos ocurridos. Cuando la niña afirma "para mí es durísimo acordarme de todo eso", está reconociendo su vulnerabilidad, su miedo, su angustia, sentimientos presentes en este acontecimiento que sin duda la marcó.

En relación con los eventos discordantes, en el relato de Sandra son numerosos, son elementos que además de hacer disrupción en la linealidad de la narrativa, presentan hechos crueles, angustiantes y dolorosos. El siguiente apartado macabro muestra un ejemplo de un episodio concordante-discordante del relato, que no marca la linealidad temporal, pero sí marca la temporalidad como un tiempo de la memoria, no fijo ni lineal, sino más bien flexible y acorde a las experiencias de los sujetos que habitan y configuran esa memoria:

Como al año de estar allá me dijeron que tenía que matar a una señora. Si uno se hace paraco, uno tiene que matar. Yo lloraba y le decía al comandante: "No mi comando, yo no hago eso, yo no voy a matar a nadie". Él me respondió: "Si no la mata, tiene que morirse usted". Uno hacía las cosas obligadamente. Y pues lo hice. Fui y la maté. Me dio muchísimo pesar porque la señora tenía como tres meses de embarazo; yo lloraba, pero ella o yo. No sé si la señora era sapa o qué, pero me dio mucha tristeza; uno sin estar acostumbrado a eso. Pero la maté y después no me daba miedo nada. Eso es como una costumbre, es como el vicio del cigarrillo, que uno no lo deja. Y así me envicié a quitarle la vida a la gente; si uno se siente obligado, qué más da. Después me mandaron a matar a unos niños y a unos señores. Me volví malísima, porque a uno allá le toca matar a la gente y le toca quitarles los dedos, despresarlos, descuartizarlos. El paramilitar es tenaz. Y me tocaba capar hombres. Uno les pone una bolsa plástica en la cara para que no miren lo que uno les está haciendo, para que sientan simplemente el dolor; luego los capa, los raja y les pega un tiro cuando se están muriendo del dolor. Por eso es que para mí es durísimo ahorita olvidar todo eso (Gonzáles, 2002, p. 150).

Con lo anterior, se reconoce en el relato de Sandra *una conexión de una vida*, en la que se hace combinación de los rasgos de permanencia y cambio.

La configuración del relato y la identidad de Sandra.

El relato de Sandra deja ver que el carácter duradero de ella como personaje, es de una niña que llegó a las filas de las AUC, por enamoramiento de uno sus integrantes y no por convicción en la ideología de este grupo. Esto permite intuir que, en el inicio de su experiencia no hay una identidad con este grupo, pero a medida que avanza la narración se encuentra que afirma haber sido feliz en esta organización, por el hecho de haber sido la primera organización, donde le enseñaron lo que sabe de la vida en la milicia. Sandra tampoco se identifica con los ideales de la guerrilla, pues llegó a esta organización tratando de salvaguardar su vida.

En el relato, se identifican frases que llevan a reconocer que, a pesar de que Sandra no llegó a ninguno de los grupos por convicción política, se identifica más con las AUC; los siguientes apartados del relato ilustran esta idea:

> Ya tenía catorce años. Duré un año y medio con los paramilitares. Estaba amañadísima. Decía: "De aquí nunca me salgo, hasta que me maten"" (González, 2002, p. 149).
>
> Me volví malísima, porque uno allá le toca matar gente y le toca quitarles los dedos, despresarlos, descuartizarlos (González, 2002, p.150).
>
> En la guerrilla a uno no le falta nada, aunque no le paguen. Pero yo estaba acostumbrada al sueldo mensual y a comprar mis cosas. Además del sueldo, en los paras a uno le pagaban por el rendimiento que uno diera o lo que hiciera; si uno mataba mucha gente, pues le aumentaban el sueldo (González, 2002, p. 153).

La configuración del relato de Sandra y su identidad narrativa, podría extrapolarse a la de muchos niños desvinculados de los grupos armados, pues, aunque no se explicita los ideales políticos de las organizaciones, sí se cuentan episodios en los que se comparten y justifican las acciones.

La refiguración de Sandra.

En el relato de Sandra, se alude a la felicidad al principio de la experiencia de su militancia, pero, mientras avanza el relato, se pasa a la desgracia y,

de alguna manera, es esta última la que hace al personaje hacer un reconocimiento de sí. El siguiente fragmento lo demuestra:

> Me dieron una pistola, una Luger, que siempre cargaba. Empecé a salir para todas partes y luego me metieron a un entrenamiento militar de seis meses; me pelé por todas partes con la arena de tanto caminar, correr, revolcarme por el monte. Quedé mamadísima. Después salí por los pueblos. Así todo bacano la pasaba allá, y seguí con mi novio; con él arrancaba para todos lados. Allá en la contraguerrilla donde yo estaba no había niñas, no había mujeres, solamente yo. En otras sí había viejas (González, 2002, p, 149).
>
> (…) Como a los ocho meses tuve el primer combate con la guerrilla, y luego estuve en otros tres. Peleamos con la guerrilla y con el ejército. Pero después me sentí aburrida y se lo dije a mi novio. Me respondió: "No me diga eso, porque si se desmoralizan a matan". Me volví como loca de tanto pensar, ya que yo estaba allá por él. No lo hacía ni por plata, ni por las armas, ni por nada. Lo hacía simplemente por él (González, 2002, pp. 149-150).

Sandra reconoce al final de su experiencia, como niña combatiente, una implicación moral. Portar armas, haber asesinado, bien sea como paramilitar o como guerrillera, tiene una implicación en su vida. Sabe que socialmente puede tener consecuencias contar su historia, pero aun así la cuenta, y se enuncia en el marco de su relato. Así lo narra:

> Necesito ayuda para olvidar todo mi pasado, porque me molesta y me remuerde lo que hice, y es un remordimiento que creo nunca me va a pasar. Vi mucha sangre y es algo que causa muchísimo daño ahorita, tengo un problema y es que no puedo ver una cosa roja, me pongo nerviosa y me da miedo y rabia a la vez. Yo no puedo mirar la sangre, odio el color rojo (González, 2002, p. 155).

En el apartado anterior se infiere la necesidad de volverse a contar de manera distinta, ya no como paramilitar o guerrillera, pero con el recuerdo y la experiencia en la memoria ("necesito ayuda para olvidar mi pasado"). Sandra reconoce, al contar su vida, que esa es otra forma de narrarse a sí misma, de examinar su vida, en términos aristotélicos, y por lo tanto, otra forma de vivirla.

Esta niña termina así su historia*: "quisiera seguir estudiando, pero la verdad no sé, ahora estoy muy confundida…"* (p. 155), aquí deja ver una narrativa aspiracional, en la que, aunque confundida, se proyecta.

El cierre del relato de Sandra podría coincidir con la mayoría de relatos de niños desvinculados, en el que plasman la necesidad de recuperar

su identidad como niños. Volver a la familia, a la escuela hace parte de la reconfiguración de su vida y de su identidad.

Conclusiones

El relato de Sandra que plasma González (2002) es un relato doloroso, que bien puede ser representante de los relatos de muchos niños colombianos que han vivido la cruda experiencia del conflicto armado. Estos relatos llevan a reflexionar sobre las múltiples identidades que estos niños deben adoptar, no necesariamente por voluntad, sino porque el reconocerse como miembro de tal o cual colectivo, implica finalmente su sobrevivencia. Estas identidades armadas les fueron impuestas, sin embargo, ellas les marcaron profundamente y, en la distancia del tiempo, procuran nuevas identidades, aunque estén confundidos.

Narrativas como las de Sandra, pueden ayudar a comprender la enorme magnitud de un conflicto armado, en el que los niños y niñas excombatientes pueden ser víctimas y victimarios y, sobre la experiencia de esa dualidad, deben configurar nuevas maneras de ser y pertenecer, otras identidades.

Para terminar, hay que reconocer las posibilidades de las narrativas, una herramienta potente para conocer una realidad colombiana cruel, como lo es la vinculación de niños y niñas a grupos armados, pero, sobre todo, para construir como investigadores, para y con estos niños, la posibilidad de un país sin guerra en el que puedan construir identidades más abiertas y menos violentas.

Referencias

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1),* 40-65

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19(5),* 2-14.

González, G. (2002). *Los niños de la Guerra*. Bogotá: Planeta

Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Buenos Aires: Amorrourtu Editores.

Klein, I. (2008) *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida.* Buenos Aires: Prometeo libros.

Quintero, M. (2010). Investigación Narrativa estrategia metodológica. Manuscrito en prensa.

Ricoeur, P. (1996) *Tiempo y narración III. El tiempo narrado.* México: Editores Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Ricoeur, P. (2004). Volverse Capaz, ser reconocido. *Esprit, 7.*

Ricoeur, P. (2010). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades.* Buenos Aires: Prometeo Editorial.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Capítulo XII

CONCLUSIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados[1]

La educación ha pretendido ser una herramienta para solucionar los problemas que se presentan en la sociedad de manera permanente. Así, cada vez que se presentan situaciones socialmente reprochables, es común encontrar discursos tendientes a afirmar que se debe fortalecer la educación para transformar lo existente. Sin embargo, muchas de estas exigencias se constituyen en meros discursos sin una materialización práctica permanente; las teorías educativas plantean exigencias abstractas para la educación, pero permanecen en el papel y no en situaciones reales.

[1] Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado con grado *cum laude* con minor en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Asesor del Icfes en las pruebas Saber Pro. Consultor nacional e internacional en temas de diseño curricular. Ha ocupado cargos directivos en instituciones de educación superior y entidades públicas. Ha recibido diversos reconocimientos académicos nacionales e internacionales por procesos de innovación educativa. Investigador Asociado reconocido por Colciencias y miembro del grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA). Correo electrónico: js.perilla117@gmail.com

En este sentido, la presente obra reconoce que la educación puede constituirse en una herramienta de transformación social sin pretender cambiar el mundo en un solo esfuerzo. Gran parte de los trabajos curriculares y pedagógicos pretenden ser la solución a los exigencias que surjen en cada contexto, pero no logran su cometido por pretender cambiar un todo difícil de alcanzar. Por lo mismo, se requieren identificar frentes de acción específicos que se aparten de lógicas abstractas, para que desde la realidad de cada actor educativo sea posible generar un alcance significativo de innovación para la transformación social.

Se trata de una realidad recurrente a lo largo del tiempo, pero que se hace especialmente evidente en el Siglo XX. La primera parte de este Siglo, como herencia del modelo de educación prusiano del Siglo XVIII, se enmarca en un oscurantismo curricular tendiente a hacer de la formación un proceso de repetición para el trabajo. Por lo mismo, no hay un avance significativo desde las propuestas educativas y se limitan a conceptualizar el currículo desde el aporte importante de dotar de objetivos a la educación. Así, se pretende tener un propósito expreso para la tarea de formar sujetos, pero no se ahace a través de un camino formalmente diseñado que desconoce en gran medida las necesidades e intereses de cada contexto educativo.

Así, como un avance teórico para estos procesos de formación, la segunda parte del Siglo XX sugerirá nuevas propuestas centradas en quien aprende. Se vinculan de forma más expresa sus necesidades e intereses, para superar lógicas de subordinación y control. Surgen procesos tendientes a lograr una aparente liberación de quienes aprenden, a partir de un proceso de transformación que se da desde el aula y para la realidad social. Por lo mismo, la segunda parte del Siglo XX se centra en asegurar un proceso aparentemente transformador, adoptando tantos discursos disruptivos como sujetos; la realidad escolar es cuestionada, de cara a avanzar hacia un proceso que supere la opresión tradicionalmente existente.

Ahora bien, han existido múltiples avances teóricos en el campo del currículo y la pedagogía, pero en la actualidad se siguen teniendo prácticas obsoletas que reproducen en gran medida los modelos tradicionales que son permanentemente criticados. Si se aplicaran de manera generalizada todas las propuestas que se encuentran en los libros de currículo y pedagogía, la realidad actual sería muy distinta y la educación sería esencialmente el

motor de cambio de la sociedad. Pero aún quedan grandes retos para poder solucionar todos las tareas que se le encomiendan a la educación, pero que al ser tan grandes no se pueden solucionar de forma directa en un solo intento sino que se deben elegir contextos específicos desde debates concretos.

Uno de estos debates concretos lo constituye la educación inclusiva, como estrategia para superar barreras comúnmente establecidos para el acceso a los procesos de formación en plenas condiciones de igualdad. Es uno de los tantos retos educativos, que si bien no se puede solucionar en su totalidad sí es posible plantear lineamientos desde y para prácticas específicas. Cada realidad concreta tiene la posibilidad de generar intereses, necesidades y exigencias para la inclusión, por lo cual es deber de quien asume la tarea de diseñar experiencias de formación identificarlas para responder de la mejor manera a las mismas. No se plantean soluciones con aspiración de generalidad, sino experiencias concretas que pueden servir de orientación para otros contextos análogos.

Se evidencia hasta este punto que la preocupación no ha de ser definir qué es la educación inclusiva, sino encontrar lineamientos acerca de cómo materializarla. Se pueden generar múltiples definiciones de inclusión en la educación, pues depende de cada contexto y no aporta significativamente a la solución de las exigencias que se plantean frente al tema. Se requiere comprender que la consolidación de lineamientos genera posibilidades amplias para la adaptación según las características de cada situación específica. Se deben comprender los lineamientos en torno a la educación inclusiva desde diferentes áreas, para que quien asume el rol de diseñar el currículo en pro de la transformación social asegure su plena materialización en contextos particulares.

Estos lineamientos pueden darse desde el área jurídica nacional e internacional, el currículo y la pedagogía. En el caso de las normas jurídicas, la educación inclusiva ha tenido un desarrollo relativamente reciente desde el alcance del derecho a la igualdad en consonancia con la educación. Esto se da al considerar que no existe un derecho concreto a ser incluido, sino a recibir un trato igual y tener las mismas oportunidades de acceso a determinadas situaciones. Así, bajo la igualdad que está dado por la norma de normas se han analizado situaciones concretas de posibles vulneraciones por la falta de inclusión desde y para contextos educativos específicos. Estos análisis han

sido dados por la jurisprudencia del máximo tribunal constitucional en cumplimiento de su rol de guardián de la Constitución Política.

Desde la jurisprudencia se han analizado casos que vinculan personas sordas, ciegas, sordo-ciegas, temas de género, orientación sexual, identidad étnica, origen territorial, entre otras características que establecen barreras para el acceso a la educación. Son barreras que surjen por no reconocer la diversidad en contextos específicos y pretender que todos sean tratados de la misma manera; pretender ver a los actores del contexto educativo de forma homogenea deriva en una invisibilización de los mismos desde sus diferencias. Y es ahí donde los elementos curriculares, pedagógicos y sujetos directamente involcurados deben trabajar de manera coordinada para evitar que un actor sea invisible dentro de la formación. La educación no puede estar diseñada para las masas, sino para sujetos con especificidades que han de ser atendidas rigurosamente.

Se trata de un imperativo que no proviene solamente de las normas nacionales, sino que se ha construido desde una perspectiva internacional a partir del reconocimiento de derechos para todos independiente de sus características. Estos reconocimientos se dan luego de la segunda guerra mundial, pues se trató de un episodio de la historia en la cual se quería invisibilizar a determinados sujetos por sus características concretas. Querer asegurar uniformidad en las personas lleva a que se requiera eliminar a lo diferente, lo cual se constituye en una inspiración para que las normas internacionales exijan erradicar este tipo de conductas. Las normas nacionales e internacionales plantean la necesidad de reconocer la diversidad y otorgarle protección para el acceso a las mismas oportunidades.

Estos lineamientos normativos deben ser adoptados en los currículos, a través de diseños universales de educación. El diseño universal permite que todos los actores tengan posibilidades de ser reconocidos en la práctica y no solamente desde una apuesta teórica que no tenga real materialización. Para esto se requieren leer los diferentes elementos que determinan la educación con procesos de investigación participativa y basada en la acción, para reconocer qué se debe atender a través de la apuesta formativa. Es en este punto en el cual se generan procesos amplios, en el cual no sea necesario crear escuelas para unos y para otros, sino que sea posible generar en un mismo contexto la interacción significativa de todos los sujetos.

Sin embargo, no es una tarea de fácil comprensión o implementación, dado que la mayoría de contetxos educativos se adscriben a lógicas tradicionales de difícil modificación. Por lo mismo, es fundamental trabajar en la formación de los profesores que lideran los diseños curriculares y dotarlos de herramientas suficientes para que la teoría alcance una materialización práctica. En ocasiones se le exige a los profesores un alto nivel de desarrollo pedagógico y curricular, pero no cuentan con las herramientas suficientes para hacerlo. Generalmente los profesores han sido formados en contextos tradicionales, por lo cual salir de ellos requiere de una cualificación y capacitación permanente. Es ahí donde toma mayor sentido la necesidad de formar a los profesores alejándose de parámetros tradicionales, para que desde la práctica y no solo desde el discurso comprenden cómo asegurar innovaciones tendientes a la inclusión.

Analizados estos lineamientos para la inclusión educativa que trascienden la definición de qué es, se requiere llevarlos a situaciones de análisis concretas. No quiere decir esto que todos los contextos deban adoptar con una aspiración de perfección los lineamientos, sino que deben tomarlos como un referente para generar adaptaciones coherentes con cada realidad. Por lo mismo, cada experiencia de inclusión puede tener elementos comunes entre ellas, pero al final demostrará una imposibilidad de unificación de estrategias. Unificar es todo lo contrario a las aspiraciones de inclusión, por lo cual se atienden posibilidades diversas de materialización. Es en ese punto en el cual se genera riqueza para el aprendizaje y la enseñanza, donde no todos los procesos deben ser desarrollados igual sino que desde su autonomía pueden aportar a transformar las realidades excluyentes generalmente presentadas.

Es ahí donde las experiencias de inclusión son un referente auténtico, para tomar de ahí los referentes que puedan ser aplicables a otros contextos sin pretender replicarlos con exactitud. En educación es un problema pretender replicar en un contexto diferente lo que funciona exitosamente en otro, pues cada situación es diferente entre sí. Quien pretende replicar con aspiración de exactitud está destinado a no lograr un aporte significativo a su propio contexto, pues no tiene posibilidad de ir más allá de lo que otros crearon para condiciones específicas. Se trata de una comprensión tradicional de la educación, en la cual la repetición se da por la imposibilidad que se tiene de crear, pensar de manera creativa y consolidar nuevas ideas propias. La repetición en educación limita, genera que se entiendan los contextos como

homogéneos y en últimas invisibiliza tanto al que replica como a aquellos que terminan obligados a la réplica imperfecta.

En este sentido, en los debates de inclusión educativa no existen respuestas concretas, pues si se buscan soluciones universales se iría en contra de las exigencias planteadas. La realidad de la educación inclusiva debe romper las barreras de acceso dadas por la diferencia desde sus propias particularidades, haciendo de cada actor un sujeto con características únicas y exigiendo de los currículos una serie de diseños universales. El objetivo de la inclusión no puede consistir en cambiar el mundo con planteamientos abstractos y lejanos entre sí, sino que debe asegurar mejoramientos para contextos específicos. Diseñar una experiencia específica tiene más vocación de ser implementada que una solución con aspiración de verdad absoluta, por lo cual se exige que el diseño curricular esté mediado por la investigación permanente.

La inclusión educativa es un debate que se está consolidando como un imperativo social, jurídico, curricular y pedagógico, que entre más desarrollos tenga puede asegurar mayores impactos. Estos desarrollos contextualizados en realidades específicas no cambiarán la realidad social en su totalidad, pero sí contribuirán a cambiar situaciones concretas. Así, la inclusión para la transformación social no se da desde la generalidad de la educación, pues tendrá un resultado abstracto difícil de vivenciar en realidad específicas. Por el contrario, la inclusión debe darse con experiencias concretas que en el momento en que se implementen tengan vocación de ser implementadas desde y para su propia realidad. No se deben generar replicas exactas, sino derivaciones para cada situación y lecturas de contextos específicos. Y cuando cada realidad cambia desde sus propias características, se pueden ver de manera conjunta y se concluirá que el mundo se transformó. El mundo no cambia porque alguien pretenda cambiarlo solo, sino que el mundo alcanza la transformación social cuando todos los actores educativos se comprometen a cambiar su realidad concreta.

Serie *Investigación*

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Los contextos educativos se caracterizan por una amplia diversidad de actores, exigiendo que el diseño curricular atienda una visión que incluya diferentes necesidades e intereses. Sin embargo, a través del tiempo la diversidad no ha sido tenida en cuenta en las experiencias de formación, generando exclusiones que impiden el desarrollo formativo pleno de todos los actores. Quienes se ubican dentro de parámetros de normalidad tienen mayores posibilidades de desarrollarse plenamente que otros, dado que la educación está diseñada para ambientes masificados que tienden hacia una aparente homogeneidad.

La presente obra busca abordar estos problemas como una exigencia de transformación no solo al interior del contexto educativo, sino con la posibilidad de impactar realidades sociales. Comprender la diversidad y generar diseños curriculares desde la misma, contribuye al fortalecimiento de los procesos de formación plena de todos los actores. Así, la obra tiene dos partes: i) incluye las exigencias que desde perspectivas curriculares, pedagógicas y jurídicas han de ser tenidas en cuenta para la inclusión en educación; y ii) se presentan las sistematizaciones de experiencias tendientes a la transformación de contextos específicos desde la educación inclusiva. Es una obra que no pretende resolver un debate que hasta ahora se está planteando como esencial, sino que busca contribuir a tener una perspectiva de la situación actual para que el lector la apropie a su propia realidad.

Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda

9 789585 511316

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA
Calle 18 No. 14A-18. Tels: (575) 420 3838 - 420 2651. Santa Marta
Carrera 15 No. 74-40. Tels: (571) 325 7500 ext. 2131 - 322 0538. Bogotá, D.C.
Calle 58 No. 68-91. Tel.: (575) 368 9417. Barranquilla
www.usergioarboleda.edu.co